

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS-CAMPUS BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA JULIANA FERREIRA

**SIGNIFICADOS E EXPECTATIVAS DE CRIANÇAS DAS
CAMADAS POPULARES EM RELAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO**

**BAURU
2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS-CAMPUS BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

PATRÍCIA JULIANA FERREIRA

**SIGNIFICADOS E EXPECTATIVAS DE CRIANÇAS DAS
CAMADAS POPULARES EM RELAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências-UNESP, Bauru como parte dos requisitos para a obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação do Profa. Dra Marcia Cristina Argenti Perez

**BAURU
2010**

Ferreira, Patrícia Juliana.

Significados e expectativas de crianças das camadas populares em relação à escolarização /Patrícia Juliana Ferreira, 2010.

87 f. : il.

Orientador: Márcia Cristina Argenti Perez

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2010

1. Infância. 2. Escolarização. 3. Camadas Populares I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

PATRÍCIA JULIANA FERREIRA

**SIGNIFICADOS E EXPECTATIVAS DE CRIANÇAS DAS
CAMADAS POPULARES EM RELAÇÃO À ESCOLARIZAÇÃO**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da
Faculdade de Ciências - UNESP, Bauru como parte dos requisitos para a obtenção
do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação do Profa. Dra Márcia
Argentini Perez**

Banca examinadora

Profa. Dra **Marcia Cristina Argenti Perez** - orientadora

Faculdade de Ciências – UNESP -Bauru.

Profa. Ms. **Rita de Cássia Bastos Zuquieri**

Secretaria Municipal de Educação de Bauru

Profa. Ms. **Luciana Ponce Bellido Giraldi**

Doutorando do Programa de Pós graduação em educação escolar da
Faculdade de Ciências e Letras UNESP Araraquara

**BAURU
2010**

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço aos meus familiares pelos ensinamentos dos valores necessários para a minha formação.

Aos meus amigos pela motivação pessoal e profissional.

À Ariela e Mariana pelos anos de companheirismo e amizade.

À Prof^a Marcia Cristina Argenti Perez pela orientação, confiança depositada e pelo apoio no desenvolvimento deste trabalho.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização (GEPIFE) pelas contribuições enriquecedoras para a concretização desta pesquisa.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e a todos os professores do curso de Licenciatura em Pedagogia.

E em especial ao meu esposo Aelton, por sua compreensão e apoio em todos os momentos desta importante etapa em minha vida.

E a minha querida filha Maria Letícia, que veio trazer mais cor e alegria a minha vida com seu doce sorriso.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Procedimentos metodológicos	28
Quadro 2- Sujeitos da pesquisa e os procedimentos metodológicos	30
Quadro 3 - Caracterização dos professores	31
Quadro 4 – Caracterizações dos alunos.....	32
Quadro 5 - Caracterização do corpo docente da escola	34

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1-Desenho da aluna Allana.....	58
Figura 2-Desenho do aluno Luan.....	59
Figura 3 - Desenho do aluno Levi.....	59
Figura 4-Desenho da aula Fabiana.....	59
Figura 5-Desenho de Gabriela.....	60
Figura 6-Desenho de Maicon.....	60
Figura A-Desenho de Fabiana.....	74
Figura B-Desenho Gabriela.....	74
Figura C-Desenho de Levi.....	75
Figura D -Desenho de Luan	75
Figura E - Desenho de Allana.....	75

SUMÁRIO

Introdução	11
1.FUNDAMENTOS.....	12
1.1Panoramas sobre questões da infância	12
1.2 A criança no universo das camadas populares	18
1.3Camadas populares, escola e infância.....	23
2. METODOLOGIA.....	28
2.1. Procedimentos metodológicos	28
2.2 Sujeitos da pesquisa	31
2.3 Universo da pesquisa	35
2.4 Trajetórias da pesquisa.....	37
2.5 Análise dos dados.....	39
3. RESULTADOS.....	43
3.1. Histórias de vida	43
3.2 Significados e expectativas em relação à escolarização.....	50
3.3 Significados das expectativas com relação à escolarização dos alunos na ótica de pais e educadores.....	51
3.4 Significados pessoais da escola.....	57
3.5 Expectativas em relação á escolarização.....	61
3.6 Significados das práticas escolares.....	66
3.7 Ser criança.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE A.....	85
APÊNDICE B.....	87

RESUMO

Compreendemos a infância na atualidade como um resultado das transformações históricas e sociais. O presente trabalho tem como objetivo compreender representações e expectativas proferidas pelas crianças das camadas populares nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Realizamos uma investigação com seis alunos de uma escola pública que atende crianças provenientes de famílias das camadas populares urbanas. A pesquisa procurou analisar as significações e representações das práticas educativas desenvolvidas nas relações estabelecidas entre professores, família e alunos, através de suas histórias de vida. Dentre os principais resultados podemos afirmar que o ambiente de diferenciação na escola é perceptível aos alunos, pois estes introjetam representações das professoras acerca de seu desempenho. Os estudos científicos mostram que as crianças cristalizam uma imagem positiva da escola quando o discurso e a postura da instituição valorizam e incentivam a aprendizagem, contudo estas são desafiadas a apresentar melhores resultados para poder participar de atividades extra-curriculares, das quais são excluídas geralmente em função de indisciplina ou dificuldades de aprendizagem. O significado da escolarização é muito influenciado pelo desempenho dos alunos e também pela postura dos educadores na família e na escola. A revisão teórica destaca que quando os alunos apresentam um bom rendimento, o mérito é atribuído ao esforço e à facilidade que possuem para a aquisição dos conteúdos escolares. Já os alunos com dificuldade ou com defasagem de conteúdo explicam que os problemas escolares advém da falta de capacidade e de potencial para a aquisição de aprendizagens compatíveis com a faixa etária, definindo assim a escolarização como algo necessário para a formação, mas que é inacessível em suas histórias de vida.

Palavras-chave: Educação. Infância. Camadas populares.

ABSTRACT

Nowadays, we understand the childhood as a result of historical and social changes. This work aims to comprehend representations and expectations made by children from the popular classes in the initial years of Fundamental Education. We conducted a research with six students from a public school that attends children from urban popular layers' families. The research examines the meanings and representations of educational practices developed in the relationships established among teachers, students and families through their life stories. Among the results, we can say that the environment of differentiation in the school is perceived to the students because they introject teacher's representations about their performance. Scientific studies show that children crystallize a positive image of the school when the speech and posture of the institution value and encourage learning. However, the students are challenged to produce better results in order to participate in extracurricular activities, which they are excluded due to indiscipline or learning difficulties. The mean of the schooling is highly influenced by the performance of students and also by the attitude of educators in the family and in the school. The theoretical review points out that when students have a good performance, the merit is attributed to stress and ease they have to acquire the learning contents. In other hand, struggling students or with a lag of content explains the academic problems stems from the lack of capacity and potential for acquisition of learning compatible with age, defining schooling as something necessary for training, but which is inaccessible in their life stories.

Key-words: Education, Childhood, Popular Layers

Introdução

É sabido que o significado da escolarização é muito influenciado pelo desempenho escolar dos alunos e também pela postura dos educadores na família e na escola. Destacamos ainda que, para os professores, quando os alunos apresentam um bom rendimento, o mérito geralmente é atribuído ao esforço e à facilidade que possuem para a aquisição dos conteúdos escolares. Já no caso dos alunos com dificuldade de aprendizagem ou com defasagem de conteúdos é comum a explicação ser dada pela falta de capacidade e de potencial para a aquisição de aprendizagens compatíveis com a faixa etária. A escolarização, portanto, é algo necessário para a formação, mas inacessível devido ao universo de representações e padronizações da cultura escolar, que em muitos casos negam as particularidades do processo de ensino de aprendizagem, além de desconsiderar as especificidades dos educandos.

Em relação à escolarização para as famílias de camadas populares, há um consenso entre a maioria dos pesquisadores (LAHIRE, 1995; PEREZ, 2000, 2004; ZAGO, 1998) de que as famílias valorizam, embora de modos diferenciados, a educação escolar dos filhos.

Gomes (1996) ressalta a importância atribuída à escola por essas famílias como garantia de um futuro melhor para os filhos. A autora nos mostra que após alguns anos de investimento na escolarização dos filhos, a desesperança parece se abater sobre esse investimento. As dificuldades escolares aliadas à grande necessidade de a criança das camadas populares ocuparem-se com o trabalho precoce para ajudar no sustento do grupo familiar dificulta a frequência escolar.

Qualquer que seja a expectativa que os pais tenham quanto ao papel da escola eles têm manifestado sua opinião sobre a importância da escolarização dos filhos, inclusive mantendo-os na escola por um período de tempo mais longo do que o necessário para a conclusão dos diferentes níveis de ensino. Apesar desse investimento, a voz das famílias não repercute nas escolas. (Gomes, 1996. p.71)

O objetivo do presente estudo é analisar os significados e as expectativas de crianças das camadas populares no tocante à escolarização. Nesta investigação valorizamos o entendimento que as crianças provenientes do universo das camadas populares tem acerca das suas vivências na infância, no processo de aprendizagem e na socialização nos anos iniciais do ensino fundamental.

Dentre os principais direcionamentos do presente estudo, temos os seguintes enfrentamentos:

- 1) Conhecer a história da infância dos alunos para aprender a representação do ser criança e do processo de escolarização no contexto das camadas populares;
- 2) Averiguar no discurso dos discentes algumas representações das práticas educativas desenvolvidas nas relações estabelecidas entre professores e alunos;
- 3) Verificar na rotina da instituição escolar como são desenvolvidas as práticas relacionadas à infância e à escolarização, identificando alguns elementos que compõem possíveis formulações de significados e expectativas.

É nesse contexto que o presente estudo analisa os significados e expectativas que as crianças se baseiam para construírem suas representações e práticas acerca da infância e da escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido ressaltamos que embora a educação básica seja um direito de todos os cidadãos, as barreiras enfrentadas pelas populações desfavorecidas econômica e socialmente tornam a escolarização um sonho distante de ser concretizado, pois uma coisa é garantir o acesso à escola, outra é oferecer condições de manutenção para os educandos terem regularidade e aproveitamento escolar eficiente.

1.FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1 Panoramas sobre questões da infância

O conceito de infância é uma produção histórico-social que contempla diversos significados de acordo com a época, a cultura, o país e a condições sócio-econômicas. A sociedade ocidental é um grande exemplo de inúmeras oscilações no entendimento da infância.

Para Rocha (2002), a concepção de criança é vivida e aprendida a partir de construções feitas por adultos, o que mostra que muitas vezes a criança não teve a oportunidade de descrever, defender ou falar sobre si mesmo. Se as crianças fossem ouvidas, certamente falaria de seus momentos alegres, encontros de família, suas brincadeiras favoritas, situações agradáveis. Poderíamos ouvir também histórias de incompreensões sofridas, tristezas, atos de injustiça, violência física e moral, desamparo, enfim, certamente essas crianças nos contariam histórias diversificadas de opressões vividas por elas.

Philippe Áries, em sua obra *História Social da Criança e da Família*, publicada em 1960, aponta que o conceito ou a idéia que se tem da infância foi sendo historicamente construído e que a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura. Durante parte da Idade Média foram considerados meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia, diferente dos adultos. Sempre calada, não merecendo ser ouvida, mas vivenciando e assistindo ao mundo no qual ela não era considerada protagonista.

Essa concepção de infância é relacionada à criança até os sete anos. Conforme Ariès (1981), após essa idade a criança passava a usar roupas iguais a dos adultos e a ser tratada como tal. O autor afirma que a idade dos sete anos era considerada um momento referencial na mudança das relações da criança com o meio em que estava inserida. Nas comunidades primitivas, até essa idade ela acompanhava os adultos em todas as atividades, porém não havia ninguém especialmente destinado a cumprir a tarefa de educá-la. A partir dos sete anos passava a ser responsável pela sua própria sobrevivência.

Assim, a história da criança contada por Ariès (1981) destaca que até a Idade Média elas foram tratadas como adultos em miniatura: na sua maneira de se vestir, na participação ativa em reuniões, festas e danças. Os adultos se relacionavam com as

crianças sem discriminações, falavam vulgaridades, realizavam brincadeiras grosseiras, todos os tipos de assuntos eram discutidos na sua frente, inclusive a participação em jogos sexuais. Isso ocorria porque não acreditavam na possibilidade da existência de uma inocência pura.

Dessa forma, as crianças não eram submetidas e preparadas para suas funções dentro de uma vida social, o que resultou nessa época altos índices de mortalidade infantil e infanticídio. Uma prática comumente adotada pelas famílias era entregar seus filhos a outras famílias ou à ama de leite para que os criassem até os sete anos de vida. Se os mesmos sobrevivessem, estariam aptos para fazer parte do círculo social dos adultos.

As mudanças com relação ao cuidado com a criança só vêm a ocorrer mais tarde, no século XVII, com a interferência dos poderes públicos e com a preocupação da Igreja em não aceitar passivamente o infanticídio, antes secretamente tolerado. A partir de então, a preocupação com o bem-estar da criança passou a ser olhado com outros olhos, e os pais já não aceitavam mais que seus filhos morressem por descuidos. Segundo Ariés (1981) essa é a fase em que surge o “sentimento da infância”.

Os gracejos e caricias surgem dando força para que as crianças fossem cuidadas corretamente. Nesse período, elas já não são mais abandonadas pelos pais e sua boa aparência se torna motivo para carinhos de outras pessoas, o que de certa forma dava status à família da criança. Por essa necessidade de manter uma pessoa provida de tanta beleza e graça, aparecem medidas para salvá-la e garantir sua sobrevivência. As condições de higiene foram melhoradas e a preocupação com a saúde das crianças fez com os pais não aceitassem perder seus filhos com naturalidade, e os que perdiam, aceitavam como sendo a vontade de Deus, segundo a orientação religiosa da época.

Esse sentimento, despertado primeiramente nas mulheres, não era compartilhado por todas as pessoas, algumas ficavam irritadas com a nova forma de tratar as crianças.

Assim, foi dentro desse contexto moral que a educação das crianças foi inspirada, através do posicionamento de moralistas e educadores e, principalmente, com o surgimento da família nuclear gerada dentro dos padrões da cúria: o modelo de família conservadora, símbolo da continuidade parental e patriarcal que marca a relação pai, mãe e criança. A preocupação da família com a educação da criança fez com que mudanças ocorressem e os pais comessem, então, a encarregar-se de seus filhos (ROCHA, 2002, p.22).

O sentimento de *apego* surge a partir do século XVII como uma manifestação da sociedade contra ao chamego da criança, e propõe separá-la do adulto para educá-la nos costumes e na disciplina, dentro de uma visão mais racional. (ROCHA, 2002)

Foi dentro desse contexto que a educação da criança foi inspirada, fazendo com que a atitude dos pais mudasse mediante a educação dos filhos. Conseqüentemente, houve a necessidade da imposição de regras e normas na nova educação e a formação de uma criança melhor doutrinada atendendo à nova sociedade que nascia. Tal concepção de indivíduo que aparece faz com que a criança seja alvo do controle familiar ou do grupo social em que ela está inserida.

Com o surgimento desse novo homem moderno, aparecem também as primeiras instituições educacionais, permitindo a concepção de que os adultos compreenderam a particularidade da infância e a importância tanto moral como social e metódica das crianças em instituições especiais, adaptadas a essas finalidades. (ARIÈS, 1981, p. 66)

Del Priore (2001) nos mostra que no Brasil a história da criança não foi muito diferente. As famílias patriarcais moravam em grandes casas e seus filhos eram sujeitos às mesmas condições de doenças, higiene, maus tratos e alimentação, o que fazia com que o infanticídio fosse normal na época.

Embora participassem do mundo adulto, sua morte não era vista como algo terrível, já que poderiam ser substituídas por outras crianças. Esta realidade começa a ser retratada desde as antigas embarcações portuguesas que aportavam no Brasil, que transportavam crianças misturadas aos adultos, tratando-as com indiferença.

A presença infantil nas embarcações era composta de: grumetes (crianças órfãs enviadas pelo rei que trabalhavam nestas embarcações), que muitas vezes pela condição de perigo e violência que sofriam, não resistiam à longa viagem; crianças judias, que devido ao controle que o Estado Português exercia sobre o crescimento populacional dos judeus, eram arrancadas dos pais e enviadas nestas embarcações como grumetes; e as crianças acompanhadas dos pais, mas que nem por isso tinham condições melhores de hospedagem nos navios, a não ser que fossem filhos da nobreza, e, mesmo assim, isso não permitia condições iguais às dos adultos.

Muitas crianças eram vistas como mão-de-obra barata e explorada pelos adultos. Portanto, verificamos que a presença infantil nas embarcações vindas ao Brasil colocava as crianças em situações de riscos e de prejuízo ao desenvolvimento. Conforme Del Priore.

Mesmo acompanhadas pelos pais, eram violadas por pedófilos; os grumetes sujeitos às condições de trabalho eram violentados pelos homens nestas embarcações, e as meninas tinham que ser guardadas e vigiadas cuidadosamente a fim de manterem-se virgens, pelo menos, até que chegassem à colônia. (DEL PRIORE, 2001, p. 93)

Em terra firme, essas características do trato infantil são observadas pela dualidade da sociedade brasileira, marcada pela escravidão. Aí surgem diferenças bem peculiares, quanto às condições de vida entre as crianças nobres e as crianças da escravidão.

Nos primeiros anos de vida, esta diferença, violenta, não era tão nítida. As crianças escravas conviviam com os filhos dos senhores na casa grande. Em muitos casos, a criança negra era usada como um brinquedo de maus tratos pelos filhos dos senhores.

Quando estas crianças completavam sete anos, é visível a diferença imposta sobre elas. Devido às suas condições sociais, os filhos nobres iam estudar, enquanto os escravos iam trabalhar. Como escravos, as crianças negras estavam sujeitas à morte como consequência das condições da própria escravidão no Brasil. As mulheres negras serviam aos seus senhores, alugadas como amas-de-leite, prejudicando, muitas vezes, o desenvolvimento do próprio filho. Na convivência com os filhos dos nobres, os filhos dos escravos eram bem distinguidos destes, pois, chamados de moleques, estavam sujeitos às piores condições de vida, mesmo que fossem amigos ou serviçais dos “senhorzinhos”.

As distinções estavam no dia-a-dia da colônia. Nunca um filho nobre poderia ser chamado de moleque, nem um escravo por menino. Logo, o real da vida dessas crianças era amalgamado pelas características dos estereótipos criados sobre o seu ser, no qual as condições de vida eram claramente definidas pela raça e pela cor.

Del Priore (2001) afirma que após a abolição da escravidão uma parcela destas crianças e adolescentes permaneceu nas grandes fazendas, outra migrou para as grandes cidades, que tiveram um aumento repentino de população e por isso não proporcionavam empregos e condições adequadas de vida para todos que nelas chegavam. Com isso muitas destas crianças passavam o dia nas ruas pedindo esmolas e cometendo pequenos furtos. Na cidade do Rio de Janeiro, as ruas estavam povoadas de crianças abandonadas, de órfãos, escravos, imigrantes pobres, enfim, de uma massa de excluídos perambulando pelas ruas. Seus valores, hábitos e comportamentos eram estranhos ao ideal burguês de sociedade.

Assim, o sentimento de infância também surge no Brasil com a necessidade de instrução e ampliação da escola de massas (Martinez, 1997, p. 26). O ideal de moralização dos costumes passava pela família burguesa e nuclear e centralizava na figura da mãe e mulher a responsabilidade pela amamentação, pelos cuidados e educação das crianças.

Nesse período, as condições de higiene eram péssimas e as mães criadeiras, as amas, ou fazedoras de anjos, - geralmente vinculadas à roda dos expostos - recebiam crianças abandonadas que muitas vezes não completavam três anos (Marcílio, 1997, p.95).

No fim do século XIX, com a industrialização, a autora cita a criança trabalhadora das fábricas têxteis, com trabalhos insalubres, perigosos e jornadas de trabalho exaustivas de mais de doze horas. De acordo com Marcílio, (2003, p.1) “no século XX formulam-se os direitos básicos, reconhecendo-se com eles que a criança é um ser humano especial, com características específicas, e que tem direitos próprios.” A autora faz um mapeamento histórico da construção dos direitos da criança, iniciando pelo ano de 1923 em que foram estabelecidos os princípios dos Direitos da Criança, pela organização não-governamental “International Union for Child Welfare” e, em 1924, a Liga das Nações incorpora-os e os expressa na primeira Declaração dos Direitos da Criança. São quatro itens:

1. a criança tem o direito de se desenvolver de maneira normal, material e espiritual; 2. a criança que tem fome deve ser alimentada; a criança doente deve se tratada; a criança retardada deve ser encorajada; o órfão e o abandonado devem ser abrigados e protegidos; 3. a criança deve ser preparada para ganhar sua vida e deva ser protegida contra todo tipo de exploração; 4. a criança deve ser educada dentro do sentimento de que suas melhores qualidades devem ser postas a serviço de seus irmãos.

Marcílio (2003, p.3) anuncia que em 1946, após a Segunda Guerra Mundial, cria-se a Unicef (United Nations International Child Emergency Fund) com o objetivo de socorrer milhares de crianças órfãs nos países devastados pela guerra. De acordo com a autora, “pela primeira vez tinha-se o reconhecimento internacional de que as crianças necessitavam de atenção especial”. Em 1959, as Nações Unidas proclamam sua Declaração Universal dos Direitos da Criança. Nesta ocasião, a criança pela primeira vez é considerada um sujeito de Direitos.

No Brasil destacamos o Código de Menores que foi promulgado em 1927. Esta legislação era voltada para famílias pobres e seu o objetivo era “evitar que menores de

índole defeituosa engrossassem as fileiras dos delinquentes profissionais e dos perturbadores da paz e do progresso social.” (Cruz, 2006, p. 40). A providência do Estado para suprimir a delinquência era a internação e o corretivo.

Em 1979, durante o Regime Militar, foi promulgado o segundo Código de Menores, Cruz (2006, p.42) afirma que pouca coisa mudou em relação ao primeiro, já que este garante “proteção aos carentes e abandonados e vigilância para os inadaptados e infratores.” No ano de 1989, os direitos da criança são declarados durante a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, e definem o seguinte:

A Convenção define como criança qualquer pessoa com menos de 18 anos de idade (artigo 1), cujos ‘melhores interesses’ devem ser considerados em todas as situações (artigo 3). Protege os direitos da criança à sobrevivência e ao pleno desenvolvimento (artigo 6), e suas determinações envolvem o direito da criança ao melhor padrão de saúde possível (artigo 24), de expressar seus pontos de vista (artigo 12) e de receber informações (artigo 13). A criança tem o direito de ser registrada imediatamente após o nascimento, e de ter um nome e uma nacionalidade (artigo 7), tem o direito de brincar (artigo 31) e de receber proteção contra todas as formas de exploração sexual e de abuso sexual (artigo 34). (MARCÍLIO, 2003, p.4)

No Brasil, com a Constituição de 88, de acordo com Cruz (2006), setores da sociedade civil envolvidos com questões relacionadas à infância se mantiveram unidos por meio do Fórum Nacional Permanente de Entidades Não Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, conhecido como Fórum-DCA. A Constituição de 88 regulamenta em seu artigo 227º a questão da proteção da criança e do adolescente:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito: à vida; à saúde; à alimentação; à educação; ao lazer; à profissionalização; à cultura; à dignidade; ao respeito; à liberdade; à convivência familiar ou comunitária. Além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência; discriminação; exploração; violência; crueldade; opressão (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Em 1990 é promulgado no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA, Lei nº 8.069/90. O documento em sua formulação contou com a participação da sociedade, por meio de organizações como a Pastoral do Menor, o Unicef, a OAB, o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, entre outros organismos. Cruz (2006, p.44) afirma que o ECA, vem para igualar as infâncias desiguais. O Estatuto passa a ser uma medida compensatória em relação à criança e ao adolescente pobre considerados em situação de risco, “constrói-se, assim, uma infância dita “normal”, em

oposição a uma infância “de risco”, o que se entrelaça com a noção de uma essência infantil, vista como natural e, portanto, fixa e imutável.”.

Del Priore (2001) afirma que há uma enorme distância entre o “mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, por OINGS ou autoridades, e aquele no qual a criança encontra-se quotidianamente imersa.”

Apesar do Brasil possuir uma legislação específica para a proteção integral da criança e do adolescente, ainda contemplamos muitas violações dos direitos garantidos nesta legislação, visto as denúncias de crianças e jovens que são explorados, abusados e marginalizados. Todavia, não podemos negar que ao longo da história houve grandes transformações que contribuíram para uma melhora em sua situação social, mas ainda há muito a se fazer pela criança. Houve um longo processo histórico até a sociedade valorizar a infância. Hoje, no entanto, a infância não é reconhecida e nem é a mesma realizada para todas as crianças. Na prática, este caráter universal vai perdendo sua extensão com as diferenças de classe, de gênero e de raça. Todas são concebidas como crianças no que diz respeito ao dado biológico, mas nem todas vivem a infância da mesma forma no que diz respeito às condições sociais, culturais e econômicas.

Vive-se hoje um momento crucial da história, um tempo em que há uma espécie de culto ao novo. As noções de pós-moderno, pós-industrial, em níveis diversos, afirmam uma nova era, e os cenários mistificadores indicam o momento globalizado e reestruturado, qualitativamente, pela terceira revolução industrial. (GASPARIN, 1998, p.59-60).

1.2 A criança no universo das camadas populares

A compreensão da infância varia historicamente e as crianças estão em contínua transformação. Os processos de socialização da criança sempre motivaram preocupação central nos cenários acadêmicos, pedagógicos e familiares na modernidade. A concepção da infância como uma construção social tem sido ainda marcada pelo progressivo reconhecimento de que as próprias crianças participam da sua determinação, uma vez que, como agentes ativos e socialmente criativos, produzem não apenas as suas culturas infantis com caráter único, mas simultaneamente contribuem para a produção das sociedades adultas (Corsaro, 2000).

Segundo os autores Pinto e Sarmiento (1997), é de extrema importância conhecer as crianças para entender a sociedade nas suas contradições e complexidades, já que são as melhores fontes para o entendimento da infância.

Para Sarmento (2003), a questão fundamental no estudo das culturas da infância é a interpretação da sua autonomia em relação aos adultos. No entanto, o autor reconhece que o debate não se situa no fato das crianças produzirem significações autônomas, mas em saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos em culturas.

Portanto a noção relativa à infância e aos serviços organizados para o seu atendimento como construções culturais encerra a idéia de que não existe “uma infância”, mas sim diversas imagens de infância, as quais são socialmente interpretadas e reconstruídas no seio dos grupos e dos processos sociais que lhes dão origem.

Então falar na infância das camadas populares é admitir que essas possuem uma cultura própria, mas precisam ser compreendidas também nas suas particularidades e diferenças. Dessa forma, as autoras Sarti (1995) e Zago (1997) nos mostram que as crianças das camadas populares, desde cedo, participam das obrigações familiares, “pequenos trabalhos”, ou ocupando-se de atividades domésticas, tornando difícil, entre suas famílias, delimitar a “infância” da qual foi dita no capítulo anteriormente por Ariés (1981) como um mundo separado dos adultos.

A regra é que com 6, 7 anos, as crianças já tenham atribuições dentro da família (DAUSTER, 1992). Seus inúmeros jogos e brincadeiras alternam-se com as tarefas que lhes são designadas, como ir até a uma venda, dar recados, buscar auxílio.

As crianças brincam enquanto fazem o que é seu “trabalho” na família, uma vez que o brincar é próprio da maneira como a criança age, representa e se situa no mundo. Mesmo tendo atribuições, inteiramente alheias ao universo das crianças de classe média-alta, a criança das camadas populares não deixa de ter um modo de se situar no mundo que lhe é próprio, a partir do qual ela traduz sua experiência precoce de trabalho, que não pode ser reduzida à mera “exploração da força de trabalho infantil.” Nas camadas populares, embora a maioria ingresse na escola, conforme a idade prevista transcorre de forma oposta ao “tipo ideal”, o futuro escolar é projetado, na perspectiva de uma conciliação entre estudos e trabalhos.

As crianças dos meios populares na maioria das vezes não têm seu dia organizado em torno das atividades escolares, com acompanhamento regular nos deveres de casa e outras atividades extraclasse para reforçar e tornar mais rentável o currículo do aluno, conforme estratégias comuns aos estratos médios da população.

No que diz respeito ao modo de organização deste grupo familiar, (SARTI, 1996, p.22) afirma que a família, entre as camadas populares, é estruturada como um

grupo hierárquico, seguindo um padrão de autoridade patriarcal, cujo princípio básico é a precedência do homem sobre a mulher, dos pais sobre os filhos, e dos mais velhos sobre os mais novos.

Em consonância com este modelo familiar, a organização doméstica é baseada no princípio da tradicional divisão sexual, em que o homem é o provedor e a mulher a dona-de-casa. Dentro deste modelo hierárquico, os papéis familiares – de gênero e de idade – são definidos. Com o casamento, o ideal é a formação de um núcleo independente, pois uma família precisa de uma casa, filhos, marido e mulher. “A casa é onde se realiza o projeto de se ter uma família, permitindo a realização dos papéis centrais na organização familiar, o de pai de família e o de mãe dona de casa”. (WOORTMANN, 1982, p.89).

A distribuição da autoridade das tarefas na família das camadas populares fundamenta-se nos papéis diferenciados do homem e da mulher, nos quais a autoridade feminina vincula-se à valorização da mãe. No caso em que a mulher assume a responsabilidade econômica da família, ocorrem modificações importantes no jogo de relações da autoridade. A mulher passa a assumir o papel masculino de “chefe” deixando a autoridade masculina abalada caso o homem não garanta o sustento da casa.

A casa é identificada com a mulher e a família com o homem. A casa e a família, como homem e mulher, constituem um par complementar, mas hierárquico. A família compreende a casa e a casa esta, portanto contida na família (SARTI, 1996, p.12).

O papel fundamental da mulher na casa dá-se, portanto, dentro de uma estrutura familiar em que o homem é essencial para a própria concepção do que é família, porque família é pensada como uma ordem moral onde o homem representa a autoridade (SARTI, 1994, p. 20).

A família para as camadas populares associa-se àqueles em que se pode confiar. Sua delimitação não se vincula a pertinência a um grupo genealógico e a extensão vertical do parentesco. Restringem-se àqueles com quem convivem ou conviveram, raramente passando dos avós. O uso do sobrenome para delimitar o grupo familiar a que se pertence, recursos utilizados pelas famílias dos grupos dominantes brasileiros para perspectiva o *status* - conferidos pelo nome da família - é pouco significativo entre as camadas populares.

Como não há *status* ou poder a ser transmitido, o que define a extensão das camadas populares é a rede de obrigações que se estabelece. São da família aqueles com quem se pode contar, isto quer dizer, aqueles, portanto, para com quem se tem obrigações. São essas redes de obrigações que delimitam os vínculos, fazendo com que as relações de fato se desenrolem. Quanto aos arranjos familiares que prevalecem nesses grupos, Bilac (1995) diz que a família das camadas populares é inicial e basicamente nuclear, mas que pode vir a se ampliar, para abrigar parentes ascendentes ou descendentes. Essa ampliação não se faz só com parentes, pois é também comum a presença de amigos e irmãos postíços. Muitas vezes, a coabitação decorre do fato de esse outro não ter onde morar, estar desempregado e precisar do auxílio da mãe, irmão, vizinho.

Para as camadas populares, os vizinhos são considerados da família também, mesmo não tendo parentesco de sangue. Eles se concentram nas localidades, compartilhando a vida cotidiana. O que define se um vizinho pode ser mais importante que um parente é a confiança. Ser compadrinhos muitas vezes tem o papel de legitimar essas redes de relações, reforçando vínculos já existentes ou buscando ampliá-los por meio desse parentesco espiritual.

Os amigos mais próximos também se tornam compadres, sendo que nesses laços de amizade, os laços com a família se consolidam. Em qualquer caso, o que importa é que as relações são traduzidas em termos da família, ou seja, em termos de obrigações morais (SARTI, 1996, p.88).

A solidariedade é uma forma de as camadas populares garantirem a sua existência ante um contexto que oprime seu desenvolvimento. Essa solidariedade não se restringe ao grupo de parentes como já dito. Muitas vezes é com a ajuda de um vizinho, que toma conta das crianças, que os pais conseguem sair para trabalhar e sustentar a família. Para as camadas populares, o vizinho ou amigo torna-se espelho que serve de parâmetros para a elaboração de sua identidade social. Outro aspecto que chama a atenção nessas famílias é a indiferenciação entre o público e o privado.

A rua torna-se um prolongamento da casa. As crianças convivem não só com o pai e a mãe, mas também com tios, avós, madrinhas e vizinhos. Esse fato, ao mesmo tempo em que indica a necessidade dessa família de contar com a solidariedade da comunidade para garantir sua existência, apresenta como contraponto uma ampliação das possibilidades de identificação para as crianças, o que é muito importante para o processo de socialização delas. As condições físicas da casa influenciam o

prolongamento do lar para a rua. Habitações quentes, precárias, pequenas e desconfortáveis fazem com que essas famílias passem parte do seu tempo na rua e vivam muitas de suas experiências ali, junto com a comunidade.

Portanto uma família não se resume apenas ao marido, à mulher e aos filhos, ela é uma prolongação dos laços de amizades e apadrinhamentos. Mas, sem dúvida alguma, a relação entre pais e filhos é mais forte onde as obrigações atuam de forma mais significativa. Segundo (SARTI, 1996, p.96), espera-se que na perspectiva dos pais, os filhos sejam essenciais para dar sentido ao seu projeto de casamento, "ferlizando-o", para não serem uma árvore seca e outras tantas metáforas que exemplificam a analogia da família com a natureza. Os pais das camadas populares esperam simplesmente que seus filhos obedeçam, que sejam honestos e futuramente trabalhadores exemplares.

Os valores dados a um filho, segundo (SARTI, 1996, p.12), aparecem quando este por sua vez completa seu primeiro ano de vida. As crianças vão perdendo suas regalias conforme estejam em condições de repartir as obrigações familiares, assemelhando-se ao estatuto dos outros familiares. Pode-se dizer que o que define a criança entre as camadas populares é que ainda não participam das obrigações familiares, não trabalham e nem se ocupam de atividades domésticas, etapa cujo início depende das condições de vida familiar.

Dentre as diferenças que se observam nesse tipo de família, uma diz respeito ao papel desempenhado pelos filhos. Para essas famílias, os filhos representam, muitas vezes, maior força de trabalho e ganhos econômicos, ao invés de despesas. Sobre este tipo de família, (BILAC, 1995, p.32) afirma que uma família que se baseia na articulação entre o trabalho doméstico e o trabalho remunerado, mas que, reiterada, embora intermitentemente, termina por recorrer ao trabalho feminino remunerado e, dada à precariedade deste, ao trabalho das crianças e jovens, ao mesmo tempo em que busca prolongar a escolarização dos filhos.

Às vezes, para ajudar no rendimento coletivo do grupo, as meninas auxiliam nos trabalhos domésticos, enquanto a mãe trabalha fora, ou em ocupações como babás ou empregadas domésticas.

Já os meninos, as atividades que lhes convém são bem variadas, na maioria das vezes estão ligadas a serviços de ajudantes de pedreiro, pintor, limpeza de terrenos, comércio ambulante etc. sendo que seus inúmeros jogos e brincadeiras se alteram com as freqüentes atribuições que lhes são designadas, como já foi citado ir até a venda, dar recados, buscar auxílio etc. (SARTI, 1996, p.44).

Essas crianças ainda se ocupam com outras obrigações, como ir à escola e, em períodos contrários ao escolar, freqüentam projetos filantrópicos, que a princípio representam uma alternativa para as mães trabalhadoras que não dispõem de tempo apto para ficar com seus filhos. Esses projetos garantem, então, o alimento e ajuda as crianças nos deveres escolares e no cuidado, já que os locais que sofrem de carência de equipamentos sociais nos bairros populares tornam-se comum também que as crianças ocupem seu tempo livre de forma autônoma, na rua, na interação com amigos, irmãos.

1.3 Camadas populares, escola e infância

As culturas familiares, em especial a das classes populares, têm sido freqüentemente apontadas como as grandes vilãs da dificuldade das crianças em aprenderem e permanecerem nas escolas. No Brasil, pesquisadores como Perez (1997), Romanelli (1997) e Sarti (1996) foram importantes para revisar os saberes sobre as famílias de camadas populares e a sua relação com a educação e a escolaridade das crianças. Para compreender as relações entre as famílias populares e a escola, é preciso levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de estarem com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou, ainda, maneiras de regular os comportamentos juvenis ou infantis.

Thin (2006) retrata que nesta relação desigual entre família e escola há um pólo dominante de socialização que é o da escola, e respectivamente dos professores, pois são eles que controlam os tempos e os espaços das aprendizagens, ensinam temas abstratos por meio de atividades descontextualizadas e realizam uma ação educativa baseada em forma moralizadora. Mesmo com grandes mudanças pedagógicas nos últimos anos, as escolas conservam a mesma lógica específica de socialização e defendem apenas um modo de ser, de pensar, de responder, isto é, apenas uma forma é reconhecida como "a legítima".

No outro pólo, o dominado, está a socialização realizada pelas famílias das crianças. Nas camadas populares, ela ocorre da vida cotidiana, com um modo de autoridade, de comunicação, de relação com o uso do tempo bastante diferente. Romannelli (1997) nos mostra que esta é uma lógica muito mais pragmática, que tem em vista a operacionalização imediata e prática. Para as crianças das camadas médias e altas da população, as formas de socialização domésticas são mais próximas às

escolares. Além disso, geralmente as crianças, desde muito pequenas, já estão sendo socializadas em ambientes de educação coletiva, o que oferece uma socialização "do tipo escolar" bastante precoce, diferente da vivida pelas crianças de camadas populares.

De origem humilde em sua maioria, essas populações recorrem a redes de vizinhança ou familiares densas. Essas famílias consideram a escola apenas um lugar de aprendizagem mais próximo de sua residência, não vendo, portanto, significado algum na escola, não encontram ao menos a possibilidade de sucesso próximo de seus filhos.

Segundo Romanelli (1997), as preocupações dos pais em sua maioria se resumem à segurança (medo de assaltos, de violências físicas etc.). Matriculando os filhos nos estabelecimentos mais próximos, é garantia, a seus olhos, de poder controlar a educação das crianças. Algumas famílias de origem modesta manifestam uma indiferença relativa para com a escolarização dos filhos e os estabelecimentos escolares.

Os problemas de indisciplina na escola são vividos como "incidentes de percurso". Essas famílias apenas passam a se sentir mais preocupadas com as questões de escolaridade de seus filhos quando a sua inserção profissional, não é vista como sucesso.

Restam, entretanto, pais que adotam um comportamento de defecção para com a escola. Pela não-escolha de um estabelecimento, pela desmobilização para com a escolaridade de seus filhos, esses pais não acreditam na instrumentalização da escola para o futuro de seus filhos. (VASCONCELLOS, 1996, p.87)

A pesquisadora Sarti (1995, p.64) em suas pesquisas mostrou o desinteresse dos rapazes pela educação escolar, articulando-o tanto com "sua socialização tradicional como homens", quanto com as práticas escolares e as dificuldades de ingresso no mercado de trabalho. Schwartzman (2002) têm-se preocupado não apenas em mostrar que a maioria dos meninos com dificuldades escolares pertence a minorias raciais e étnicas e provém de famílias de baixa renda, mas também em desmontar os estereótipos de mau aluno que estigmatizam os meninos negros e pobres, considerando-os *a priori* como fracassados, rebeldes, machistas, violentos etc.

O motivo que mais aparece para o abandono é o da decisão do próprio aluno, sobretudo entre os mais velhos que decidem não freqüentar mais a escola por motivos diversos. O trabalho aparece como segunda razão, com 20% das respostas entre os mais velhos. Na área rural, um forte fator para o abandono ainda é a ausência de escola perto de casa (16%). A falta ocasional é explicada, sobretudo por doença (51% das respostas)

e depois, novamente, pela decisão individual do aluno (“não quis comparecer”). Problemas com a própria escola (falta de professor, greve) são também significativos, e afetam, sobretudo, o segmento de mais idade. (SCHWARTZMAN, 2002, p.31-32).

Mas ainda temos uma parcela de famílias, que até o presente momento, tem o sentimento de que a escola é algo extremamente importante, apesar de ainda desconhecida, e manifestam a esperança e o desejo narcísico de ver os filhos “saírem-se” melhor do que eles. As famílias investem e constroem estratégias para a permanência dos filhos na escola, pois possuir uma titulação é um excelente patamar, ainda que os diplomas tenham que ser trocados pelo mercado de trabalho, correndo o risco de ter surpresas ruins.

Para Lahire (1997) esse fato se deve ao capital cultural, que não é transmitido apenas pela família, mas por várias pessoas que convivem próximas às crianças, especialmente os irmãos mais velhos, que propiciam oportunidades para a construção de competências, de interesses e de valorização das práticas escolares. Quanto mais próximos os modos de socialização familiar estiverem dos modos de socialização escolar, maior é a perspectiva de sucesso na escola.

Mas se é possível verificar este movimento em direção à apropriação da cultura escolar pelas famílias, a escola segue desconhecendo as culturas familiares. Quanto mais a escola conseguir apreender os modos singulares de socialização nas famílias, mais ela poderá propor formas de agrupamentos, de propostas e de práticas para a inclusão das crianças e criar processos educacionais que articulem as fronteiras das culturas familiares e das culturas escolares. Promover habilidades de viver em dois mundos, na interculturalidade, sem capitular frente às desigualdades sociais, pode sugerir mudanças na cultura escolar.

Segundo Romanelli (1997), as crianças das camadas médias e altas da população têm sua forma de socialização mais próxima à vida escolar. Além disso, geralmente as crianças, desde muito pequenas, já estão sendo socializadas em ambientes de educação coletiva, o que oferece uma socialização “do tipo escolar” bastante precoce.

Assim, as culturas pedagógicas das escolas e das famílias de camadas médias e altas da população se inscrevem num tipo de tempo que coloca os fins da educação em objetivos gerais e universais, que só se desvelam em longo prazo, no domínio de procedimentos intelectuais mais abstratos. Para Zago (1997), as famílias populares, ao contrário, esperam da escola conhecimentos mais imediatos. Dessa forma, as crianças de origem popular não apenas precisam aprender os conteúdos da cultura escolar, o que

por si só já implica um alto grau de concentração e desempenho, mas elas também precisarão aprender a transformar seus modos de socialização em formas adequadas à escola e também compreender as diferenças da cultura escolar e da cultura familiar.

Retomando as considerações gerais apontadas sobre as famílias, é preciso ressaltar que, apesar de destacarmos as diferenças, muitas semelhanças também podem ser observadas nas famílias, independentemente das classes sociais. Romanelli (1997) destaca que em primeiro lugar, as estruturas familiares convencionais já não contemplam a vida real. Novas estratégias de organização estão e estarão permanentemente sendo reconstruídas. Além disso, os grupos familiares não têm uma cultura homogênea, mas múltipla.

As crianças constroem seus repertórios sociais distintos, mas interconectados, “formulados em meio ao volume global de capital cultural da família, da estrutura de distribuição e da natureza do ‘capital cultural’ da família que pode ou não ser transmitido” (LAHIRE, 1997, p. 51). A transmissão de disposições e competências de ordem moral, de organização material da vida, de hábitos mentais, hábitos de vida, tecnologias intelectuais da vida cotidiana que têm relações com as práticas escolares são fundamentais para o ingresso e o sucesso na cultura escolar.

Lahire (1997) demonstra inicialmente que “os pobres”, assim como “as crianças”, não podem ser vistos como uma categoria geral, mas precisam ser compreendidos também nas suas particularidades e diferenças, isto é, existem dissonâncias entre as famílias, mesmo quando se pensa em consonância de classe social. O autor também afirma que a homogeneidade do grupo familiar é sempre pressuposta, mas nunca demonstrada, afinal, cada casal traz consigo, no mínimo, duas tradições e as crianças logo aprendem a compreender estas discrepâncias. Na sequência, ele mostra que a invisibilidade dos pais no contato com a escola nem sempre significa negligência e que a omissão parental é muito mais um mito. De acordo com Lahire (2006), a escola é tão amplamente reconhecida que, inclusive, aqueles que não chegaram a formar os gostos e os hábitos que lhes permitiriam estar em consonância com ela também a reconhecem.

Não se pode trabalhar sobre os usos sociais da cultura, abstraindo a ligação existente entre capital escolar e práticas e preferências culturais nas sociedades fortemente escolarizadas. O capital escolar adquirido, seja ele literário ou científico, determina em grande parte os futuros gostos e disposições culturais. A escola é o espaço

de confronto ou entretenimento de culturas pessoais – de crianças e adultos – e de culturas sociais – legítimas e não-legítimas (LAHIRE, 2006).

É preciso romper com o silêncio sobre as diferentes culturas e dar-lhes visibilidade e reconhecimento. Fazer dialogar, interagir, comunicar as culturas, desmoronar atitudes etnocêntricas, criando um espaço intercultural. Finalizando, mas não esgotando os estudos teóricos, podemos verificar algumas questões sobre as expectativas de crianças das camadas populares. Sem o intuito de afirmar que a condição de classe determina o desempenho escolar da criança e considerando a heterogeneidade presente no processo escolar, conclui-se que as expectativas nas camadas populares estão intimamente ligadas às práticas educativas do professor, desde a maneira que o mesmo apresenta as tarefas escolares até o tratamento diferenciado de um aluno para com o outro. Portanto cabe aos educadores a reflexão acerca das práticas desenvolvidas no universo da educação nas camadas populares, apontando as desigualdades presentes no sistema educacional e privilegiando uma educação democrática entre família e escola.

2. METODOLOGIA

Para a concretização do objetivo geral da investigação que almeja compreender os significados atribuídos pelas crianças das camadas populares, no processo de escolarização, optamos por procedimentos metodológicos que possibilitassem uma aproximação da rotina escolar, como são desenvolvidas as práticas relacionadas à infância e à escolarização além da identificação de alguns elementos que compõem possíveis formulações de significados e expectativas.

A presente investigação segue os princípios da pesquisa qualitativa e foi orientada pelo referencial histórico cultural. Para a concretização do objetivo da presente pesquisa que aborda os significados e expectativas de crianças das camadas populares em relação à escolarização adotamos como metodologia científica um estudo dividido em três partes.

1ª parte: O levantamento bibliográfico a partir do referencial histórico cultural. Essa literatura contribuiu para compreender como as crianças provenientes do universo das camadas populares compreendem a infância, a família e a escola.

2ª parte: O estudo empírico que foi realizado em uma escola municipal do interior do estado de SP.

3ª parte: A análise dos dados a partir de uma perspectiva qualitativa de diálogos entre a literatura na área e os dados coletados da pesquisa

2.1. Procedimentos metodológicos

A pesquisa desenvolvida fundamenta-se na abordagem qualitativa, pois o grande interesse é analisar os significados e as expectativas proferidos pelas crianças, sem a preocupação de medir ou quantificar as ocorrências.

Segundo o entendimento de Oliveira (2005, p. 95), é assim considerada:

o qualitativo estará sendo garantido pelo trabalho criativo e consistente do pesquisador em tecer articulações entre as fontes empíricas e as fontes teóricas, entre o geral, entre o específico e o momento histórico a partir do qual as falas estão sendo produzidas.

Para a concretização do enfoque qualitativo, fez-se necessário utilizar como recurso o uso da construção das histórias de vida das crianças, visto o intuito de

conhecer os caminhos e as imagens construídas por diferentes indivíduos, dando visibilidade aos processos pessoais, individuais e coletivos. Para tanto faz-se necessário o uso de vários instrumentos nos processos (re) construtivos das memórias dos entrevistados, como, por exemplo, as entrevistas, as análises fotográficas e outros documentos (desenhos, pintura, música).

Acreditamos que trabalhar com as narrativas das histórias de vida oportuniza a todos os atores sociais vazão à memória para construção dos momentos de amor-ódio vivenciados e/ ou vividos. Para o autor, Josso:

As histórias de vida postas ao serviço de um projeto são necessariamente adaptadas à perspectiva definida pelo projeto no qual se inserem, enquanto que as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus registros, todas as suas dimensões passadas, presente e futuras e na sua dinâmica própria (2002, p. 20).

Os procedimentos metodológicos selecionados para o estudo foram: a observação participante, entrevista semi-estruturada e a coleta de registros escolares.

Para ilustrarmos a metodologia deste estudo, apresentaremos um quadro-síntese:

Quadro 1 – Procedimentos metodológicos

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	FINALIDADE
Observação Participante	Caracterização das vivências escolas
Entrevista Semi-Estruturada	Significado e as concepções dos alunos
Desenhos escolares	Material lúdico e simbólico dos alunos
Diário de Campo	Registro das observações e dos diálogos informais
Coleta de registros escolares	Materialidade das vivências escolares

A observação participante, desenvolvida ao longo do ano letivo foi essencial para a coleta das vivências cotidianas na escola e o registro de materiais escolares, que foram solicitados por temáticas ou vivenciados pela pesquisadora.

A pesquisa foca também o registro minucioso do cotidiano escolar em Diário de Campo, onde a observação e a participação no ambiente escolar como educadora social foi fundamental para acompanhar o cotidiano educativo na escola em suas atividades de

rotina. Além disso pudemos nos apropriar de documentos, cadernos e planos de ensino em minhas coletas de dados, com as devidas autorizações.

No tocante as entrevistas estas foram marcadas com as professoras dos alunos para que ocorressem nos fins de tarde e individualmente, o tempo era flexível de acordo com cansaço do aluno, pois segundo Tourtier-Bonazzi (1998, p.233-234)

O pesquisador deve “levar em conta o cansaço da testemunha, limitar o tempo das entrevistas e evitar perguntas excessivamente meticulosas do ponto de vista cronológico, o entrevistador deve adaptar-se psicologia da testemunha

O local das entrevistas foi à própria escola em uma sala desocupada, onde utilizamos um mp3 disposto em uma superfície plana próximo aos entrevistados e folhas de papel sulfite e lápis de cor para que os alunos realizassem também desenhos referentes ao tema. Procuramos ao término de cada entrevista transcrever todas as falas dos entrevistados, consciente de que:

Trata-se de um primeiro e decisivo esforço de traduzir para a linguagem escrita aquilo que foi gravado. Por sua importância, é necessário que todos os esforços se dirijam para a qualidade do trabalho produzido, o que significa ser fiel ao que foi gravado, cuidar da apresentação do material transcrito e respeitar as normas estabelecidas pelo programa (ALBERTI, 2004, p.174).

As entrevistas foram realizadas com o consentimento da escola e dos responsáveis pela educação da criança na família. Após transcrição das entrevistas formalizamos com a direção da escola as autorizações e os termos de consentimento livre e esclarecido.

Escolhi este momento para a apresentação da carta de autorização, pois segundo as colocações de Alberti (2004) apresentar a carta de autorização, antes de se iniciar a entrevista, não é uma conduta adequada, pois

Em primeiro lugar, porque uma pessoa simplesmente não pode assinar cessão de direitos sobre alguma coisa antes mesmo dela existir. Em segundo lugar, porque o entrevistado não pode saber de antemão o que vai falar, muito menos sobre o que será indagado, sendo-lhe difícil assinar um documento que garanta o uso e mesmo a publicação de um conteúdo ainda desconhecido. Em terceiro lugar, porque essa prática é pouco apropriada para uma relação que está apenas começando, podendo o entrevistado sentir-se virtualmente enganado quando solicitam a assinatura sobre algo que ainda vai acontecer (ALBERTI, 2004, p.88-89).

2.2 Sujeitos da pesquisa

A turma escolar selecionada foi o 3º ano do Ensino fundamental, pois segundo Perez (2007), a criança já possui uma maior familiaridade com as regras da instituição escolar, e estão passando por inúmeras transformações cognitivas, evidentes principalmente no desempenho escolar, podendo assim contribuir de forma significativa aos nossos questionamentos.

A pesquisa buscou estudar uma amostra composta de seis sujeitos, sendo seis crianças, três do gênero masculino e três do gênero feminino, matriculadas na 3ª série do ensino fundamental de uma escola municipal do interior do estado de São Paulo, situada na periferia da cidade que atende alunos provenientes de famílias de camadas populares urbanas, desfavorecidas socialmente e economicamente. A coleta de dados teve também como participação secundária, os depoimentos e registros de práticas e ações das duas professoras da turma.

Para ilustrarmos a metodologia deste estudo, apresentaremos um quadro-síntese:

Quadro 2- Sujeitos da pesquisa e os procedimentos metodológicos

SUJEITOS	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO
2 Salas do 3º ano do Ensino Fundamental	Observação Participante e coleta de registros escolares
6 Alunos	Entrevista Semi-Estruturada
6 alunos	Desenhos escolares
6 alunos e 2 professoras	Diário de Campo

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa contei com o apoio das professoras da instituição que apresentaram um documento no qual constava uma lista classificatória com o nome dos alunos. A lista tinha sido elaborada pelos professores e hoje faz parte do Plano Político Pedagógico da escola. Ao fim de cada ano, os alunos são submetidos a uma avaliação e com base nos resultados, essa listagem classificatória é elaborada.

Foi constatado que nesta avaliação fica evidente a classificação por desempenho escolar do aluno, e dessa maneira as salas do próximo ano são subdivididas em satisfatória, insatisfatória e “meio termo”.

Nesse contexto optamos por realizar a pesquisa com alunos da 3º ano com desempenho “satisfatório” e “insatisfatório” para entendermos as expectativas acerca da escolarização pelos educandos. A opção por essas classes se dá pela riqueza dos dados ali apresentados.

A classe com desempenho considerado insatisfatório é classificada pelos docentes como a sala do déficit de aprendizagem e conta com 18 alunos. A 3º série satisfatória é composta por 25 alunos e é classificada como a melhor sala. É importante destacar que as duas salas têm um único professor responsável por ministrar todas as matérias escolares.

Para elaboração da pesquisa, foram selecionados aleatoriamente 3 alunos de cada sala e, para preservar a privacidade dos alunos, professores e membros da família, todos os nomes citados neste trabalho são fictícios.

Apresentamos abaixo um esquema acerca das características dos alunos e das professoras envolvidas nesta pesquisa:

Quadro 3 - Caracterização dos professores

Professora A	Méris
Classe no qual atua	3º ano A
Tempo de exercício da profissão	18 anos
Idade	38 anos
Formação profissional	Magistério e licenciatura em Pedagogia (á distancia)

Professora B	Gerusa
Classe no qual atua	3º ano C
Tempo de exercício da profissão	25 anos
Idade	45 anos
Formação profissional	Magistério e licenciatura em Pedagogia

Quadro 4 – Caracterizações dos alunos.

2.1 Caracterizações de Gabriela.

Aluno 1	Gabriela
Classe	3º ano A
Idade	10 anos
Desempenho escolar	satisfatório
Comportamento	Indisciplinado
Constituição familiar	Tio, pai e avó.
Numero de irmãos	Nenhum
Residência	Própria

2.2 Caracterizações de Maicon

Aluno 2	Maicon
Classe	3º ano C
Idade	11 anos
Desempenho escolar	Insatisfatório
Comportamento	Indisciplinado
Constituição familiar	Mãe, madrasta, irmãos
Numero de irmãos	4
Residência	Alugada

2.3 Caracterizações de Allana

Aluno 1	Allana
Classe	3º ano C
Idade	11 anos
Desempenho escolar	Insatisfatório
Comportamento	Indisciplinada
Constituição familiar	Mãe, padrasto
Numero de irmãos	2 irmãos
Residência	Alugada

2.4 Caracterizações de Luan

Aluno 1	Luan
Classe	3º ano A
Idade	12 anos
Desempenho escolar	Satisfatório
Comportamento	Disciplinado
Constituição familiar	Pai e mãe
Numero de irmãos	3 irmãos
Residência	Própria

2.5 Caracterizações de Fabiana

Aluno 5	Fabiana
Classe	3º ano A
Idade	12 anos
Desempenho escolar	Satisfatório
Comportamento	Disciplinado
Constituição familiar	Pai e mãe
Numero de irmãos	3 irmãos
Residência	Própria

2.6 Caracterizações de Levi

Aluno 1	Levi
Classe	3º ano C
Idade	15 anos
Desempenho escolar	Insatisfatório
Comportamento	Disciplinado
Constituição familiar	Mãe
Numero de irmãos	5 irmãos
Residência	Própria

2.3 Universo da pesquisa

A escola escolhida para compor o universo da pesquisa atende cerca de 200 alunos nos períodos da manhã e tarde. Além de contar com 16 salas de aula, 1 refeitório, 1 quadra poli esportiva coberta, 1 ambulatório, 1 sala de pedagogia, 2 salas de psicologia, 1 sala de odontologia, 1 sala de fonoaudiologia, 1 sala de terapia ocupacional, 1 sala de fisioterapia ainda lhes é fornecido uma frota de ônibus cedida pela prefeitura

A escola ainda conta o apoio do CCIJ (centro de convivência infanto juvenil), que tem como principal objetivo retirar os alunos das ruas nos períodos contrários à escola, fornecendo aulas de artesanato, informática, judô entre outras atividades.

Para o desenvolvimento da função educativa da escola possui um corpo docente composto por:

Quadro 5 - Caracterização do corpo docente da escola

COMPOSIÇÃO DO CORPO DOCENTE DA INSTITUIÇÃO	
QUANTIDADE	FUNÇÃO
01	Diretora
01	Coordenadora
01	Pedagoga
18	Professores
02	Serviços gerais
01	Secretaria

Cabe destacar que 3 professores não possuem nível superior, e 2 possuem especialização em educação especial. Apesar de todos os atendimentos oferecidos pela escola, à mesma não possui banheiros devidamente instalados para os alunos, onde comportam uma frota de 4 banheiros individualizados, sendo utilizado por 100 alunos nos horários do intervalo, onde acaba prejudicando muitos alunos que não tem tempo de ir ao banheiro devido à lotação. A escola não possui uma biblioteca formalmente, os livros ficam nas salas de aula, quando solicitados os professores mesmos cuidam dos empréstimos e devoluções. No interior da escola é possível notar que não há um numero

suficiente de brinquedos, os alunos mesmos trazem de casa na bolsa, para brincar nos intervalos. A escola possui sala de informática, mas a mesma fica fechada, onde somente os professores tem acesso, o multimídia, entre outros equipamentos só são utilizados pela direção da escola.

Uma boa parte dos alunos passa o dia todo na escola por fazer parte do projeto social, nos intervalos entre a troca da escola o projeto é possível perceber que os mesmos não possuem um local para descanso, então dorme no chão nas redondezas da escola, Magda Rezende, coordenadora do grupo de pesquisas Cuidado à Saúde Infantil, da USP (Universidade de São Paulo) nos mostra em sua pesquisa que o sono é importante para a aprendizagem, para a regulação da emoção e para o crescimento. Quando uma criança adormece, é porque está realmente precisando. Portanto é de extrema importância que as crianças tenham um local apropriado para o descanso para que possa realizar suas atividades corriqueiras normalmente.

Esse momento de descanso não é respeitado na escola, onde os seus coordenadores estão preocupados com a conservação do prédio que é boa, as salas de aulas são devidamente pintadas com cortinas novas e ventiladores, sendo que esta possui vinte carteiras pequenas, geralmente dispostas em fileiras, individuais ou em duplas, uma atrás da outra.

Sob esse aspecto, Escolano (1998), afirma que a arquitetura escolar é por si mesma, uma espécie de discurso que nos mostra, um sistema de valores, de ordem, disciplina e vigilância. Todas as carteiras encontram-se voltadas para frente da sala, onde se localiza a mesa e o lugar destinados ao professor, fato que pode sugerir o “adultocentrismo” vivido nas escolas.

Nesse sentido, é o lugar que evidencia a posição social que cada elemento ocupa dentro da dinâmica escolar. Atrás da mesa da professora está localizado o quadro de giz, e logo acima é possível encontrar o relógio.

Conforme lembra Escolano (1998), o relógio, inventado nos primórdios do século passado, conquistou um lugar de destaque na vida da sociedade moderna, é ele que marca o ritmo das ações, dos tempos, dos ciclos de existência. Foi ele o responsável pela regulação das atividades humanas, por isso o relógio, incorporado ao cotidiano escolar, é um organizador da vida da comunidade e, principalmente, da vida da infância. Ele marca o tempo de entrada, saída, intervalos e todos os momentos da vida da instituição.

Na sala de professores é possível encontrar uma máquina de xérox que fica a disposição dos mesmos, tendo também uma televisão de 48 polegadas que é utilizada pelos professores para passar vídeo aos alunos. O refeitório possui mesas e cadeiras suficientes para comportar todos os alunos, as cubas são novas onde os alunos mesmos se servem, e toda as terças feiras eles contam com um almoço especial. O prédio é rodeado de árvores frutíferas, e uma grama verde rasteira, tornando os horários de descanso um pouco mais “agradável”. Mas nos dias de chuva os alunos não encontram um local apropriado para ficar nos intervalos então todos são acomodados no refeitório da escola.

A participação dos pais na escola se apresenta de forma escassa, os mesmos só aparecem quando solicitados ou para a renovação da matrícula dos filhos, poucas são as famílias preocupadas com o desempenho escolar. Esse fato só incorporou na rotina da escola, já que a coordenação prefere que os pais permaneçam longe alegando, que os mesmos possam atrapalhar a “ação pedagógica” da escola. Essas famílias moram próximas à escola que fica situada em uma região onde a pavimentação e a implementação da rede de esgoto em casas ocupadas estão ocorrendo gradativamente, essa região também é conhecida por inúmeros casos de tráficos de drogas, desmanche de carros e assaltos.

Por outro lado também é uma região que conta com 2 quadras poli-esportivas, 1 praças cuidada pelos próprios moradores e uma cooperativa da rota das reciclagens que é responsável por empregar 30 famílias do bairro.

2.4 Trajetórias da pesquisa ¹

Ao ingressar na escola como educadora social no projeto (CCIJ-Centro de convivência infante juvenil) que tem como objetivo proteger e possibilitar o desenvolvimento da convivência, autonomia e cidadania de crianças e adolescentes, tendo como princípio fundamental a de ações entre a família, a escola e a comunidade, prevenindo situações de risco pessoal e social, o programa atende 200 crianças e adolescentes na faixa etária de 05 anos e 06 meses a 14 anos e 11 meses, sendo estes provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo moradores de um bairro, onde localiza – se um dos maiores bolsões de pobreza de um município do interior do estado

¹ Este item foi escrito em primeira pessoa, para elucidar minha participação atuante como pesquisadora.

de São Paulo. O projeto social desenvolve com as crianças atividades diferentes e contrárias ao horário das aulas, como balé, judô, reforço escolar, educação ambiental e artesanato. Sendo que cada dia da semana os alunos são divididos em grupos por faixa etária de idade, onde desenvolvem uma atividade por dia e as sextas feiras são livres.

O projeto fica localizado no mesmo prédio em que a escola, porém cada um tem a autonomia e verbas diferenciadas para aplicar aos alunos da melhor maneira que for conveniente.

Portanto como educadora social eu tive uma convivência com os alunos por Oito meses, e percebi que inúmeros eram os seus anseios, queixas, baixa estima mediante a escola, família, amigos, professores etc. Percebendo tantas queixas busquei com projeto de pesquisa identificar como crianças de camadas populares compreendem a infância e o processo de aprendizagem e socialização no contexto escolar nos anos iniciais do ensino fundamental.

No início tive apoio da direção e coordenação da escola, que cederam uma sala de aula para que a pesquisa fosse realizada com tranquilidade e para que os alunos se sentissem a vontade. Mas grande era o interesse em saber se os nomes da direção e dos professores seriam expostos no trabalho, onde desde o início deixei claro de que os nomes seriam todos fictícios e com autorização de todos os participantes.

Então como participante da rotina da escola, foi possível perceber que no discurso dos funcionários a escola funcionava muito bem, mas no dia a dia era possível perceber que nem tudo funcionava como deveria.

A opinião dos alunos, o desenvolvimento motor, psicológico não era levado em conta, eles não tinham autonomia em nenhuma atividade, não eram livres nem para o descanso.

Passam o dia todo escrevendo na escola e quando estavam no projeto tinham que realizar as atividades dirigidas pelos educadores. Dessa forma as brincadeiras ficavam restritas a 2 horas de intervalo entre as atividades, que nem sempre era proveitosa, o horário de descanso era um incômodo quando os alunos tinham sono tinha que dormir no chão, independente de frio ou calor. Na escola todo o único objeto de divertimento era um trampolim, nem mesmo bolas eram disponibilizadas nos intervalos. Sendo que a direção alegava que os alunos poderiam fazer muita bagunça e a inspetora não daria conta de olhar a todos. Como não tinham ocupação nos intervalos, os alunos sempre arrumavam uma maneira para passar o tempo, quando não fugiam da escola brigavam entre si.

Como educadora e pesquisadora era possível observar o ambiente escolar em todos os âmbitos, sempre que possível eu procurava ouvir os alunos, e professores também mesmos esses não sendo meu objeto de estudo. No ambiente de trabalho dos professores era possível perceber um clima de união onde um procurava ajudar ao próximo, dessa forma sempre que possível os professores me ajudavam e permitiam que seus alunos se retirassem da sala de aula para que eu realizasse a pesquisa.

Em um primeiro momento com a ajuda dos professores escolhemos 6 alunos com historias marcantes com sucesso e fracasso escolar para compor a pesquisa, depois disso foi enviado aos pais as autorizações para que os alunos participassem das entrevistas.

Os alunos gostaram da idéia de participar de uma pesquisa, alguns ficaram com vergonha, mas os encorajei dizendo que era um trabalho de faculdade muito importante e que precisava da ajuda dos mesmos. Os dados das coletas foram registrados da seguinte forma: as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, desenhos realizados pelos próprios sujeitos serviram para complementar a pesquisas, e as observações do cotidiano escolar foram anotadas no diário de bordo.

As entrevistas ocorreram em uma sala separada da sala de aula convencional e do projeto para que houvesse uma imparcialidade por parte dos alunos.

No começo a entrevista não fluía muitos queriam me contar sobre brigas com os amigos, ou respondiam com sim ou não, mas depois de alguns dias queria me contar tudo, sobre o que mais gostavam de fazer, sobre a família, o bairro em que residia entre outras rotinas. Quanto ao dia em que os mesmos relatavam em forma de desenho sobre profissões, vida escolar e amigos, foi possível perceber que eles tinham dificuldades em desenhar “livremente”, pois em momento algum na escola eles tinham autonomia para decidir sobre o que gostariam de fazer, estavam sempre condicionados a fazer o que lhes era proposto de tal forma que os mesmos queriam que eu falasse quais desenhos deveriam ter na folha, quais lápis de cor eles deveriam utilizar, de modo que demorou 2 dias para que eles conseguissem desenhar as propostas relatadas a eles.

2.5 Análise dos dados

O desafio nesta pesquisa é tornar visíveis as crianças que vivem em meio as camadas populares, e que não estão necessariamente ligadas a organizações criminosas, pois o que nos mostra Coelho (2004), a minoria das crianças está ligadas ao tráfico

organizado no qual acabam ganhando notoriedade e se sobrepondo à imagem das outras que em sua maioria convivem visualmente com a dura realidade, mas que em seu cotidiano estudam, brincam de casinha, bonecas, pipas, jogam peão, fazem tudo normalmente.

Portanto analisar suas histórias individualmente a partir das coletas de dados com conversas informais (a partir do roteiro de entrevista) contribuirá para entendermos melhor suas histórias de vida para aprender a representação do ser criança e do processo de escolarização no contexto das camadas populares a partir dos pontos de vista manifestados pelas crianças sobre a escola, família, suas brincadeiras e situações de que falam, vivenciam de que dizem gostar/não gostar ou que as deixam felizes/tristes, mas também a consciência que essas possuem do mundo a sua volta que lhes permite sentirem integradas, e articuladas a sociedade.

Pois para Coelho (2004) estamos longe de encontrarmos crianças frágeis, incompetentes, que aceitam de forma passiva o destino que os outros traçam para elas. É possível sim encontrarmos “atores sociais”, inteligentes e sábios que de forma ativa reinterpretam seu próprio processo de socialização. Perspectiva que, segundo a autora, por muito tempo foi desacreditada por muitos pesquisadores, por duvidar-se que um pesquisador adulto pudesse obter respostas confiáveis das crianças, embora esses dados não fossem menos válidos que os dados recolhidos com adultos.

Portanto em nossas investigações através dos relatos das crianças consideramos importante a escuta de vozes infantis no interior da escola, para que possamos relativizar as relações pedagógicas predominantes, geralmente baseadas em fortes e desiguais relações de poder entre adulto-professores/professores/as e crianças/alunos/as. Pinto e Sarmiento (1997) vêm contribuindo para ressaltar a importância de se “ouvir a criança”, concebendo-a como um sujeito social atuante que merece ter “vez e voz”.

[...] as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efetivamente os expressam desde que haja quem os queira escutar e ter em conta. (...) Há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas (PINTO, 1997, p.65).

Efetivamente, ao garantir a escuta das vozes e a participação das crianças na gestão escolar, também contribuiria para que os projetos pedagógicos deixassem de ser apenas para as crianças, para serem definidos a partir das crianças e com elas (ROCHA, 2008, p.47), tornando o ambiente escolar mais democrático, provocado pelo diálogo

entre os sujeitos da escola, adultos e crianças, os quais ocupam diferentes lugares sociais.

Desse modo, compreender a criança, ouvi-la, é considerar suas especificidades, promovendo um diálogo que contraria uma perspectiva “adultocêntrica” ainda presente em nossa sociedade, no qual a criança é tomada pelo que lhe falta, ou seja, é vista como um “vir a ser” em oposição ao adulto que “já é” (CASAS, 1998).

O interesse da sociologia em estudar as “crianças” tem conduzido a numerosos estudos sobre elas e as infâncias nos quais são utilizados vários métodos, que dentre eles se destaca o estudo etnográfico. Segundo Corsaro (2006), o estudo etnográfico é um dos métodos mais indicados para estudar jovens e crianças devido às muitas experiências de suas interações e culturas que são produzidas e formadas no presente, não podendo ser, inicialmente, obtidas por meio de reflexões ou entrevistas. Cabe destacar que a etnografia envolve, usualmente, um prolongado trabalho de campo, mas o primeiro passo é ser aceito dentro do grupo e adquirir o status de participante, ou seja, o desafio é colocar em prática esse princípio, pois para as crianças seremos sempre adultos.

Corsaro (2005b) de forma complementar afirma que a pesquisa etnográfica tem como princípio a tentativa de “tornar-se nativo”, ou seja, interagir com o grupo pesquisado como se fosse um deles, participando o máximo possível de sua realidade.

A pesquisa de campo foi desenvolvida de fevereiro a setembro de 2009, com 6 alunos do 3º ano do ensino fundamental, formados por crianças com idade entre dez e quatorze anos. No decorrer deste período, frequentei a escola como educadora e pesquisadora e estava presente em quase todos os momentos com os alunos e, sempre que possível, registrava em “diário de bordo”, instrumento no qual foram descritas as percepções, angústias, questionamentos e informações, com intuito de captar uma variedade de situações e fenômenos que ocorreram no cotidiano escolar. O uso sistemático do “diário de bordo” se estendeu desde o primeiro momento até o fim da pesquisa.

As observações das práticas pedagógicas ocorreram em todos os espaços escolares, onde foram efetuados registros através de entrevistas e desenhos.

Optei por ver e ouvir as crianças a partir de si mesmas, buscando colocar na íntegra todos os relatos que os mesmos passavam de sua realidade. Portanto trata-se de uma pesquisa que deu voz às crianças, compreendendo a infância como uma categoria social e as crianças como sujeitos históricos que produzem cultura e são nela

produzidos, ou seja, atores sociais que participam ativamente do processo cultural, sendo capazes de observar, analisar, expressar, interpretar, decidir.

Para fazer valer a pesquisa, faz-se necessário o uso de categorias que, segundo Minayo (1998), são os conceitos mais importantes em uma teoria. O termo ‘categoria’ possui uma conotação classificatória dentro de uma visão positivista. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos. A categoria temática significa uma asserção breve ou simplificada sobre determinado assunto. Conforme o autor, o tema é uma das mais úteis unidades de registro da análise de conteúdo.

Desse modo, os procedimentos éticos devem ser rigorosamente respeitados, ressaltando que a criança precisa ser consultada, quanto ao desejo de colaborar ou não com a pesquisa. De tal forma que para não expor meus sujeitos fez-se necessário a utilização de nomes fictícios e suas devidas autorizações.

3. RESULTADOS

3.1. Histórias de vida

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas características dos alunos selecionados para a pesquisa, de modo a enfatizar e analisar suas expectativas a cerca da escolarização, percebendo suas semelhanças ou divergências quanto à escolarização, família e infância.

Dessa forma venho no decorrer deste capítulo relatar as histórias de vida das 6 crianças, que cruzaram a minha vida no ambiente escolar onde atuava como educadora social. Essas crianças disponibilizaram um tempo de suas vidas, uma brincadeira deixada de lado, nos fins de tarde para relatar suas histórias de vida olhadas sob o aspecto do processo de aprendizagem e socialização no contexto escolar nos meios as camadas populares.

De modo que esta pesquisa esta relacionada com o avivamento de suas memórias e histórias de vida, que segundo Santos, 1996:

Uma outra teoria da história que devolva ao passado a sua capacidade de revelação, um passado que se reanime na nossa direção pela imagem desestabilizadora que nos fornece do conflito e do sofrimento humano. Será através dessas imagens que será possível recuperarem a nossa capacidade de espanto e de indignação e de, através dela, recuperar o nosso inconformismo e a nossa rebeldia. (SANTOS, 1996, p.17)

Pois a memória é um processo que esta relacionada diretamente com o momento em que se está vivendo, à afinidade com a pessoa para a qual contamos nossas lembranças e ao local em que as realizamos. Por isso, não há neutralidade na pesquisa com histórias de vida. Dessa forma, não há como tentar analisar a veracidade entre relatos realizados em tempos distintos e com pesquisadores diferentes, como também não há como ignorar a influência do vivido na escola, família com memória.

Falar no Método Biográfico Histórias de Vida, então, utilizado no intuito de conhecer os caminhos e as imagens construídas por diferentes indivíduos, obriga qualquer pesquisador a conhecer também outras histórias, outras vivências e outras construções.

Enfocando a importância da história oral, Oliveira (2001) relata: ela pode trazer histórias de pessoas “comuns”, permeadas de subjetividade, encontros, desencontros e saberes que, de um momento para outro, perdem o anonimato, tornando-se “autores” no seu coletivo.

Nesse sentido, é possível a utilização de entrevistas, utilizadas de forma estruturada e/ou semi estruturada, com perguntas abrangentes, por estar inserida num processo de valorização das falas do indivíduo que queremos escutar, dando voz a ele.

Portanto ouvir o que os sujeitos de uma pesquisa têm a dizer sobre o modo como se sentem e fazem parte da historia social, seja através de autobiografias ou relatos orais nos remete a construção da historia social por meio de pequenas historias, pois para Lacerda (2000):

A memória individual dialoga com o coletivo e redimensiona a realidade passada. As lembranças apóiam-se em fatos, acontecimentos históricos, e ao mesmo tempo ampliam e informam aspectos da história social brasileira. Descrevem, detalham,precisam e explicitam os cenários poucos iluminados pelos grandes refletores históricos. (LACERDA, 2000, p.90).

Ao relatar sua trajetória de vida, o indivíduo expõe a memória do passado sob influência do presente. Portanto, trabalhamos não com o vivido, mas com a representação deste. Isto faz com exista uma movimentação dos significados atribuídos aos fatos lembrados, já que os significados podem se alterar de acordo com o momento em que estão sendo revisitados na memória. Trabalhar com as histórias de vida é dar voz e é ouvir aqueles que muitas vezes não tem o direito a fala e que fazem parte da sociedade, vivenciam a diversidade sócio-cultural, mas não são valorizados. E as crianças, enquanto membros desse grupo, também podem compartilhar suas experiências e histórias.

O trabalho com Histórias de Vida, buscando o conhecimento dos saberes infantis, pode trazer surpresas interessantes. Trabalhar com História de Vida é desenvolver um processo em que um narrador relata as experiências mais importantes em sua trajetória.

E as crianças como atuantes na sociedade têm muito a nos contar só precisamos ouvir suas histórias alegres e tristes, ora falantes e ora silenciosas.

A criança pode ser, e de fato é, reconstrutora do seu mundo. Nós é que precisamos entendê-las como agente social de seu desenvolvimento. É sujeito que sente, pensa e fala.

Então nesse momento apresento a história dessas crianças que possuem idade entre 10 e 14 anos, que se encontra matriculadas no 3º ano do ensino fundamental, que no geral só apresentam esses aspectos em comum, em suas historias de vida. Pois no

decorrer deste capítulo é possível perceber que cada um tem uma história e um momento marcante e que se encontram em um único momento, a escola.

História de Gabriela

Gabriela tem 10 anos e está sempre rodeada de amigos. É uma menina meiga, comunicativa e muito envolvida com as tarefas escolares. Ela é vista pelos amigos e pela professora como a aluna exemplar, a mais “quietinha” da sala, pois cumpre todos os deveres.

A aluna mora com os avós paternos, com o pai e com os tios, em uma casa em que encontra muito carinho, principalmente após a morte de sua mãe, que faleceu durante o parto. A avó tenta suprir a necessidade de atenção, já que Gabriela não pôde conhecer a mãe. Nos deveres de casa, no entanto, a aluna não pode contar com a ajuda de seus familiares, já que a avó é analfabeta e seu pai tem pouco estudo, o que não faz de Gabriela uma aluna regular, pelo contrário, ela é uma excelente aluna, pois conta com o incentivo de sua família que julgam importante os estudos. A professora ressalta o bom desempenho de Gabriela.

A Gaby é uma excelente aluna, mas eu tenho muita pena dela. Olha só as roupas com que ela vem para a escola! Uma sobre a outra, vem toda encapotada, uma menina tão bonita. (Professora)

Gabriela tem o sonho de ser cozinheira e por isso sempre que pode ajuda sua avó a preparar o almoço para a família. Nos horários de lazer, assiste a desenhos, brinca com suas bonecas ou anda de bicicleta na rua. Quanto à escola diz que gosta dos amigos e das festas que são realizadas uma vez ao mês no local. A aluna diz que gosta das tarefas passadas pelos professores, sua única queixa é com relação ao espaço físico para brincar na escola. Ela diz que não existem brinquedos suficientes e espaços voltados para a brincadeira, de modo que o único lugar e horário em que pode brincar com as amigas é na quadra ou arredores durante as aulas de Educação Física.

Gabriela se mostra uma menina triste, quando indagada sobre o porquê de tanto desânimo, a mesma diz que gostaria de ter mãe como as outras crianças.

Tia eu acho legal quem tem mãe, eu não tenho uma queria que ela estivesse aqui comigo, eu só conheci ela por foto minha avó falou que ela era a minha cara

História de Maicon

Maicon tem 11 anos, é um menino introvertido e sem muitos amigos. As crianças diziam que ele atrapalhava a sala e que não sabia brincar. Por essas características, o aluno também era considerado indisciplinado.

Maicon tem 2 irmãos mais novos e vive com sua mãe e a companheira dela. Ele se mostra um menino um revoltado, talvez porque sente vergonha da relação de sua mãe com aquela que ele chama de madrasta. Para ele, a vida era diferente até os 8 anos quando ainda morava com o pai em uma cidade próxima. As brigas e desentendimentos constantes de seus pais os levaram à separação.

Adora cavalos. Seu maior sonho é ser um dia domador. Adora brincar de bolinha de gude e jogar o vídeo game que ganhou de seu pai.

Maicon não tem muito tempo para brincar. Nos fins de semana é possível encontrá-lo nos semáforos junto de seus irmãos vendendo balas para complementar a renda da família.

Tia eu queria ser domador de cavalos. Você já assistiu spiritit? É muito legal você tem que assistir eu quero ser um domador. (Maicon)

Na sala de aula ele nunca realizava as tarefas. Sempre que possível dormia no fundo da sala ou pulava o muro para nadar em um lago próximo à escola. Quando era questionado se gostava de estudar, o mesmo dizia que preferia ficar em casa e que a escola não o ajudaria em nada. Completava dizendo que só comparecia à escola por ser obrigado pela sua mãe, já que ela recebia o benefício do governo.

Eu não agüento mais o Maicon, ele tinha que ser expulso. Na minha sala ele não entra mais, cansei dele! Onde já se viu ficar fugindo? Porque ele não fica na rua mesmo vendendo as balas dele? Ele mesmo fala que prefere ficar lá do que vir para a escola. (Professora)

Maicon era agressivo, enfrentava professores, funcionários e diretores da escola não admitindo que chamassem sua atenção, já que sempre queria fazer as coisas de sua maneira.

Em um dos inúmeros momentos de discussões com a professora, Maicon saiu da sala de aula revoltado, pois não queria realizar a tarefa, mas sim brincar com um quebra cabeça. O aluno saiu chutando amigos pelo corredor e batendo nas portas. A professora, não agüentando a situação, saiu em direção ao aluno e os dois começaram a discutir no meio do corredor.

Meu marido pode ser' viado', mas a sua mãe é uma 'sapata', pois vive com uma mulher. Meu marido convive comigo, e não é do seu nível. Some daqui seu moleque sem educação, loco!loco! Eu não agüento mais você, eu to doente por sua causa....sai!!!!. (Professora)

História de Allana

Allana tem 11 anos, é uma menina muito comunicativa, adora conversar, e pular corda no intervalo da escola. Ela mora com a mãe, o padrasto e o irmão. Seu pai é separado de sua mãe já faz um tempo, mas a relação entre Allana e o pai é boa, pois sempre que possível ele a leva para passear e para passar os fins de semana em sua casa. Allana tem um desempenho escolar ruim, segundo a professora, já que não realiza as tarefas que são solicitadas e adora passear pela sala. Os colegas reclamam que ela meche em suas coisas, por isso a excluem das brincadeiras.

No decorrer do ano os pais de Allana foram solicitados a comparecerem à escola 3 vezes para falar sobre o comportamento da aluna. Segundo relato das professoras, ela sempre encontrava uma maneira de ficar a sós com os meninos e praticava alguns atos sexuais. Por isso, Allana passou a ter acompanhamentos psicológicos e se tornou vigiada na escola por todos os funcionários, que chegaram até a suspender a contratação de professores homens, pois tinham receio de que a aluna viesse a inventar possíveis histórias de praticas sexuais com o futuro professor.

Nossa você viu só, nem querem contratar mais professores homens na escola. Também com a Allana por perto o coitado pode ser aliciado (risos). (Professora)

A aluna não gosta muito de brincar com outras crianças quando retorna da escola para sua casa. Ela prefere assistir a novelas ou brincar com o seu irmão de apenas 1 ano. Quanto à escola, a mesma diz não gostar das tarefas, mas gosta do horário do intervalo e de conversar com os poucos colegas que a cerca.

Tia falam coisas a meu respeito e eu não faço nada! Ninguém brinca comigo porque as professoras não deixam, me chamam de mentirosa, eu não gosto dessa escola. (Allana)

Relata que na escola não encontra espaços suficientes para brincadeiras, e que na educação física somente os meninos brincam com as bolas e que as meninas, em sua maioria, ficam sentadas assistindo às aulas. Ela diz ainda que gostaria de trabalhar, mas

não sabia dizer com o que, só que gostaria de crescer logo e ter seu próprio dinheiro para comprar roupas, perfumes e ajudar sua mãe.

História de Luan

Luan tem 12 anos, é um menino reservado, conversa pouco, e é considerado pela sala e pela professora o melhor aluno. Ele realiza todas as atividades e adora as aulas de artes. Luan mora com o pai, a mãe e mais 4 irmãos, sendo que uma estuda na mesma escola e na mesma série que ele, isso porque sua mãe resolveu atrasá-lo um ano para que ele estudasse na mesma escola que a irmã, evitando que ela se sentisse sozinha.

Por essa razão, Luan se sente um pouco desmotivado com a escola em algumas ocasiões, pois gostaria de estudar na mesma escola que seus amigos de bairro.

Ah tia eu odeio ficar aqui nessa escola o dia todo. Eu sei que quando eu sair daqui eu não vou nos passeios de graça, mas eu prefiro ir para a escola perto da minha casa. La é bem legal, é grande e fica só até o meio dia. (Luan)

Luan adora freqüentar a lan house próximo à sua casa, e nas horas vagas ajudar seu pai que trabalha em um bar. Chegou a comentar que algumas vezes ingeriu bebidas alcoólicas com o consentimento daquele que deveria protegê-lo.

É bom você já bebeu batida? No bar do meu pai tem. Algumas vezes tem churrasco e então eu tomo cerveja, até ficar tonto. No ano novo, eu tomei um monte e meu pai nem brigou. (Luan)

Ele pretende trabalhar no bar do pai assim que mudar de escola, pois acha que dessa forma ele pode aprender a vender, jogar truco e ainda receber um dinheiro do pai para gastar com roupas ou em fichas na lan house.

Quando questionado sobre a escola diz que gosta de todas as aulas, mais em especial das de artes e matemática. Gosta também de jogar bola e ping-pong com os amigos. Luan gostaria que a mesa de ping-pong pudesse ser utilizada pelos alunos nos momentos vagos na escola. Ela diz que na escola não há muitos espaços para brincadeiras, jogos ou competições, e que na maioria do tempo eles passam o dia escrevendo. Luan também se sente um pouco incomodado pela preferência da professora para com alguns alunos.

História de Levi

Levi é um menino educado e tem 15 anos, sempre é eleito pela professora como ajudante da sala, realiza todas as tarefas, mas vem de um quadro de repetência muito grande, devido à ausência nas aulas. Mora com a mãe, o padrasto e mais 5 irmãos mais velhos. Se pai é falecido.

Levi já passou pela Fundação Casa 2 vezes por porte ilegal de armas e roubo a mão armada, porém é um menino muito gentil e sempre procura proteger os amigos e professores.

Dona eu já aprontei de mais nessa vida, agora eu vou parar. Tenho dó da minha mãe, ela sofre muito. Quer que eu estude pra ser bombeiro, daí eu estou estudando, né? Meus irmãos são tudo errado. Eu ainda vou dar muito orgulho para minha mãe. (Levi)

Quando não está na escola, Levi vai para o pagode com os amigos. Ele também gosta de assistir à TV, e às vezes fica na calçada conversando com os colegas.

A mãe de Levi vai à escola sempre que possível para acompanhar o andamento escolar do filho.

Se eu não vier aqui, a coisa fica feia. Esse menino já me deu muita dor de cabeça. Você tem filhos? Olha se prepare e curte enquanto é pequeno porque depois você fica louca. Eu já larguei mão dos outros, mas desse aqui eu vou tentar dar um jeito ainda mais um pouco. (mãe de Levi)

Quando é questionado sobre a escola, o Levi diz que gosta de realizar as tarefas, principalmente as de matemática, pois as encara como um desafio. Ele ressalta, no entanto, que a escola não terá grande importância em sua vida, já que pretende parar os estudos para trabalhar assim que terminar o ensino fundamental, postura essa contrária à vontade de sua mãe. Levi acredita que brincadeiras são para os menores e que ele já é um “adulto” por isso não pensa mais em brincar. Para ele, momentos de diversão se resumem a sair com os amigos para beber, dançar e se divertir. Essa sensação de liberdade vem contra a situação de quando era criança, momento em que relatava não ter tido tempo para brincar, pois na maioria dos dias da semana o mesmo saía com sua mãe e irmãos para recolher recicláveis na rua para ajudar no orçamento familiar. Nos dias em que não saía para recolher os recicláveis ele preferia ficar em casa descansando da longa jornada de trabalho.

História de Fabiana

Fabiana tem 11 anos e é irmã de Luan, citado na história 4. É uma menina meiga, atenciosa e muito educada. Quando chegou à escola, tinha sérios problemas de aprendizagem, porém hoje é considerada uma aluna exemplar, realiza todas as tarefas e quando sobra tempo ajuda os colegas.

No intervalo adora brincar com as amigas de amarelinha. Quando não está na escola, prefere assistir à TV ou brincar na rua com suas amigas. Às vezes ajuda sua mãe nos afazeres domésticos e a cuidar dos irmãos menores. Seu sonho é ser um dia professora e dar aulas para os alunos da pré- escola.

Muito determinada, tem o acompanhamento dos pais na escola que sempre aparecem nas reuniões escolares.

Eu gosto da escola, tia. Gosto de ler a revista 'Tititi' que minha mãe traz do serviço, assim eu vou aprendendo mais. Meu irmão diz que sou louca, mas eu gosto de ficar sabendo antes o que vai acontecer nas novelas, assim eu não fico muito ansiosa. (Fabiana)

Quando foi questionada sobre a escola, disse que gostava de tudo, dos deveres da professora e dos amigos. Mas ressaltava que faltava espaço para brincar e que todos os dias eram a mesma rotina. Para ela a escola deveria ter um horário só para brincar já que existiam 5 horas para estudar.

Fabiana não gostava muito dos fins de semana, pois nunca tinha muita coisa para fazer. Os dias úteis eram melhores porque ia à escola e podia estudar e encontrar as amigas. Isso sem falar na merenda, que também estava entre a sua preferência na escola, e os passeios realizados no decorrer do ano.

3.2 Significados e expectativas em relação à escolarização

Neste item procuramos mostrar os significados e as expectativas acerca da escolarização de crianças das camadas populares através de suas narrativas e vivências na escola pela pesquisadora. De modo que analisamos as dinâmicas da relação família-escola; escola/família, aluno/professor, aluno/família, para entender como se formam suas expectativas a cerca da escolarização.

Estudos científicos mostram que as crianças cristalizam uma imagem positiva da escola quando o discurso e a postura da instituição valorizam e incentivam a aprendizagem, contudo estas são desafiadas a apresentar melhores resultados para poder

participar de atividades extra-curriculares, das quais são excluídas geralmente em função de indisciplina ou dificuldades de aprendizagem.

Autores como (LAHIRE 1997; SARTI, 2002; ROMANELLI, 2000) destacam que quando os alunos apresentam um bom rendimento, o mérito é atribuído ao esforço e à facilidade que possuem para a aquisição dos conteúdos escolares. Já os alunos com dificuldade ou com defasagem de conteúdo explicam que os problemas escolares advém da falta de capacidade e de potencial para a aquisição de aprendizagens compatíveis com a faixa etária, definindo assim a escolarização como algo necessário para a formação, mas que é inacessível em suas histórias de vida.

O significado da escolarização é muito influenciado pelo desempenho dos alunos e também pela postura dos educadores na família e na escola, como sera visto a seguir por meio das narrativas e fatos vivenciados pelos alunos da escola municipal do interior de São Paulo.

3.3 Significados das expectativas com relação à escolarização dos alunos na ótica de pais e educadores

Neste item, procuramos mostrar como as crianças das camadas populares percebem os significados atribuídos pelos educadores e familiares com relação à escolarização. Para tanto, esta pesquisa procurou analisar a dinâmica da relação família-escola; as representações de pais, segundo o estudo de seus filhos, o acompanhamento dos professores para com os alunos com dificuldade de aprendizagem e com alunos com bom rendimento escolar.

Para Corsino (2003), a escola tem de ser vista como um espaço aberto, onde a participação dos pais é efetiva e presente podendo estes participar, por exemplo, da hora do lanche com seus filhos. Para o autor, alguns relatos de pais mostram que muitas vezes eles não sabem o que fazer perante diversas situações do cotidiano e é onde a escola entraria como referência educativa, onde poderia obter-se conhecimento sobre o desenvolvimento físico e cognitivo de cada faixa etária, explicitando questões de ordem pedagógica, por exemplo. Não se deve utilizar o momento de participação dos pais para a prestação de contas, notas e reclamações de filhos indisciplinados.

Para Bartholo (2003) o tipo de família à qual o aluno pertence e as relações que seus membros mantêm entre si influenciam na relação que o aluno mantém com o seu próprio processo aprendizagem. O autor argumenta que a família entra como um

tesouro, que vai ajudar a compreender melhor aquele sujeito e facilitar nossas intervenções.

Estudiosos da área como Perez (2007) e Romanelli (1997) nos mostram também que a escola mantém uma postura distanciadora dos familiares dos alunos. Solicita-se participação na parte física da escola (contribuições em dinheiro ou em material, ou ainda trabalhos específicos como pintura do prédio, venda de rifas, mutirões, etc.), mas não se oferece oportunidades de participação no que se refere à gestão e ao planejamento pedagógico, o que pode envolver a pressuposição de que a família não tem condições de ser parceira em idéias que possam melhorar o desempenho da instituição.

Esses apontamentos relatados pelos autores podem ser evidenciados na escola em que foi feita a pesquisa. A participação dos pais na escola é muito escassa. Eles só aparecem no local no momento da matrícula dos filhos ou em caso de doença dos mesmos. A atuação da escola no que diz respeito a atrair os responsáveis para o ambiente escolar é falha, uma vez que até mesmo os boletins escolares são enviados pelo caderno de recado dos alunos. Esta postura distancia cada vez mais a participação efetiva da família na escola. O que se percebe é que os professores não se importavam com a participação dos pais, já que muito se falava sobre as famílias dos alunos durante as reuniões de HTPCS, mas pouco se conhecia delas.

Um dia, por exemplo, os pais foram convocados a comparecerem à escola para a entrega dos uniformes dos alunos. Pela primeira vez houve um grande volume de pais, pois os uniformes foram doados e o não comparecimento na escola implicaria na compra do mesmo. A diretora fez a apresentação dos professores aos pais e expôs alguns problemas da escola. As professoras ficaram todas em um canto e não procuraram conversar com os responsáveis neste momento tão importante. Em vez de participar da reunião, os professores apenas rotulavam as famílias de acordo com os alunos que viam na sala de aula.

Nossa ta vendo aquela ali é a mãe do Luan, ta vendo como ela é bonita, arrumada. E os filhos dela vêm tudo sujo! Nossa nem parece que é mãe.
(professora Meris)

Nas poucas tentativas em que os pais se aproximavam dos professores para conversar sobre o comportamento e rendimento escolar dos filhos, os professores os tratavam com indiferença, como se os pais não tivessem a capacidade de avaliar os desafios do dia a dia na escola.

Professora eu não sei como ajudar o Levi, eu nem sei ler direito. As coisas de hoje é tudo diferente de quando eu estudei, eu sou quase analfabeta. Mas se ele der trabalho, a senhora me avisa porque eu dou um jeito. Ele já me deu muito trabalho, eu estou tentando colocar ele no eixo.

A professora responde em tom de ironia

Olha a senhora não precisa se preocupar não, pode deixar que eu cuido das dificuldades dele!

Outra mãe se aproxima para conversar com a professora

Professora, meu filho chegou em casa falando palavrão e eu queria saber com quem ele está andando porque ele anda falando coisas que antes ele não falava. Quem é Jeferson? Ele fala desse menino o tempo todo. Eu tenho medo das pessoas com quem ele anda. Você sabe que o mundo está perdido.

A professora responde:

Mãe é amigo dele, na sala os dois até ficam separados, mas no intervalo não tem como eu controlar, a senhora é que tem que pedir pra ele se afastar.

As observações da escola durante a pesquisa mostrou também que os pais demonstravam o desejo de participar mais de perto da vida escolar dos filhos, mas ficavam desmotivados e até mesmo convencidos de serem incapazes. Isto pode ser evidenciado pelo fato de muitas vezes os pais procurarem o professor na escola e o mesmo não atendê-lo, ou então questionarem algum fato ocorrido com seu filho em relação ao seu aprendizado, e não serem atendidos, como aconteceu na reunião da entrega dos uniformes.

Aspectos como o modo de comunicação do professor com as famílias dos alunos e expectativas e concepções sobre os pais expressas pelo professor durante as aulas, tem revelado em estudos como o do autor Lahire (1997) a importância de se trabalhar essa relação da escola com as famílias como uma contribuição para a melhoria do trabalho escolar. Lahire (1997) conclui que a presença da família na escola é um fator de extrema importância para o sucesso escolar nos meios populares.

Os professores e funcionários da escola se viam no direito de decidir sobre a vida do aluno, transmitir conhecimentos sem levar em conta a realidade sócio-cultural e econômica de cada um, distribuir os alunos em salas de aula de acordo com critérios definidos somente pelos próprios professores, enfim, a vida do aluno era decidida pelos educadores sem a consulta de pessoas importantes na vida escolar desses alunos, no caso os pais. Durante a distribuição das turmas para a futura 3º série do ensino fundamental, por exemplo, os professores se reuniam no início do ano e classificavam

as salas de acordo com o potencial intelectual de cada aluno, de forma que a outros determinantes como a idade não importava. Após a distribuição, os melhores ficavam na turma A, os intermediários na turma B e os abaixo do esperado na turma C.

Aqui na escola dividimos as salas pelo intelectual de cada aluno, assim é mais fácil porque fazemos uma prova com todos no fim de cada ano letivo e no início do ano os colocamos em salas de acordo com o intelectual. Fazemos dessa forma porque temos muitos alunos hiperativos, com déficit de aprendizagem, muitos tomam até Ritalina. Esses ficam todas na mesma sala, não atrapalhando os que estão realmente a fim de aprender. (fala da coordenadora da escola)

Para os professores da escola, dar aula para a turma C era sinônimo de castigo, pois nela estavam inseridos, segundo os próprios professores, os piores alunos, aqueles com problemas de aprendizagem e indisciplina.

Eu não quero pegar a turma C, só tem problemáticos naquela sala, eles fogem não copiam nada, não sabem ler nem escrever direito, não dá pra fazer nada com eles, se eu pegar essa sala eu deixo o rádio ligado e pronto. (falas da professora Geruza)

A fala da professora mostra que seu objetivo era buscar alunos tidos como ideais. A coordenadora da escola, no entanto, atribuiu à professora a 3ª série C. Como ela sempre havia ministrado aulas para os melhores alunos, a atribuição da turma C foi um momento de revolta, já que a professora não queria ministrar aulas para os alunos, segundo ela, problemáticos.

Que absurdo, que injustiça fizeram comigo! Eu quero ver a coordenadora vir cobrar notas dos meus alunos, quero só ver! Gente, o que eu vou fazer com eles? Não dá pra salvar ninguém! (professora Gerusa)

Segundo Perez (2007), essa fala da professora é muito comum, pois muitas estão acostumadas e sonham com os padrões de alunos das camadas sociais privilegiadas. Esses professores acabam utilizando padrões idealizados que não são compatíveis com a realidade pessoal e cultural da maioria de seus educandos.

O resultado dessa incoerência entre o que o professor idealiza o que de fato lhe é atribuído para ministrar aulas reflete-se nos altos índices de fracasso escolar, logo no início do processo de escolarização. Essa questão traduz o despreparo de muitos professores ao enfrentarem a diversidade sociocultural de seus alunos, transferindo, como um mecanismo de defesa, as justificativas das dificuldades escolares, tanto para a criança quanto para seu grupo familiar.

Corsino (2003) tem nos mostrado que o futuro na visão dos próprios alunos é promissor, já que eles serão profissionais reconhecidos e escolarizados. Para os professores, no entanto, os alunos seguirão profissões que não exigem nível superior e intelectual elevado, eles venderão barato sua mão-de-obra para se sustentar. Há, portanto, uma dissonância de vozes. Os alunos enxergam o futuro como possibilidades, e seus professores o vêem sem possibilidades e perspectivas de futuro.

Nesse caso pode-se citar como exemplo a professora Meris, que ministra aulas para os alunos da 3º ano A. Essa é a primeira vez em que a mesma consegue tal êxito na atribuição, pois sempre que trabalhou na escola, deu aula para os alunos intermediários e com fracasso escolar. Por isso parecia não acreditar mais no futuro de seus alunos.

Olha tem alunos aqui na sala que são bons, sabe! Muitos são interessados, mas não vão longe não. Se um aqui entra na universidade é muito. Eu tenho dó deles, sabe muito aqui você percebe que a mãe tem preocupação, vem bem arrumadinho pra escol. Está vendo aquele menino Ali, o Gustavinho? A mãe dele é uma das que mais comparecem aqui na escola. Olha, ele pode ate não ter roupas novas mas a mãe dele costura os furadinhos. Ele vem super arrumadinho, mais tem uns aqui que nossa! A mãe parece que não lava a roupa deles. Olha aquele ali que nojo, com a roupa encardida. Tem pais muito relaxados. (falas da professora Meris)

Sarti (2002) e Perez (2000, 2004) denunciam que os docentes atribuem as causas das dificuldades e dos conflitos escolares à realidade familiar vivenciadas pelos alunos, em que o estereótipo de “família desestruturada” domina as causas externas que justificam o desempenho escolar dos alunos. A idealização de um modelo ideal de família fortalece o discurso preconceituoso que desqualifica os grupos que não apresentam a constituição familiar nuclear.

Por muitas vezes no discurso dos professores era possível perceber que os mesmos não acreditavam no sucesso de seus alunos, viam como causa perdida o investimento que os pais faziam para manter os filhos na escola. Para Perez (2007) é possível verificar que o professor é o elemento central na sala de aula, *aquele que dá vida* ao processo de ensino-aprendizagem e, portanto, das práticas escolares, inclusive aquelas relacionadas à relação família-escola. Sua postura e conhecimentos determinam em parte o que fazem no contato com os educandos e, de modo correlato, com seus familiares. Desse modo, o profissional da educação desenvolve sua prática com base em percepções e análises sobre os resultados da sua postura pedagógica, que por sua vez, dependem do contexto em que atua.

Nesse sentido na fala da autora podemos perceber na narrativa da professora Gerusa em dois momentos distintos, que a mesma apresenta uma visão negativa quanto à expectativa de escolarização de seus alunos.

Patrícia vem aqui pra você ver, eu tô fazendo uma especialização em psicopedagogia e ela é meu objeto de pesquisa. Olha eu vou pedir pra ela ler.
Ela organiza o alfabeto móvel e escreve a palavra banana.
Leia aqui.
Allana responde:
Não sei Tia, da ba,na,na ?
Ta vendo eles não sabem, eu não sei o que eu vou fazer viu?Ele está na terceira série e não sabe nada.

Pode-se perceber que o aluno já percebeu que a professora não espera expectativa alguma com relação à sua escolarização. Para Leite (1981), na situação de sala de aula, assim como em todas as outras situações da vida humana, é quase impossível o professor manter uma atitude de neutralidade para com seus alunos. Quase sempre deixam passar, geralmente de modo inconsciente, suas preferências ou antipatias, que são percebidas pelos alunos.

E essas percepções são sentidas e narradas nos relatos dos alunos:

Tia eu queria estudar na sala da Meris, ela é bem mais legal. A Gerusa grita na sala, a gente nunca pode fazer nada. No dia de levar cd, ela só deixa as meninas porque ela fala que são quietinhas. A gente ela nunca deixa. (Maicon)

Eu não gosto da escola não. Eu não sei ler, eu sou burra, todo mundo da sala consegue menos eu. A professora falou pra eu pedir pra minha mãe me tirar da escola, é só ela vir aqui assinar mais ela não quer vir. (Allana)

Eu não gosto de vir pra escola porque não sei fazer as coisas (Allana)

[...] porque tenho preguiça (Maicon)

Para Rua (2007), esses depoimentos nos permitem constatar que as expectativas que os alunos têm acerca da escolarização estão muito associadas à causa e efeito entre duas variáveis, pois podemos verificar que as crianças que dizem não gostar da escola referem-se negativamente aos professores "porque são chatos", "não deixam fazer nada", e aos amigos "só as meninas podem", "todo mundo consegue menos eu".

E os que relatam positivamente a questão da escola, as expectativas estão associadas às interações positivas no qual estabelecem entre aluno /professor, professor/aluno.

A Meris, falou que eu sou boa aluna, daí eu contei pra minha mãe em casa, ela falo que era minha obrigação, porque eu não trabalho só estudo. (Fabiana)

[...]Eu acho minha professora boazinha (Gabriela)

Esses relatos demonstram que alunos que têm uma relação com a escola positivamente, são aqueles que têm vontade de estudar, se relacionam bem com os professores, sendo propensos a ter sucesso escolar.

3.4 Significados pessoais da escola

A escola pela maneira de trabalhar seus conteúdos de ensino não consegue desvelar o cunho ideológico que existe neles, tornando-os distante da realidade do aluno. Estes, por sua vez, não conseguem enxergar nos conteúdos de ensino um significado socialmente útil daquilo que foi ensinado e supostamente aprendido. Sem conseguir estabelecer uma relação entre o aprendido na escola com a sua vida prática, os alunos se isolam do processo escolar e muitas vezes vêm nesse espaço apenas um momento de distração.

As formas de trabalhar os conteúdos têm privilegiado os métodos-receptivos e de transmissão do conhecimento por meio do emprego de técnicas de ensino que valorizam atividades de memorização e repetição. De forma que muitos alunos não vêm importância concreta nos estudos transmitidos pela professora, sendo que a influência da família com relação à importância da escola é de maior impacto como vemos nos relatos das crianças.

Tia eu sei que a escola é importante, eu queria saber ler. Um dia meu irmão não queria brincar comigo, daí eu fugi de casa, eu fui lá perto do supermercado Confiança Falcão, conhece? Então eu fui lá na casa Mari. Ela falou que morava lá perto, mas fiquei horas procurando e não encontrei sua casa. Não sabia ler também o nome das ruas, daí eu vi a policia e falei que eu estava perdida e expliquei onde era minha casa e eles me levaram embora. (Allana)

É importante porque minha mãe falou que eu não fico na rua, e porque eu tenho que ser alguém na vida. (Luan)

É importante porque aqui na escola eu aprendo varias coisas, e quando eu crescer eu posso trabalhar e ajudar minha mãe e meu pai. (Fabiana)

Sem a escola eu ficaria em casa ajudando a minha avó. E não saberia um monte de coisas. (Gabriela)

Acho importante pra crescer na vida. (Levi)

Gomes (1996) ressalta a importância atribuída à escola por essas famílias como garantia de um futuro melhor para os filhos. No entanto, aponta que após alguns anos de investimento na escolarização dos filhos, a desesperança parece se abater sobre esse investimento. As dificuldades escolares, aliadas à grande necessidade de a criança das camadas populares ocuparem-se com o trabalho precoce para ajudar no sustento do grupo familiar, dificulta a frequência escolar. Por outro lado temos alunos que mesmo com o apoio da família, não enxergam uma função social na escola.

A escola pra mim não muda nada eu prefiro ficar em casa, ou vendendo bala na rua é bem melhor do que ficar aqui escrevendo o dia todo. (Maicon)

Por trás desta ótica, Martins (1991) conclui que o professor tende a compreender e explicar esses problemas, como falta de interesse e fracasso escolar, como problemas meramente pedagógicos, bastando alterar as técnicas de ensino para se obter resultados positivos. Sem as devidas compreensões de que há por trás determinações sociais que incorporam o que ensinar, como ensinar e para que ensinar.

A escola tende a reproduzir em sua prática educativa um trabalho alienado: o professor passa na lousa ou dita a matéria, os alunos escutam e copiam o que foi transmitido e tentam reproduzir fielmente nas provas o que conseguiram reter de maior número de informações possíveis. De forma que os alunos não reconhecem na escola uma importância, significativa para a sua vida futura e se sentem excluídos culturalmente e socialmente.

Bourdieu (1998) aponta que para que a função de conservação social se mantenha na escola

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

Esse significado excludente da escola também pode ser visto nos desenhos feitos pelos educandos sobre a arquitetura escolar, a qual para Escolano (1998) é organizada pelos adultos de modo a priorizar o condicionamento e a disciplina das crianças. Este fato fica evidente na inadequação do mobiliário, bem como na organização do tempo e do espaço escolar, que desfavorecem as interações e a criatividade das crianças. Além

disso, a afetividade é afastada do ambiente escolar e as crianças não conseguem se identificar com aquele espaço físico.

O autor alerta que as escolas públicas destinadas ao atendimento educacional das crianças das classes populares em nossa sociedade não são organizadas e pensadas de modo a garantir as especificidades destes pequenos sujeitos que precisam, além de adquirir os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, importantes para a participação ativa na sociedade na qual estão inseridas, necessita também de espaços e tempos que garantam o desenvolvimento das dimensões afetiva, lúdica e criativa, enfim, que garantam tempo e espaço para viverem suas infâncias. Nesse sentido, as crianças em seus desenhos demonstram que a escola é bonita, mas ainda segue os padrões antigos de escola. Escolano (1998) nos chama a atenção para as exigências que a escola traz às crianças que, desde cedo, devem conter seus gestos, manter-se “bem-sentadas” e em silêncio, transformando-se no que ele define como “continente de poder”.

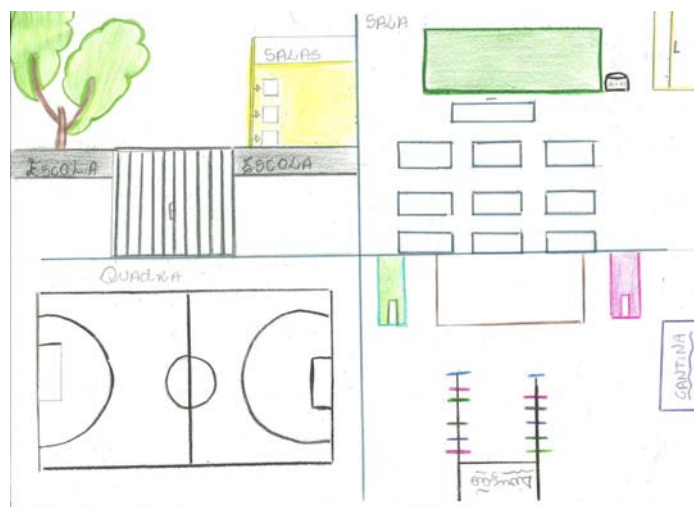


Figura 1. Desenho da aluna Allana- É destacado o ambiente escolar como agradável, com as árvores da escola. Porém não vemos alunos em seu interior. E na sala de aula as carteiras são alinhadas mostrando que a disciplina escolar está eminente em seu cotidiano.



Figura 2-Desenho do aluno Luan – Há o destaque de um ambiente agradável, e se observarmos bem, ele desenha os alunos nas carteiras sentados em duplas. Essa maneira de trabalhar é restrita às aulas de educação artística.

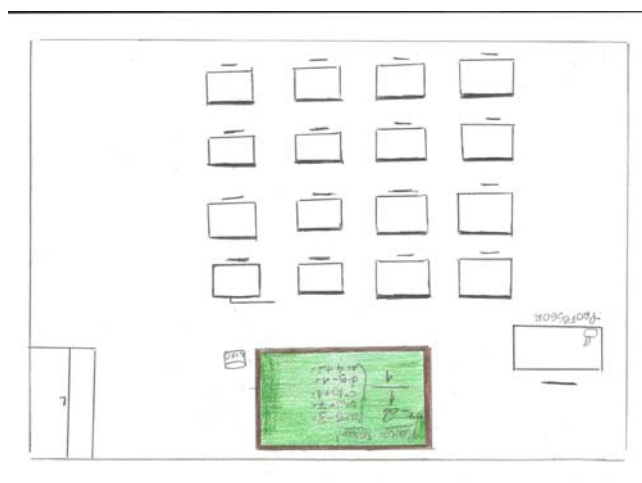


Figura 3 Desenho do aluno Levi- A sala de aula também tem o destaque das carteiras alinhadas com conteúdos na lousa e ausência de alunos.

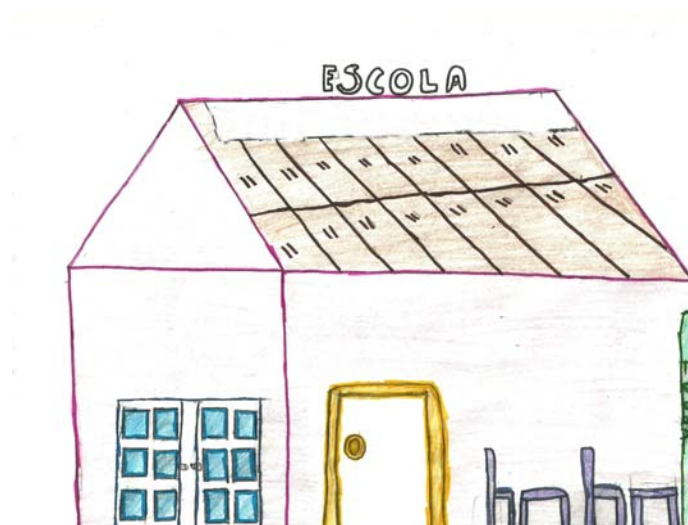


Figura 4-O desenho da aluna Fabiana- tem o destaque das carteiras alinhadas e ausência de alunos.



Figura 5-Desenho de Gabriela – O destaque também é para as carteiras alinhadas, sempre ilustrando as regras.



Figura 6-Desenho de Maicon- A escola se parece com uma casa com árvores frutíferas.

3.5 Expectativas em relação à escolarização

Quanto à expectativa face à escolarização, podemos destacar que a escola ajuda a configurar de modo significativo e muitas vezes até decisivo nas expectativas das crianças com relação ao futuro escolar ou profissional. De fato podemos observar que as crianças que se encontram em situação de insucesso escolar, são as que apresentam expectativas escolares mais baixas, como podemos destacar as frases das crianças da sala C, que são consideradas como insucesso escolar:

-Tia se eu passar de ano eu vou estudar em uma escola perto da minha casa. Várias amigas minhas estudam lá. (Allana)

Estudos de autores como Rua (2007), Zango (2000) e Sarmento (2000) nos revela que alguns alunos, embora percebam a escola como uma oportunidade para realizar seus planos futuros, dão preferência ao exercício do trabalho, ao invés de freqüentar à escola. Esses alunos, mesmo reconhecendo os limites que a ausência de um certificado representa para uma futura inserção no mercado de trabalho, chegam a interromper o ano, ou etapa escolar, mesmo a poucos meses de sua finalização. Para Zago (2000), eles veem o *trabalho como real* e a escola como ‘irreal’, uma *espécie de férias forçadas*, lugar para passar tempo, o que justifica suas atitudes de ficarem sem ir à escola por vários dias ou semanas em função do trabalho que dizem ser mais importante do que ela.

Nota-se, nesse sentido, a descrença dos alunos das classes populares e a rejeição do conhecimento escolar, embora este seja por eles reconhecido. Podemos notar tal fato quando vemos o discurso no aluno Maicon:

Por mim eu não ficava mais nessa escola, porque eu já tenho um serviço tia, eu consigo comprar tudo o que eu quero, eu só venho mesmo porque minha mãe me obriga.

Nesse caso para o aluno a escola não tem função social, o mais importante é o trabalho na rua que garante a elevação do rendimento familiar e proporciona ao aluno a possibilidade de obter dinheiro por meio do trabalho.

Para Medeiros (1986), os alunos de camadas populares parecem interiorizar a crença que só poderão subir socialmente por meio da educação escolar e, simultaneamente, se vêem limitados de adquiri-la pela necessidade de trabalhar e pelas inúmeras dificuldades enfrentadas na vida escolar.

A instabilidade e a precariedade nas condições de vida de suas famílias pesam na forma e quantidade de investimento escolar que são capazes de realizar, pois esses alunos estão numa situação limite entre a necessidade de trabalhar e as dificuldades enfrentadas na vida escolar.

Na questão escolar, vemos que mesmo com a democratização do acesso ao ensino para todos, percebe-se que o estudo sempre foi diferenciado entre os segmentos sociais. Para as classes dominantes, a escola é considerada um meio de formação intelectual e acadêmica. Já para as camadas populares, a escola é vista como um meio de qualificação para o trabalho e de ascensão social. Para Cunha (1996), D’Ávilla

(1998) e Montovanini (1999), a escola é vista como uma instituição especializada na formação e na educação das gerações mais novas, cujo surgimento se dá em razão do desenvolvimento da sociedade, bem como da intensificação da divisão do trabalho.

Uma parcela das crianças pensa que para obter uma profissão que desejam têm que estudar muito, terminar o ensino fundamental, o médio e por fim a cursar uma faculdade.

Minha Vó disse que hoje em dia pra ser lixeiro tem que ter a oitava série. Então eu tenho que estudar muito. (Gabriela)

Essa fala nos mostra que a criança tem consciência de que para obter uma formação acadêmica superior tem que percorrer um longo percurso escolar, não apresentando, no entanto uma idéia muito clara desse percurso. Tal situação pode ser explicada devido ao fato de que as crianças são muito novas e que a maioria de seus pais desconhecem os trâmites para chegar ao ensino superior, já que a maioria deles não alcançou tal êxito.

Acerca das representações e das escolhas das carreiras, estudiosos do campo educacional se referem à importância do ambiente institucional, que pode refletir de forma significativa na vida do aluno. Mesmo a escola ocupando um lugar importante no universo simbólico e nos planos futuros desses alunos, seus investimentos e estudos não sustentam tais expectativas.

Quando questionados de maneira informais na pesquisa muitos alunos afirmavam que não estudavam em casa e que nem sempre faziam os deveres, pois preferiam brincar e sair com a família a invés de realizar as tarefas

[...] Ah tia eu não faço tarefa em casa não, é muita coisa pra fazer, nem jornal eu tenho para recorte. Essa “dona” exige muito! Essas tarefas não me ajudam pra nada. Você sabe para que serve ficar recortando palavras? (Maicon)

Eu faço às vezes quando a minha mãe resolve olhar o meu caderno. Se ela não olha, eu não faço não, tenho preguiça. (Luan)

Nota-se pouco empenho desses alunos para organizarem ações de investimento pessoal em busca do conhecimento sustentável e necessário à continuidade de seu processo de escolarização.

O reconhecimento do valor da escola não é, porém, suficiente para depositarem nela a crença na ascensão social, justificando, assim, a não concessão de privilégio aos estudos em detrimento do trabalho.

Entrevistados nesta pesquisa revelam igualmente uma insatisfação com o trabalho pedagógico das professoras, construindo uma percepção negativa no tocante à prática docente.

A partir de suas narrativas, pode-se perceber um descontentamento em relação ao trato das professoras para com eles e sua maneira de ensinar, o que os leva a sugerir algumas mudanças, tais como a mudança no comportamento e na postura ao se dirigirem a eles e a utilização de uma didática que os motive a aprender e que atenda ao conjunto de suas necessidades e processos de desenvolvimento, que implica uma presença mais constante e regular da professora em sala de aula.

Eu sei que a tia Geruza não gosta de mim, ela sempre me humilha. Às vezes quando eu falo uma palavra errada, tenho que copiar no caderno de caligrafia 200 vezes. (Allana)

Eu odeio essa dona folgada. Nunca deixa a gente fazer nada, toda hora enche a lousa de atividades, não para de escrever um minuto. (Luan)

Eu sempre termino a minha lição antes que todo mundo e quando eu levo o caderno para a professora olhar, ela só coloca um visto e no das meninas ela coloca parabéns! (Levi)

A professora tem dias que é bem boazinha e passa atividades fáceis, mas tem dias em que ela só sabe gritar na sala. (Gabriela)

Uma vez ela brigou comigo só porque eu estava conversando baixinho. Ela não deixa a gente nem respirar na sala. (Fabiana)

A escola até é legal porque eu vejo meus amigos. Só não gosto do dia da tabuada. A professora faz a gente fazer 100 vezes a tabuada quando a gente erra. Eu tento decorar, mas não consigo. Nesses dias eu tenho medo de vir pra escola e peço pra minha mãe me deixar faltar. (Maicon)

Observa-se que muito do fracasso e das frustrações na experiência desses alunos está relacionado à maneira inadequada como as professoras se comportam em sala de aula, assim como com os padrões de interação mantidos com os alunos. Essa realidade pode ser observada nas atitudes de desconsideração ou descaso das professoras em relação às diferenças nos seus ritmos de aprendizagem, bem como às suas diferenças e necessidades culturais e emocionais dos alunos, no excesso de recriminações e julgamentos públicos feitos com regularidade na sala de aula. Elas muitas vezes dão forma e moldam o comportamento dos alunos com um possível reflexo sobre o desempenho escolar e sobre a auto-estima desses alunos

Eu quero passar de ano para mudar de escola. Eu só estudo aqui porque minha mãe quis colocar eu junto com a minha irmã pra ela não ficar sozinha. Já era pra eu estar na 5^a série, mas minha mãe pediu pra professora me reprovar para eu acompanhar a minha irmã. (Luan)

De acordo com Zago (2000), a escolarização para ele tem uma lógica instrumental no sentido de que a instrução escolar é por ele valorizada e se alicerça nos domínios dos saberes fundamentais à inclusão no mercado de trabalho, e é frágil em função dos vários acidentes ocorridos em seu percurso escolar como as reprovações e o sentimento de discriminação pela professora e a mudança (anual) de instituição escolar.

Mas no geral os alunos percebem a grande importância do estudo quando o assunto é profissionalização. Percebi que eles nos mostram que suas escolhas são, na maioria dos casos, marcadas pelo privilégio do imaginário infantil. Por essa razão, recorrem a profissões associadas a um bom status social como bombeiro e policial, que são as preferidas, pois estão associadas a ações heróicas e humanitárias.

Quando eu terminar a escola eu quero ser bombeiro. (Levi)

Para Rua (2000), os alunos que recorrem a profissões como cabeleireira, cozinheira entre outras são alunos que se encontram em situação de insucesso escolar e, por essa razão, escolhem profissões que não tenham obstáculos nem constrangimentos e que não os obrigue a frequentar a escola por muito tempo.

Eu queria terminar de estudar logo para trabalhar, quero ser cozinheira. (Gabriela)

Nesse caso específico, a aluna tem o sucesso escolar, mas vê nos parentes próximos como tias e vizinhas o espelho para a profissão de cozinheira que na vizinhança é tida como uma profissão valorizada.

Para Rua (2000), o significado positivo percebido pelos alunos em relação à escola está relacionado à possibilidade de *ser alguém no futuro* e o reconhecimento da importância e valor da escolarização. A escola, para alguns alunos, pode lhe dar possibilidade de conquistar um emprego melhor e oferecer condições para cursarem a faculdade. Nesse sentido, acreditam que a escolarização significa um processo de aquisição de saberes fundamentais à inclusão no mercado de trabalho, o que lhes propiciará, no futuro, um emprego e mobilidade social.

Segundo Zago (2000), mesmo que os alunos reconheçam os limites que representa a ausência de um certificado quando inseridos no mercado de trabalho, podem interromper o ano escolar a poucos meses de sua finalização. Como é o caso de Maicon que no mês de novembro do ano de 2009 interrompeu seu estudo pedindo transferência para outra escola. Ao encontrar o aluno fora do ambiente escolar, o mesmo relatou que não queria mais estudar, por enquanto, e que mais pra frente faria um supletivo.

3.6 Significados das práticas escolares

Neste item venho mostrar que as práticas educativas da escola estavam mais voltadas para o ensino da matemática e a alfabetização. Porém na turma A, composta pela professora Meris, sempre que possível os alunos tinham atividades teórico prática, onde o assunto tratado na sala de aula tinha uma prática realizada fora do contexto escolar.

Essas atividades ocorriam pelo menos uma vez ao mês, e tinham o auxílio da professora como condutora das tarefas.

Em um dos momentos de participação na pesquisa pudemos presenciar uma das atividades e participar com os alunos. Os alunos na sala de aula estavam tratando o tema cantigas de roda, dessa forma professora tratou sobre o tema o mês todo, onde os alunos realizaram atividades de completar as frases, trabalharam com pontuação dos textos, acentos entre outros assuntos. Depois em um segundo momento ela também trabalhou tipos de texto, e selecionou o jornalístico para que os alunos escrevessem matérias relacionadas às cantigas de roda onde teriam que entrevistar pessoas da família, vizinhos ou até mesmo funcionários da escola, sobre cantigas de roda que fizeram parte de sua infância.

Depois ao retornarem para a sala de aula com o material coletado, a professora dividiu os alunos em turmas onde cada um cuidaria de uma parte do jornal. Como a ilustração, diagramação, correção dos textos etc.

E por fim a professora digitaria e daria forma ao jornal dos alunos, e faria uma cópia para cada um para que pudessem mostrar para seus entrevistados a “matéria final”.

Nossa parece que eu acertei no tema, eles gostaram bastante de fazer um jornal, acho que eles levaram dias escrevendo, mas eu acredito que vou conseguir mostrar que é muito importante saber ler, pois dessa forma eles conseguem passar informações, vou tenta mostra também que nos jornais geralmente não tenho erros de português. (falas da professora Meris).

A professora parecia muito envolvida com as atividades na sala de aula, embora os alunos não tivessem tempo nos horários de aula para brincar, muitos eram os momentos de descontração com aprendizagem. Era possível aprender com a prática, assuntos muitas vezes abstratos pelos alunos.

Porém na sala da professora Geruza com a turma C o mesmo não ocorria, a mesma apresentava aos alunos os conteúdos da copia pela copia, as aulas não tinham envolvimento lúdico, todos os dias era a mesma coisa, o cabeçalho depois uma frase retirada da bíblia e logo em seguida as atividades.

Eu acho uma perda de tempo o que a Meris ta fazendo olha só a zona no corredor, acha fazer um jornal. Eu não faço isso aqui nunca. Eu acho assim meus alunos já são fracos nunca vão conseguir fazer essas atividades. (professora Gerusa)

O espaço escolar é sentido pelos alunos como um espaço excludente, cheio de regras, e significados, que é percebido no decorrer de suas ações e nas interações que estabelecem com seus pares e o professor.

Por meio dessas regras, o aluno deve incorporar a norma valorizada, assim como os conteúdos curriculares, sendo que para Coulon (1995, p.124) será competente “aquele que fizer a síntese entre conteúdo acadêmico e as formas internacionais necessárias para a realização de uma tarefa”. Sendo escola configura-se uma intensa programação de práticas e atividades educativas, elaboradas segundo diretrizes educacionais já planejadas pelo estado.

Já que a escola tem como responsabilidade ensinar os conteúdos escolares valorizados e considerados essências para a instrução de novas gerações, cabe a família a função de relacionar às orientações sociais, morais, afetivas, isto pelo menos no plano do ideal. Para PEREZ (2007) as práticas educativas exercidas no ambiente familiar produzem resultados rápidos no comportamento do educando, a aprendizagem da criança na instituição familiar se faz na relação com os membros do grupo doméstico.

Em seu estudo, Esteban (2002) também vai defender a tese de que a escola não é simplesmente um espaço de reprodução do contexto social, uma vez que nela são geradas práticas específicas através das quais a desigualdade se constrói. Fazendo essa afirmação, a autora sugere que é preciso se aproximar das práticas que são geradas na

escola, uma vez que, essas práticas conhecidas em suas especificidades e singularidades superam essas desigualdades produzidas inicialmente. Nesse sentido, esta pesquisa procurou aproximar-se das relações de ensino produzidas, fazendo delas uma descrição das narrativas relatados pelos alunos, conhecendo-as em sua dinâmica as praticas escolares oferecida para os alunos pelos professores.

No contexto escolar, a língua escrita é tratada como uma entidade abstrata, sem uma razão social, com principio altamente acadêmico, retirando seu significado funcional.

Para Spinillo, Roazzi, (1988) o uso escolar da escrita parece ser bastante restrito, para o uso da comunicação menosprezando o seu papel como instrumento através do qual o indivíduo leitor tem acesso a outros conhecimentos.

Assim, no contexto escolar, a língua escrita não é concebida como um objeto cultural que cumpre funções sociais, de forma que Soares (1988, p. 10) quando afirma que a escrita de textos na escola é: um processo de *desaprendizagem* da escrita com as funções de interação autor/ leitor, de intersubjetividade, e de *aprendizagem* de uma escrita que, ao invés de interação, é reprodução de um modelo escolar de texto.

A familiaridade com a linguagem escrita não determina apenas o nível de compreensão que a criança tem sobre as funções desse tipo de registro, mas também parece contribuir para os níveis motivacionais que a levam para a aprendizagem da leitura e da escrita, como mencionado por Carraher (1984, 1986). Segundo a autora, crianças de classe média e alta estariam motivadas para essa aprendizagem, por encontrarem usos imediatos para a linguagem escrita em suas vidas; enquanto as crianças de classe baixa veriam na linguagem escrita apenas a possibilidade de se livrar do analfabetismo, não apresentando, portanto, a mesma motivação.

Assim, diferenças entre classes sociais geram diferentes concepções e conhecimentos a respeito da linguagem escrita. As oportunidades de uso e contato com o mundo da escrita determinam, também, níveis motivacionais distintos para o aprendizado da leitura e da escrita.

De forma que os alunos com sucesso escolar segundo os padrões da escola pesquisada conseguem fazer relação da escrita como função social em suas vidas

Eu gosto de ler, em casa eu ajudo a minha avó no supermercado, eu ajudo ela a fazer compras, a ir ao centro pra receber, porque agora ela não enxerga muito bem. (Gabriela)

Eu acho importante ler, porque daí eu consigo ir de um lugar a outro, e posso ler o ônibus. (Allana)

Quanto ao ensino da matemática Chevallard; Bosch; Gascón (2001, p. 45), apontam que o ensino da Matemática nas escolas se justifica por sua histórica presença na sociedade. Dessa forma, os conteúdos ensinados na escola “deveriam estar subordinados às necessidades matemáticas da vida em sociedade”. Os autores justificam o caráter indispensável da educação matemática como uma forma de preparação dos cidadãos para a inclusão na sociedade científico-tecnológica em que vivemos.

Entretanto Passos (1995) aponta que freqüentemente o processo ensino-aprendizagem da Matemática evidencia o mito de que essa matéria é muito difícil e dica restrita somente aos gênios. Isso contribui na formação das representações que se expressam ao longo da vida das pessoas, influenciando o modo como se relacionam com a Matemática.

Mas temos que considerar que a postura dos professores que ensinam Matemática que confirma a posição de que a disciplina é difícil de ser ensinada e aprendida.

No contexto escolar é comum ouvir-se de professores, pais e alunos, manifestações impregnadas de mitos, valores, atitudes e crenças a respeito da Matemática, que são construídas num processo de relações que constituem as representações. Estas falas que são construídas pelas pessoas e difundidas no contexto social, podem ser consideradas como Representações Sociais.

Dessa forma as características que mantêm a identidade de um grupo social, mesmo que entre os parceiros haja diferenças, são consideradas representações sociais. Em outros termos, pode-se dizer que as características não são homogêneas dentro de um mesmo grupo, mas existem elos que os unem e os identificam. Assim, no conjunto de professores de uma unidade escolar, ou ainda os professores individualmente, têm representações sobre a matemática e sobre seu papel na sociedade, por exemplo, que podem diferir, mas há idéias que são comuns e são essas que identificam o grupo e se constituem em representações sociais.

Para Silva (2000) matemática não tem só o lado negativo dos valores, como acontece em nossa cultura, onde as representações de Matemática geralmente têm uma conotação de dificuldade e de sentido de desprazer. Para muitos ela proporciona momentos de prazer na busca Por um resultado, como podemos ver na narrativa de alunos que identificam a função social da matemática em suas vidas:

Eu gosto de matemática na escola eu sempre acerto todas as continhas, eu aprendi a fazer contas desde pequeno, tia, no semáforo às vezes quando eu vendo bala tenho que voltar troco bem rápido, se não o sinal abre e eu perco. (Maicon)

Eu gosto de fazer contas, e das aulas de desenho (Luan)

Por outro lado temos alunos que preferem as aulas de educação física e artística que para Rua (2002) O significado positivo dado por eles a essas aulas, parece decorrer do fato de ser o único espaço escolar, onde a uma interação mais livre entre eles.

Eu acho importantes as aulas de educação física porque a gente faz exercícios. (Levi)

Eu gosto das aulas de educação artística. (Fabiana)

Dessa forma as práticas pedagógicas devem preparar o educando no desenvolvimento de habilidades que contribuam para uma participação crítica na sociedade diferenciam-se nas atividades de ensino, já que a escola tem como responsabilidade ensinar os conteúdos escolares valorizados e considerados essências para a instrução de novas gerações e às famílias cabem as funções relacionadas às orientações sociais, morais, afetivas, isto pelo menos no plano do ideal.

3.7 Ser criança

Sendo a pesquisadora, educadora social, foi possível perceber no cotidiano das crianças, que as mesmas não possuíam espaço nem período destinado aos jogos e brincadeiras, esses momentos ficam restritos as aulas de educação física e aos intervalos. Os professores na maior parte do tempo estavam preocupados com os conteúdos formais do ensino, com grande ênfase à alfabetização.

De modo que também era possível perceber um despreparo relativo ao conhecimento das necessidades básicas das crianças, principalmente, em relação ao brincar. Para ferreira o brincar integra o domínio da ação infantil e é constantemente associado à especificidade da criança. A pesquisadora constata que ao diferenciar a identidade social das crianças da dos adultos que têm a obrigação de trabalhar, o brincar transformou-se numa espécie de arquétipo das atividades das crianças. Na característica mais marcante da infância, o brincar expressa o ofício de ser criança.

Embora muito do brincar se inspire no mundo adulto, é equivocado pensar que essa atividade se reduz à mera imitação ou réplica, uma vez que, para além da

reprodução do mundo e da sociedade adulta, as crianças apreendem, interpretam e expressam sua diferença no modo como desempenham os papéis. Ao lado disso, as crianças estabelecem trocas e negociações repletas de significados e intencionalidades que são, ao longo do tempo, partilhadas subjetiva e coletivamente.

É no brincar a forma pela qual elas resolvem a maioria dos conflitos criados pelas limitações do mundo em que vivem e que é, eminentemente, um mundo dos adultos. Através das brincadeiras as crianças expressa sua forma de representação da realidade.

De forma que todos esses conceitos eram ignorados na escola, o que se percebia era a falta de espaço e tempo destinados a atividades lúdicas, o que comprometia o desenvolvimento da criatividade das crianças, que só estavam acostumadas a receber comandos, onde não tinha a possibilidade de escolha em momento algum.

As professoras eram cobradas por parte de coordenação da escola, por melhores resultados dos alunos, sem contar que as mesmas com as proximidades das festividades como páscoa, dia das mães, tinham que enfeitar a escola e preparar as lembrancinhas, dessa forma os conteúdos ficavam atrasados e as mesmas tinham que na maioria das vezes se desdobrar para cumprir com o cronograma.

Tenho que correr com o conteúdo, as crianças estão cansadas, eles querem ficar no pátio brincando, mas se eu não acelerar não vai dar tempo de fazer as Lembrancinhas de dia das mães. (fala da professora Meris)

A exemplo de Barbosa (2004), também observamos que as brincadeiras das crianças pareciam não ter um valor pedagógico aos olhos dos adultos e, amiúde, o tempo de brincar acabava sendo um momento em que as professoras não se envolviam e nem estavam próximas ao grupo.

Se para as crianças o jogo é o modo no qual se pode exprimir, através dos objetos, a própria vivência e as próprias emoções, ele é também uma forma de diálogo, quando é compartilhada. O adulto que mostra apreciar o jogo e que joga com a criança demonstra estar pronto a ouvir e comunica-lhe a idéia de que a liberdade, o prazer, a invenção, que caracterizam o jogo, são valores apreciáveis, não somente atitudes pueris e infantis (BONDIOLI, 2007 p. 51).

Os alunos em muitos momentos na escola pediam para as professoras que os deixassem brincar no pátio assim que terminassem as tarefas, mas na maioria das vezes, eles ouviam por parte das professoras que ao terminar as atividades deveriam

permanecer de cabeça baixa descansando enquanto os outros alunos terminavam as atividades. Deveriam permanecer em silêncio para não atrapalhar os demais.

As crianças precisam de tempo para brincar entre elas, definindo tipos de brincadeira, papéis, tempos, regras e normas. A escola das crianças de 6 a 10 anos, principalmente, não pode negligenciar esse ponto. As atividades livres são tão importantes quanto às dirigidas, não só para brincar, mas para a escolha de um livro, escolha de um colega de trabalho ou brincadeira, definição da organização de uma atividade, das cores para usar num desenho, entre muitas outras possibilidades. Essas decisões têm relevância para a construção da segurança interna, autonomia e responsabilidade da criança (GOULART, 2007, p. 81).

No então a que se considerar que os alunos tinham momentos, para a escolha de livros onde podiam ler na sala de aula ou levar para casa, quando terminavam as tarefas, esse era um momento único, onde tinham um momento de escolha, porem essa pratica só era vivenciada na sala da professora Meris (turma A), na sala da professora Gerusa (turma C) quando os alunos terminavam as atividades deveriam pegar o caderno de caligrafia, para a melhora da escrita.

Para os docentes mais vinculados a uma perspectiva neodisciplinadora da educação são os que mais rejeitam o jogo lúdico como estratégia de aprendizagem no âmbito das atividades curriculares, possivelmente porque associam os jogos e brincadeiras a atividades fúteis e sem valor, portanto apostam em atividades serias e regradas, que na perspectiva deste docente deve ter. E é nessa visão que a professora nos demonstra em sua fala:

Aqui na escola não é lugar de brincar, escola foi feita para estudar, parece que eles não entendem, correm de um lado para outro, parecem um bando de louco. (falas da professora Gerusa)

No ensino fundamental, o tempo destinado à brincadeira, além de ser menor, é visto como menos importante pelos funcionários da escola, assim pode ser facilmente substituído por atividades de recuperação em sala de aula. Era comum, nas quartas-feiras, no horário da educação física a maior parte da turma ir para a quadra de esportes, com o professor, e alguns permanecerem em sala com a professora Gerusa, com objetivo de concluir uma atividade ou recuperar um conteúdo específico.

Dessa formas no discurso a, maioria das crianças referiram-se a brincadeiras em ambientes fora ao escolar, pois percebiam por parte dos professores que a escola era destinada somente ao estudo formal. E que os momentos de descontração se resumiam a passeios escolares esporadicamente.

Portanto as brincadeiras mais faladas pelas crianças diziam respeito a jogos realizados com os pares e ao ar livre, que para Adelaide essas relações contribuem para a realização de atividades rotineiras permitindo que eles enfrentem seus medos, representados em fantasias e cenas do cotidiano que assim funcionam como terapia para lidar com experiências negativas.

Eu gosto de jogar bola com os meus vizinhos e andar de bicicleta

Prefiro sair com os meus amigos (Levi)

Eu fico muito feliz quando brinco com os meus amigos na rua (Luan)

Eu gosto de brincar com as minhas amigas, de telefone sem fio (Fabiana)

É possível perceber nas falas das crianças que quando brincam, estão acompanhados de seus amigos e se sentem felizes, em contraponto surgem também de forma muito significativa sentimentos de tristeza e infelicidade em algumas crianças associados ao receio de solidão, rejeição e medo de não ser amado. Uma das aulas da turma C, tinha esses sentimentos de rejeição era perseguida pela professora Gerusa e pelos amigos no interior da escola. A professora na sala de aula sempre que possível, colocava Allana em situação de constrangimento, a aluna era classificada pelos funcionários da escola como mentirosa e nada do que a menina falava era levado em conta.

Uma vez em uma festa realizada semestralmente para a comemoração dos aniversariantes, as professoras se reuniram em uma sala de aula chamaram todos os alunos começaram a discursar que aquele era um momento importante, e que alguns alunos ganhariam presentes pelo aniversário e outros pelo bom comportamento no semestre.

Bom, gente como vocês sabem o aluno mais comportado de cada sala ganha um belo presente.

As crianças gritam:

Eeeeeeeee!

Então silêncio! Da sala A, o melhor aluno é o Levi, vem aqui pegar seu presente.

As crianças gritam:

Ele merece, ele merece! (incentivados a gritar essas frases pelas professoras)

O aluno da turma B é o, Felipe!

As crianças gritam:

Ele merece, ele merece! (incentivados a gritar essas frases pelas professoras)

Bom gente na minha sala a turma C, ninguém merecia né? Mas já que tenho que tenho que dar prêmio a alguém que seja para o Maicon.

As crianças não se expressam muito bem.

E gente agora temos uma coisa chata, semestralmente temos alunos que não se comportam que mentem, esses alunos merecem um castigo, e tem uma aluna que só aprontou na escola, é a Allana.
 por isso a Allana vai ficar em uma sala de aula sozinha, não vai brincar no pátio e vai receber só um pedaço de bolo e um copo de refrigerante ela não vai pode repetir igual a vocês.
 E palmas pra ela pelo comportamento.
 Que isso sirva de exemplo, para vocês, mentir e não se comportar é *muito feio*.

Nesse momento percebi o quanto a aluna ficou triste começou saiu da sala de aula, sentou em um cantinho no corredor da escola abaixou a cabeça e começou a chorar. Somente nesse momento passei a entender porque quando a indaguei sobre suas brincadeiras preferidas ela logo me respondeu:

Eu gosto de brincar sozinha, porque ninguém me chama para brincar.
 (Allana)

Quando questionei a professora pelo fato de aluna sempre estar sozinha ela me respondeu:

Patrícia, não perde tempo com a Allana não, ela mentirosa, cleptomaníaca, a mãe dela não ta nem aí pra ela, eu é que não vou bajular, ela me enche as paciências, não suporto essa menina.

Dessa forma passamos a perceber outro problema a aluna era excluída pelos amigos não brincava com ninguém, nem mesmo na rua de sua casa, pois alguns amigos da rua estudavam na mesma escola. E os comentários da professora influenciavam á todos na escola, e com argumentos infundados. A aluna não se sentia como parte de um grupo.

E por outro lado temos alunos que ainda, se lembram da educação infantil, com saudade, onde brincar era natural e a escrita não era uma obrigação.

Eu queria que aqui na escola tivesse mais brinquedos iguais aos da creche, La gente só brincava e não escrevia (Gabriela)

Todos os alunos precisam ter a oportunidade de conviver e se divertir nos horários em que não estão na sala de aula. O que deve mudar, a cada etapa, são as propostas, para atender todas as faixas etárias.

Enquanto brincam, jogam e interagem em atividades com música, leitura as crianças aprendem a ser companheiros, e estabelecem vínculos com os próximos. Portanto possibilitar momentos diversificados e organizados pode ajudar os alunos a terem momentos de prazer convivendo com os amigos. O ideal seria que os intervalos

se caracterizassem pela possibilidade de optar por experiências que proporcionem satisfação pessoal e oportunidades de manter relações significativas (como radio escola, jogos desportivos entre outros. Contudo, isso não dispensa o planejamento, já que a liberdade de escolha depende das opções oferecidas. Portanto segundo Queiroz (2006), cabe ao professor, como adulto mais experiente, estimular as brincadeiras, ordenar o espaço interno e externo da escola, facilitar a disposição dos brinquedos, mobiliário, e os demais elementos da sala de aula.

Pois o brincar nesta faixa etária, é uma necessidade natural e espontânea da criança. É a sua atividade primordial através do qual constrói grande parte dos seus saberes, cria um círculo de amizade e se sente aceita em um grupo.

E para ilustrar tal fato apresentamos abaixo desenhos dos alunos sobre as brincadeiras do qual mais gostam.



Figura A-Desenho de Fabiana-relata o brincar com amigos no bairro



Figura B-Desenho Gabriela - Gosta de brincar com os amigos na rua



Figura C-Desenho de Levi - preferência por jogar bola



Figura D -Desenho de Luan - Gosta de brincar de carrinho com os amigos



Figura E - Desenho de Allana - prefere brinca sozinha pela falta de amigos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao relacionar os estudos teóricos com a análise das observações e as narrativas proferidas pelos alunos das camadas populares que cursam a 3º ano do ensino fundamental, verificamos que o professor tem papel fundamental na sala de aula, e que dele depende, em grande parte o tipo de relação e expectativa que a criança constrói em relação à escolarização.

Em suas narrativas as crianças demonstraram certa insatisfação na maneira inadequada de como as professoras se comportavam na sala de aula, no excesso de recriminações e julgamentos públicos, feitos com regularidade. As crianças percebiam no discurso dos professores que os mesmos não acreditavam no sucesso de seus alunos, viam como causa perdida o investimento que os pais faziam para manter os filhos na escola.

Quanto às expectativas que os alunos tinham acerca da escolarização, estas estavam intimamente associadas à causa e efeito entre duas variáveis: as crianças que diziam não gostar da escola referiam-se negativamente aos professores, porque “são chatos” e não podem “fazer nada”; e as crianças que relatam positivamente a questão da escola o faziam devido às interações positivas na qual estabeleciam entre aluno /professor, professor/aluno.

Sobre o processo de escolarização e expectativas futuras, cada criança possui a sua perspectiva. Alguns alunos almejam a atividades profissionais como ser cozinheira, cabeleireira etc, devido às realidades encontradas no contexto familiar. Outras crianças almejam a outras profissões como bombeiro, policial, enfim, todas aquelas que consideram “heróicas”.

Embora haja perspectivas futuras distintas, todos os alunos são conscientes da importância da escolarização para a sua formação pessoal e profissional, mesmo não apresentando uma idéia muito clara sobre o percurso que devem percorrer para alcançar tal êxito.

Observamos também que as relações entre família e escola produzem opiniões e definições específicas na vida das crianças. A família atribui à escola a responsabilidade de garantir um futuro melhor para os filhos, e esses, por sua vez, vêm na escola a possibilidade de qualificação para o trabalho e de ascensão social.

Existem, contudo, exceções como no caso de crianças que se encontram em situação de insucesso escolar, ou seja, os que apresentam expectativas escolares mais

baixas. Embora percebam a escola como uma oportunidade para realizar seus planos futuros, dão preferência ao exercício do trabalho ao invés de frequentar a escola. Pudemos perceber que essa preferência deve ser encarada como necessidade para “ajudar em casa” como diziam os próprios alunos.

Percebemos ainda que a que os pais demonstravam o desejo de participar mais ativamente na vida escolar dos filhos, mas ficavam desmotivados e até mesmo convencidos de serem incapazes pelo fato da escola manter uma cultura de distanciamento das famílias, se encarregando de mandar os boletins escolares via cadernos de recado.

A escola, pela maneira de trabalhar seus conteúdos de ensino, não conseguia desvelar o cunho ideológico que existia neles, tornando-os distante da realidade do aluno. Estes, por sua vez, não conseguiam enxergar um significado socialmente útil nos conteúdos de ensino que foram ensinados e supostamente aprendidos. Sem conseguir estabelecer uma relação entre o aprendido na escola e a sua vida prática, os alunos se isolavam do processo escolar e muitas vezes viam nesse espaço apenas um momento de distração.

As formas de trabalhar os conteúdos privilegiavam os métodos-receptivos e de transmissão do conhecimento por meio do emprego de técnicas de ensino que valorizavam atividades de memorização e repetição. Por esse motivo os alunos passavam a ter medo de frequentar a escola por causa das práticas de memorização que temiam por medo de errar e levar castigos.

Os únicos momentos lúdicos na escola eram vistos pelos alunos como o mais importante. Para eles o brincar deveria estar em primeiro lugar, pois era o momento no qual se sentiam felizes e estavam próximos de seus amigos.

Portanto ao pesquisar as crianças das camadas populares, foi possível perceber que as mesmas possuem expectativas acerca da escolarização, porque almejam a um futuro melhor, embora vários fatores contribuam para que as mesmas se sintam insatisfeitas.

Os resultados demonstraram que as crianças cristalizam uma imagem positiva da escola quando o discurso e a postura da instituição valorizam e incentivam a aprendizagem, o que não é observado na prática. As crianças são desafiadas a apresentarem melhores resultados para poder participar de atividades extra-curriculares, sob o risco de serem excluídas caso ajam com indisciplina ou tenham dificuldades de aprendizagem.

O significado da escolarização é muito influenciado também pelo desempenho dos alunos e pela postura dos educadores na família e na escola. Percebemos ainda quando os alunos apresentam um bom rendimento, o mérito é atribuído ao esforço e à facilidade que possuem para a aquisição dos conteúdos escolares. Já os alunos com dificuldade ou com defasagem de conteúdo explicam que os problemas escolares advêm da falta de capacidade e de potencial para a aquisição de aprendizagens compatíveis com a faixa etária, definindo assim a escolarização como algo necessário para a formação, mas que é inacessível em suas histórias de vida.

Alguns dados sobre a pesquisa podem ser discutíveis, e não queremos fazer críticas destrutivas aos professores que enfrentam dificuldades diárias para assumirem suas funções. Queremos trazer algumas contribuições construtivas para orientar os educadores que precisam tomar consciência do que acontece na sala de aula para não mais colaborarem, ainda que inconscientemente, com estes processos de baixas expectativas acerca da escolarização de seus alunos.

Quanto às práticas pedagógicas, os educadores deveriam preparar o educando para o desenvolvimento de habilidades que contribuam para uma participação crítica na sociedade, já que a escola tem como responsabilidade ensinar os conteúdos escolares valorizados.

De imediato, este trabalho trouxe a contribuição da própria criança sobre seus problemas enfrentados em sua escolarização e que deve ser considerados ao se pensar na formação de educadores. Esta poderia ser a forma de dar à criança o respeito e a palavra que muitas vezes lhe é retirada.

Referências bibliográficas

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **O acompanhamento das aprendizagens e a avaliação**. In: Revista Pátio Educação infantil. Ano II, nº 4, p. 16-19, Abr/Jul 2004.

BARTHOLO, Maria. H. **O ausente presente dentro da instituição escolar**. Disponível em : <www.tvebrasil.com.Br/salto/boletins2002/peftxt2.htm>. Acesso em agosto , 2010.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília.

BILAC, E. D. (1995) **Sobre as transformações nas estruturas familiares no Brasil: notas muito preliminares**. Em I. Ribeiro & A. C. Ribeiro (Orgs.). Famílias em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira (pp. 43-61). São Paulo: Edições Loyolas.

BONDIOLI, Anna. A criança, o adulto e o jogo. In: SOUZA, Gizele de (org). **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo:Cortez, 2007. p. 38-52.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

CARVALHO, M do C.B.de. (org) **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC, 1995.

CHEVALLARD Y.;BOSCHM.; GASCÓN, J. **Estudar Matemática: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem**. Tradução: MORAES, D.V. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

COELHO, G. N. **Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o meio**. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de;

CORSARO, W. A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** *Educação & Sociedade*. Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005b.

COULON, A. **Etnometodologia e educação.** Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995

CUNHA, M. V. A escola contra a família. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. BeloHorizonte: Autêntica, 2000.

CRUZ, L. R. **(Des) articulando as políticas públicas no campo da infância.** Santa Cruz do Sul 2006 ed. Edusc.

DAUSTER, T. **Uma infância de curta duração: trabalho e escola.** Cad. Pesq., São Paulo 82: 31- 36 1992.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**, São Paulo: Contexto, 1999.

ESCOLANO, Agustín. **Arquitetura como Programa. Espaço-Escola e Currículo.** In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. (orgs). **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa.** Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 19-57.

ESTEBAN, M. T. **A avaliação no cotidiano escolar.** 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRA, M.; AMADO, J. (coord.). **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1998.

GOULART, Cecília. Crianças de seis anos na escola de nove anos: cultura lúdica e cultura escrita sem antagonismos. In: V Seminário Linguagens em Educação Infantil, 2007, UNICAMP, Campinas. **COLE - Congresso de Leitura.** Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog13_02a.pdf>. Acesso em: 08 de setembro de 2008.

GOMES, H. S. R. **Um estudo sobre significado de família.** São Paulo, 1988. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica.

GOMES, J.V. **Relações família e escola - Continuidade e descontinuidade no processo educativo.** Idéias, São Paulo, n. 16, p.84-90, 1993.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (org.). **Imagens de Professor:** significações do trabalho docente. **Ijuí:** UNIJUÍ, 2000.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** São Paulo: 1997

LACERDA, L.M. **Lendo vidas: a memória como escritura autobiográfica.** In:MIGNOT, A. C. BASTOS, M. H. C.; CUNHA, M. T. S. **Refúgios do eu:** educação, história,escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000.

LEITE, D.M. (1981). **Educação e relações interpessoais.** Em M.H.S. Patto, Introdução à Psicologia Escolar (p. 234-257). São Paulo: TAQ.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1988.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 5 ed. São Paulo :Atlas S.A,2003.

MEIRA, Ana Marta. **Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea.** Psicol. Soc. 2003, vol. 15, no. 2 , pp. 74-87.

NOUGUEIRA, M.A., ROMANELLI, G. e ZAGO, N. **Família & Escola – Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares** Petrópolis: Vozes, 2004.

NOGUEIRA, M. A.A **A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural.** Anped-Revista Brasileira de Educação, São Paulo:, n. 7, p. 42-56, 1998a.

MARCÍLIO, M.L. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira-século XX** Revista USP, n. 37, p. 46-57, 1998

MARTINS, Claudia C. **A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.** Cadernos de Pesquisa. Nº 76, p.41-49, 1991.

OLIVEIRA, V. F. de. **Imaginário social e a escola de ensino médio.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2005

PASSOS, Ilma Veiga. VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva.** in Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

PEREZ, M.C.A. **Família e Escola na educação da criança: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de escola pública de ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado) – USP, 2000.

PEREZ, M. C. A. **Infância: (Re) pensando a educação na família e na escola.** In: políticas e práticas. São Carlos: Suprema, p. 74-87, 2007.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coord.). **As crianças contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997

ROCHA, R. C. L. UNICENTRO. In:___ **Historia da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes.** Paraná (Estado).Guarapuava,Paraná.1992. v.1. Disponível em:

ROSEMBERG, Fulvia. **Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas e PUC-SP, 2001.

SANTOS, B. S. **Para uma pedagogia do conflito.** In: SILVA, Luis Heron etal. **Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996, p.15-33.

SARTI , C. A. **A família como espelho:Um Estudo Sobre A Moral Dos Pobres.**Campinas,SP.Editora Autores Associados,1996

SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs). **Infância (In)Visível.** Araraquara, SP: junqueira&marin, 2007.

SILVA, H. **A Informática na Educação Matemática: A visão das mães.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2000.

SPINILLO, Alina Galvão, ROAZZI, Antonio. **Usos e funções da língua escrita no contexto escolar.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.69, n.161, p.75-90, 1988.

STEINBERG, S.S. Kindercultura: **a construção da infância pelas grandes corporações.** In: SILVA, L.H. (Org.). Identidade social e construção do conhecimento Porto Alegre: SMED, 1997.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. In:

THIN, D. **Para uma análise das relações entre famílias de classes populares e escola.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006.

VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.); SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in) visível.** 1. Ed. ARARAGUARA: Junqueira&Marin, 2007. v. 1. 306 p.

WOORTMANN, K. **Casa e família operaria.** anuário antropológico. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro/UFCE. 1982. P119-50

APÊNDICE A



Ilustríssimos Educadores

Solicitamos à Vossas Senhorias, autorização para a realização do estudo de Trabalho de Conclusão de Curso (membro do GEPIFE – grupo de estudos sobre infância, família e escolarização) da aluna **Pstricia Juliana Ferreira** do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências – Unesp- Campus de Bauru.

O trabalho intitulado: **Significado e expectativas de crianças das camadas populares em relação à escolarização**. O objetivo do presente estudo é o de desenvolver uma análise teórica em relação ao universo dos significados e das expectativas de crianças das camadas populares no tocante a escolarização

Asseguramos que o trabalho será pautado nos princípios da ética científica e declaramos que tanto a instituição como os sujeitos da pesquisa não serão em hipótese alguma identificados no trabalho, preservando o anonimato; declaramos, outroassim que o conteúdo a ser analisado será exclusivamente para fins acadêmicos. O projeto será encaminhado para apreciação ao comitê de Ética da Faculdade de Ciências, UNESP Bauru.

Agradecemos a colaboração e declaramos o termo de consentimento livre e esclarecido.

Eu, Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti Perez declaro ser responsável pela orientação e pelo respeito aos princípios da ética científica do estudo da aluna **Patrícia Juliana ferreira**.

Bauru, 10 de maio de 2009

Eu, **Patrícia Juliana Ferreira** declaro ser responsável pela realização do estudo e pelo respeito aos princípios da ética científica

Bauru, de de 2009

(direção e/ou coordenação da unidade escolar)

Eu, _____, CPF: _____

autorizo a realização do estudo neste estabelecimento de ensino, tendo plenos direitos de retirar este termo a qualquer tempo, sob qualquer hipótese, desde que previamente comunicado ao(s) pesquisadores responsável (eis).

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Significado e expectativas de crianças das camadas populares em relação à escolarização.

Data ____/ ____ / ____ início _____ fim _____

Entrevistador _____

1. Identificação

A) Nome _____

B) idade ____ sexo _____ serie _____

Vamos conversar um pouco sobre sua família

1) quem faz parte da sua família? _____

2) quem mora na sua casa? _____

3) Como é sua mãe? _____

4) Você tem irmão? Sim() não() quantos ? _____

5) o que você aprende com a sua família? _____

6) o que sua família acha da escola? _____

Vamos conversar sobre a sua escola?

1) pra que serve a escola? _____

2) o que uma criança deve fazer para se desenvolver bem na escola? _____

3) o que a escola deve fazer para que o aluno se desenvolva bem na escola? _____

4) Você acredita que a escola vai te ajudar no futuro? _____

Ser criança

Quem brinca com você? _____

Ser criança é _____

Quais são as suas brincadeiras preferidas? _____

Você brinca na escola? Quando? Com quem? _____