

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Justina Inês Sponchiado

**DA RELAÇÃO COM A ESCOLA E SEUS SABERES ENTRE
CRIANÇAS (D)E FAMÍLIAS DE “BAIXA RENDA”**

Um estudo a partir de uma instituição pública da
Ilha de Santa Catarina

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação/UFSC como
requisito parcial para a obtenção do
título de doutora.

Orientador Prof. Phd. João Josué da
Silva Filho.

Ilha de Santa Catarina, Junho de 2012

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Sponchiado, Justina Inês

DA RELAÇÃO COM A ESCOLA E SEUS SABERES ENTRE CRIANÇAS
(D)E FAMÍLIAS DE "BAIXA RENDA" [tese] : Um estudo a partir
de uma instituição pública da Ilha de Santa Catarina /
Justina Inês Sponchiado ; orientador, Phd. João Josué da
Silva Filho - Florianópolis, SC, 2012.

403 p. ; 21cm

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Escola-Crianças-Famílias. 3. Ensino
Fundamental de Nove anos. 4. Relação com os saberes. 5.
Maciço do Morro da Cruz. I. Filho, Phd. João Josué da Silva
. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Ao meu pai e à minha mãe, que mesmo sem saber da dimensão que alcançaria em mim a vontade de ser como as pessoas que tanto admiravam, acabaram por indicar-me o caminho da busca da “sabedoria”. Aos nossos antepassados, pela força que nos legaram...

À minha irmã Alice, e ao meu irmão Amauri (*in memmoriám*), cuja relação estabelecida com os saberes e a escola conduziu por trajetos e mediações diversos; e aos seus filhos Eduardo e Bruna, que desde cedo amam descobrir, mover-se, criar, saber...

E, de modo muito especial, aos meninos e meninas que fazem parte desta pesquisa, e às suas mães e pais – em boa parte migrantes como eu – que aqui fazem ecoar suas vozes. Que possam ser ouvidos e efetivamente levados em conta por quem quer que os leia, compreenda e possa fazer-se agente educacional e social com elas comprometidos...

AGRADECIMENTOS

Ao PPGE/UFSC - Linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, professora Vânia Beatriz Monteiro da Silva, demais professoras e professores, muito especialmente Ida Mara Freire, Ione Valle Pereira e Coordenações, pela oportunidade de formação;

Ao Departamento de Desenvolvimento e Potencialização de Pessoas/PRDHS/UFSC, pelo respeitoso apoio e tratamento dispensados desde o primeiro momento;

À Direção e colegas técnicos e docentes do CED/UFSC, pela liberação de minhas atividades regulares e aposta na minha formação e produção;

Aos colegas do doutorado 2008-2012, muito especialmente ao Manoel, à Roselete, à Mari, à Áurea, à Cuca e à Márcia – que me oportunizaram compartilhamentos inefáveis e iguais vivências formadoras;

À Escola Campo, que tão bem me recebeu, muito especialmente às professoras Cida, Lucile, Viviane e Alice, que com atento respeito, profissionalismo e afeto oportunizaram que me inserisse com tranquilidade em seus espaços cotidianos de trabalho educativo;

Às crianças do primeiro ano matutino 2010 desta mesma Escola, que comigo interagiram abrindo com disposição genuína sua condição e subjetividades, e às suas mães e também alguns pais, que me receberam em suas casas com igual acolhida, interesse e disponibilidade;

À professora Rosalba Garcia, fundamental para que eu pudesse realizar, em corajosa profundidade, a análise do contexto da indução das políticas educacionais, assegurando-me, também da legitimidade de ocupar este precioso tempo do doutorado à sua concernente verticalização dos estudos no *tempo da pesquisa*.

Quero agradecer também a imensa gentileza do professor Bernard Charlot, cuja instigante trajetória de pesquisa e compromissadas interações foram preciosas para a definição dos contornos desta pesquisa;

Ao professor João Josué da Silva Filho, que me acolheu como orientanda na altura do trajeto em que a pesquisa demandava adentrar aos Estudos da Infância, oportunizando-me, junto com a professora Eloísa Acires Candal Rocha e demais integrantes e convidados do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), bagagem e serenidade, condições necessárias a esta etapa de formação;

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Escola (GEPIE), cujas produções sobre o tema foram também basilares;

Às professoras doutoras Eloísa A.C. Rocha e Julice Dias, pelas importantes contribuições no momento da qualificação;

À Luciana Marcassa, pela leitura criteriosa e devolutiva precisa, que me garantiram a segurança e a convicção demandadas para levar a cabo este trabalho;

À professora doutora Maria das Mercês Ferreria Sampaio, que aceitando o convite muito nos honra, também em celebração à profícua ponte com os Estudos sobre Escola do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da PUC/SP, e me presenteou com sua presença e contribuições ideláveis no momento em que fecho o ciclo lá iniciado na minha formação em nível de mestrado;

Às professoras doutoras Eloísa Acires Candal Rocha, Julice Dias, Luciana Pedrosa Marcassa, Geysa Spitz Alcoforado de Abreu e Ângela Maria Scalabrin Coutinho, por terem aceitado o convite e pela satisfação e honra de tê-las na banca de defesa de minha tese, e pelas contribuições;

A Bia Hanff, Lúcia Helena, Ana Baiana, Olinda, Murilo, Dóris, Karina, Maria Sylvia e Márcia, que em diferentes momentos e por razões diversas – provavelmente mais do que imaginam – foram tão importantes na trajetória de elaboração deste trabalho;

A Beatriz e Bruna Maia, pelo apoio na primeira degravação das entrevistas;

À Karina (Unicopy), pelas cuidadosas atividades de editoração, impressão e reprodução deste trabalho.

Também à Elizabete Olinda Guerra, pelas necessárias conversas filosóficas, ancoradas agora também na sua pesquisa sobre Hannah Arendt;

Às e aos [de alguma maneira ainda] colegas da UDESC, com os quais tive, sem exceção, tão respeitadas interações profissionais – de modo especial à Denise Miguel, com quem tenho podido trocar desde nossa especialização no CEPE/DAPE, e à Zenir Koch, pela reiterada aposta e partilhadas reflexões e ações educacionais;

Aos queridos e queridas da “Colônia”, segunda família construída e compartilhada desde que, como migrantes, chegamos à Ilha-Capital para estudar, que nestes mais recentes anos chorou junto partidas e celebrou chegadas neste misterioso sopro que configura a Existência;

Aos amigos e amigas do para sempre caro Grupo Casa da Ginga, por tantos encontros sobretudo poético-musicais; ao grupo do projeto Milongas Urbanas, pelas trocas também políticas e culturais; às amigas e amigos da “Resistência Ativa”, pelos momentos alegremente acolhedores também de nossas trincheiras e afetos; a Karen, Davi e amigos, que nos brindaram com belezas, alegrias e gastronomia; a Neto, Tom, Lara, Nau, Sol e Márcio, por tudo;

Aos amigos e amigas do Rosana, do Villa Brunello e do Flanar, pelas fortalecedoras trocas e diferentes cuidados neste anos de estudo; Aos aportes profissionais aos quais tive privilegiado acesso neste tempo de doutoramento, e que também fizeram diferença no meu trajeto e alcances. De modo muitíssimo especial a Angela Schillings (Comunidade Gestaltica), que me acompanhou ajudando a “pentear emoções” e a refazer minhas próprias narrativas nestes decisivos anos; a Moema Ferrari Loureiro (*medicina da família e acupuntura*), Henrique Tancredi (psiquiatria), Cláudio Werlang (Antroposofia), Eduardo Usuy (especialidades integradas), Diego e Aline (pilates); Dulce e Kiti (massoterapia), tão importantes aliados nos cuidados que demanda um ser em desafiador processo de expansão dos próprios limites por meio de estudos e construção de seu trabalho acadêmico de maior fôlego, em suas aparentemente infundáveis demandas, angústias e ansiedades. E à Susana, sempre! Ela nos ajudou a cuidar para que a casa se mantivesse em melhores condições durante estes quatro anos em que ambos estudamos e escrevemos quase sem tréguas...

Ao grupo familiar Dantas, com quem apreendo novos passos e aportes – em especial à jovem Thiffany, em suas grandes conquistas e iguais desafios na conciliação de vida pessoal, trabalho e estudos; ao pequeno Renan, nosso mais novo afilhado e alento, e à dançante Heloisa, que chegou – junto com a tese – lutando pela vida com sua mãe e seu pai ..

À minha família original, sempre presente, amada, necessária...

Ao amado Jéferson – também colega na Educação e no doutorado, e um pouco de amigo e irmão, de pai e filho, de porto e guarida, de oposto e igual – meu companheiro em cotidianas vivências e aprendizados também durante nesta jornada...

Para compreender um indivíduo, é preciso saber quais os desejos predominantes que ele aspira a satisfazer”

Norbert Élias

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens...”

Hannah Arendt

“Só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares das crianças se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constitui seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes esquemas podem “reagir” quando “funcionam” em formas escolares de relações sociais.”

Bernard Lahire

“Você reparou a distinção que faço entre posição social objetiva e posição social subjetiva? Ser negra, pobre [ou rica] e mulher define uma posição social objetiva. Quais as posições sociais subjetivas podem ser geradas a partir dessa posição objetiva, levando em conta as histórias de sujeitos singulares? Como dizia Sartre, de quem você gosta (e eu também): o que fazemos com o que a sociedade fez de nós? Ou Michel Certeau, autor fundamental a meu ver: por mais dominado que seja um ser humano, ele permanece um sujeito (e tenta subverter a ordem dominante, ou seja, graças a “táticas” tirar algum proveito da ordem que o domina). E depois de entender qual a posição subjetiva, é importante entender qual o lugar da escola e, de forma mais geral, do saber e do aprender, nessa configuração humana-socio-singular desse sujeito”

Bernard Charlot

RESUMO

Com o objetivo de analisar as relações estabelecidas entre crianças e seus familiares responsáveis com a escola e seus saberes, o presente trabalho, em nível de doutorado, procurou dialogar sobretudo com o ponto de vista de familiares responsáveis e crianças de uma turma que, em torno dos seis anos de idade passou a frequentar uma escola pública estadual. Foram *objetivos específicos*: explorar expectativas e ponto de vista de crianças e familiares quanto à escola; averiguar aspectos do contexto de socialização das crianças, inclusive expectativas familiares sobre sua trajetória de formação; apreender o ponto de vista destes quanto ao atendimento escolar (saberes, práticas, condições) e quanto à inserção da criança aos seis anos no ensino fundamental. Quatro questões principais guiaram o desenvolvimento do trabalho: Pelo que se interessam as crianças da pesquisa; que importância adquire a escola para elas e seus responsáveis; o que expressam sobre o que apreendem na escola e em outros lugares; e como as crianças vivenciaram as atividades, rotinas e exigências escolares? Aspectos dos estudos sobre relação com o saber, sociologia crítica e da infância, política educacional, e sobre infância e escola definiram os contornos do trabalho, que situa também a relação da autora com a escola e os saberes acadêmicos, lugar a partir do qual opera a leitura no/do campo. Gerados a partir de observação participante na escola, entrevista a professora e familiares, principalmente mães, nas suas residências e em interação com as crianças, os dados sistematizados mantêm as vozes dos sujeitos, editadas porém íntegras, sugerindo nova trilha em termos de pesquisa. As famílias ouvidas atribuem firme valor à escola e nela apostam; entendem como negativa a entrada das crianças aos seis anos, e que ficar seguros do aprendizado é mais importante que o que (e quanto) é ensinado. Querem que filhos e filhas sejam *pessoas de bem*, com nível superior ao menos, e possibilidades de trabalho, remuneração e expressão melhores que os seus. Suas crianças expressaram resistências e sofrimento face a ritmos de ensino que não alcançam, e a trocas de professoras. Fazem sempre os deveres, contam em casa sobre o que acontece, realizam, apreendem, e gostam de ir à escola (e à Casa da Criança) – seu(s) mais importante(s) portal(ais) de acesso a outros espaços, relações de saberes socialmente valorizados.

Palavras-chave: Escola- Crianças-Famílias; Ensino Fundamental de Nove anos; Relação com os saberes; Maciço do Morro da Cruz.

ABSTRACT

Aiming to analyze the relationship between children and their parents responsible with school and their knowledge, the present study at the doctoral level, attempted to dialogue especially with the view of responsible relatives and children of a class that, around the six-year-old began attending public school. Specific objectives were: to explore expectations and view of children and families about school; investigate aspects of the context of socialization of children, including family expectations about its trajectory training; apprehend the point of view of how the school attendance (knowledge, practices conditions) and on the inclusion of children to six years in elementary school. Four main questions guided the development of the work: For children who are interested in research; school that acquires importance to them and their parents, which express about seizing the school and elsewhere, and how children experienced the activities, school routines and requirements? Aspects of studies on the relationship to knowledge, and critical sociologies of childhood, educational policy, and about childhood and school defined the contours of the work, which also lies the author's relationship with the school and the academic knowledge, a place from which operates in reading / field. Generated from participant observation in school, the teacher interview and families, especially mothers, in their homes and in interaction with children, systematic data keep the voices of the subjects, but edited intact, suggesting new trail in search terms. The families heard firmly attach value to the school and her bet; understand how negative the entry of children age six, and stay secure learning is more important than what (and how much) is taught. They want sons and daughters are good people, with at least upper level, and job opportunities, better pay and that its expression. Children expressed their resistance and suffering face the rhythms of teaching that do not reach, and exchanges of teachers. They always do their homework, come home about what happens, hold, seize, and enjoy going to school (and the Children's House) - Your (s) most important (s) website (s) access to other spaces, relationships socially valued knowledge.

Keywords: School-Child-Families; Elementary School for nine years; Relations knowledge; Maciço do Morro da Cruz.

LISTA DE SIGLAS

- CED – Centro de Ciências da Educação
- CE/FMMC – Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz
- CEI – Centro de Educação Infantil
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CIC – Centro Integrado de Cultura
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- EEB – Escola de Educação Básica
- EI – Educação Infantil
- EB – Educação Básica
- EF – Ensino Fundamental
- ETFSC – Escola Técnica Federal de Santa Catarina (IFSC atualmente)
- FMMC – Fórum do Maciço do Morro da Cruz
- GEC/CE-FMMC – Grupo de Estudos sobre Currículo da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz
- HEMOSC – Hemocentro de Santa Catarina
- IE – Instituição de Ensino
- IES - Instituição de Ensino Superior ou Instituições de Ensino Superior
- IF-SC – Instituto de Educação de Santa Catarina
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEN – Departamento de Metodologia de Ensino
- MMC – Maciço do Morro da Cruz
- NUPEIN – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
- Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO 1 - DA MINHA RELAÇÃO COM OS SABERES	29
1.1 ENCONTRANDO NOVAS REFERÊNCIAS DE <i>VERDADE</i>	38
CAPÍTULO 2 - POR ONDE TÊM TRANSITADO OS ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE INFÂNCIA E ESCOLA	49
2.1. O TEMA NO ÂMBITO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	50
2.2. A QUE E A QUEM TEM SE VOLTADO OS ESTUDOS SOBRE ESCOLA	50
2.3. ESCOLA, CRIANÇAS, INFÂNCIA	52
2.3.1. Escola, criança(s) e infância em revistas científicas	53
2.3.2 Escola, criança(s) e infância em dissertações e teses	57
2.4. SOBRE VIVER A INFÂNCIA NA ESCOLA.....	59
2.5 ALGUMAS DAS INDICAÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	60
2.5.1 Ofício de criança e ofício de aluno	63
2.5.2. Ouvir as crianças como demanda fundamental das pesquisas	65
CAPÍTULO 3 - CRIANÇAS AOS SEIS ANOS NA ESCOLA: CONTEXTO E IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	71
3.1. CONCEPÇÕES QUE EMBASAM POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE.....	71
3.2 A GARANTIA DE ACESSO À EDUCAÇÃO.....	73
3.2.1 Políticas educacionais e suas orientações multilaterais	77
3.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS EM TRÊS ESTADOS BRASILEIROS.....	85
3.3.1 A implantação do Ensino Fundamental de nove anos em Santa Catarina	98
3.3.2 Considerações sobre tais estudos e sobre a inserção de crianças pequenas na escola	104

3.4 DADOS GERADOS POR ESTA PESQUISA QUANTO AO PONTO DE VISTA DE FAMILIARES RESPONSÁVEIS E SUAS CRIANÇAS	107
3.4.1 Como foi, para a criança, ir à escola aos 6 anos	107
3.4.2 Segundo mães, pais e crianças, elas gosta(m) de ir para a escola?	115
CAPÍTULO 4 - CRIANÇAS E SEUS FAMILIARES RESPONSÁVEIS: RELAÇÃO COM A ESCOLA E COM O SABER	121
4.1. CONTEXTO SOCIAL: COMUNIDADES ENCRAVADAS NAS ENCOSTAS DO MACIÇO MORRO DA CRUZ	121
4.2. INTERAÇÕES ENTRE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR E COMUNIDADES ONDE RESIDEM OS SUJEITOS DA PESQUISA	125
4.3 UMA RARA TRAJETÓRIA DE INTERAÇÕES ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS	128
4.4 ONDE ESTUDAM AS CRIANÇAS DAS COMUNIDADES QUE SE CONSTITUÍRAM NO MORRO E EM SUAS IMEDIAÇÕES	135
4.5 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSORA HILDA TEODORO VIEIRA.....	138
4.5.1 Adentrando a escola.....	139
4.6 FAMILIARES DAS CRIANÇAS QUE COMPÕEM O ESTUDO.....	183
CAPÍTULO 5 – ADENTRANDO EM COMUNIDADES E RESIDÊNCIAS	187
5.1 DO TRAJETO	187
5.2 O QUE DIZEM MÃES, PAIS E TAMBÉM AS CRIANÇAS	191
5.2.1 Ainda sobre a manutenção dos diálogos	193
5.2.2 Das idas a campo.....	194
5.3 SOBRE FAMILIARES RESPONSÁVEIS – ACHADOS DE PESQUISA	197
5.3.1. Sobre a relação das crianças com o saber e a escola	200

a) O que as crianças buscam, esperam ou desejam da escola?.....	201
b) O que as crianças mais gostam da escola?	209
c) Em que as crianças têm maior dificuldade?	215
d) O que as crianças dizem em casa sobre a escola?	220
e) O que as crianças aprendem na família, na comunidade, nos espaços religiosos e em outros lugares, do ponto de vista de mães e pais.....	227
f) O que mães e pais gostariam que a escola priorizasse ou desse mais atenção na formação do seus filhos e filhas.....	228
g) O que é fundamental que as crianças aprendam?	236
h) As crianças têm podido aprender o que é essencial para sua vida?	241
i) Sobre a relação destes meninos e meninas com a escola.....	248
5.2 MÃES E PAIS EM SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA E OS SABERES	258
a) Sobre a importância da escola	258
b) Saberes escolares que consideram fundamentais.....	262
c) Escolarização (nível de ensino) desejada para o filho e/ou filha	266
d) Pais e mães estudavam no momento da pesquisa?.....	271
e) Sobre voltar a estudar	272
f) Que importância teve a escola na vida destes familiares responsáveis	275
g) Outros lugares, situações, pessoas e contextos importantes para sua formação.....	281
h) Quais coisas, dentre as que aprenderam, lhes parecem essenciais para o seu viver.....	289
i) Sobre o trabalho das professoras.....	298
j) Sobre salário e condições de trabalho das professoras.....	307
k) Sobre a relação com a escola onde estudam suas crianças.....	311
l) Se gostariam de estar mais perto da escola, e de que maneira.....	324

m) Como foi responder às perguntas da pesquisa.....	329
CONSIDERAÇÕES FINAIS	333
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	345
ANEXOS.....	353
ANEXO A –LUGARES, ALÉM DA ESCOLA, EM QUE AS CRIANÇAS TAMBÉM APRENDEM, SEGUNDO MÃES E PAIS .	355
ANEXO B – TERMO DE CIÊNCIA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO.....	390
ANEXO C –AUTORIZAÇÃO DAS CRIANÇAS	392
ANEXO D – CARTA DE ESCLARECIMENTO	393
ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	394
ANEXO F – CARTA AOS PAIS	397
ANEXO G –TERMO DE AUTORIZAÇÃO.....	398
ANEXO H – ROTEIRO ORIENTADOR DAS ENTREVISTAS COM FAMILIARES.....	399
ANEXO I – CERTIFICADO COMITÊ DE ÉTICA.....	403

INTRODUÇÃO

Com o objetivo amplo de analisar as relações estabelecidas entre escola(s), saber(es), crianças e familiares responsáveis pelas crianças que freqüentam a escola, o presente trabalho de pesquisa procurou dialogar com o ponto de vista de meninos e meninas que, em torno dos seis anos de idade, passaram a freqüentar uma escola pública estadual localizada no município de Florianópolis. Como forma de qualificar e compreender de maneira mais abrangente a complexidade da indagação – problema de pesquisa – foram ouvidos mães, pais e professoras de crianças de uma turma.

Cinco questões principais guiaram o desenvolvimento do trabalho ao longo de sua trajetória. São elas: a) Pelo que se interessam as crianças que participaram da pesquisa? b) Que lugar é este, que espaço ocupa, enfim, que importância adquire a escola no cotidiano e na vida de familiares e crianças que fizeram parte desta pesquisa? c) O que expressaram crianças e familiares sobre o que iam descobrindo (aprendendo?) de importante na escola e em outros lugares? d) Como vivenciaram as atividades, rotinas e exigências escolares?

Perquirir crianças era um desafio que eu não havia enfrentado ainda como pesquisadora, e desejava fazê-lo pois avaliava tal fato como uma fragilidade na minha formação – e na condição de formadora de pedagogas e pedagogos, venho trabalhando há alguns anos com disciplinas que procuram aproximar universidade e escola pela via da pesquisa. Mesmo não trabalhando no campo da Educação Infantil, sentia-me pouco confortável mantendo-me distante dos debates que vêm sendo travados sobretudo no âmbito da (nova) Sociologia da Infância. Não parecia razoável, também, continuar insegura quanto aos procedimentos de aproximação investigativa com crianças, e menos ainda num tempo em que aumenta nossa demanda por tal saber, posto que elas são agora, desde pequeninas, parte integrante deste amplo processo sócio-cultural denominado “educação básica”.

Como construir a necessária integração entre o pensamento pedagógico anterior, e a importante constatação que se anuncia, sem subordinar o “novo” aos vícios do já existente, reduzindo, desta forma, o potencial emancipatório que pode alimentar a contribuição que ambos podem dar na direção de uma sociedade mais equânime, justa e feliz? Contribuir com a construção do melhor compreender os caminhos possíveis para tal integração me parece, neste momento, um desafio para os esforços de pesquisa no campo da educação. E ensaiar diferentes trajetos de pesquisa, potencialmente enriquecedores dos conhecimentos da área, auscultando outros sujeitos num esforço catalizador de vozes atinentes, poderá oportunizar avanços na formação. Esta é também uma proposta deste trabalho, que antes sistematiza saberes oportunizados por outros estudos, organizando o repertório que fundamenta a leitura, que então se

torna possível ao adentrar escola e comunidades, interpelando familiares, crianças e profissionais.

Para eleger a escola-campo, procedi de acordo com alguns recortes que me pareceram mais pertinentes ao enfrentamento das questões que me propus problematizar. Assim, defini como critérios: a) que a escola fosse pública; b) que atendesse a crianças filhas de trabalhadores/as de meios populares; c) que fosse considerada uma boa escola; d) cuja distância não se tornasse um problema; e) que aceitasse a realização da pesquisa. Outros aspectos, embora não inegociáveis como os anteriores, também favoreceram a escolha: f) O fato de a escola fazer parte de uma articulação pouco comum entre escolas públicas – a Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (CE/FMMC)¹; g) já ter buscado aquela instituição como campo de pesquisa, obtendo boa receptividade e possibilidade de trabalho; e h) ser, dentre as escolas componentes da CE/FMMC, a que recebe o maior contingente de crianças filhas migrantes oriundos do meio-oeste do estado – um critério puramente afetivo mas igualmente mobilizador, enraizado num tipo de sensação de pertencimento que talvez pudesse favorecer a aproximação.

São sujeitos da pesquisa uma turma de crianças que aos seis anos de idade foram matriculadas numa escola pública estadual localizada na Ilha de Santa Catarina, seus familiares responsáveis e uma de suas professoras. Foram ouvidas também a diretora e uma educadora da gerência regional de educação.

Além de observações na escola e de pesquisa documental, com base em roteiro semi-estruturado foram realizadas entrevistas com catorze familiares responsáveis, nas suas residências.² Havia previsto abranger uma/um familiar de cada uma das crianças, o que foi reavaliado no decorrer da pesquisa devido à dificuldade de contatar algumas famílias, e considerando a qualidade dos dados gerados com as catorze entrevistas, e o cronograma de finalização do curso e da escrita da tese. Sistematizadas, tais informações formam o *corpus* gerado pela pesquisa. O exame deste material oportunizou a identificação de nexos com as questões e premissas que mobilizaram a pesquisa, e os estudos teóricos que a balizam. Tais

¹ As escolas associadas à CE/FMMC, desde o final dos anos 1990, envidaram esforços para enfrentar, de maneira conjunta, problemas que tinham em comum, discutindo inclusive aspectos do currículo que, na análise de docentes e direções de escola, deveria ser priorizado para aquela população. Crianças e familiares não haviam sido ouvidos.

² A visita para a realização da entrevista foi agendada com as mães, que figuram como as responsáveis pela criança na grande maioria das fichas de matrícula, e participaram também dois pais – um deles figurava como o responsável no referido documento, e o outro, como co-responsável junto da mãe.

achados da investigação de campo convidam para diálogos entre crianças, mães, pais, escola, também com universidades formadoras e governos, interpelando-os, e às políticas para a educação das crianças, em seus efeitos na relação das mesmas com o processo de inserção, e desempenho na formação escolar e na relação com saberes. Lançam, também, alguns desafios à escola, a formadoras e formadores, estudiosas e estudiosos, e sugerem novas perguntas de pesquisa.

Sobre ouvir crianças

Abordando aspectos teórico-metodológicos da investigação com crianças, Walsh (CRAUE & WALSH, 2003) é contundente ao afirmar algo, para mim repleto de sentido: de que seu próprio trabalho de investigação nas escolas foi suficiente para convencê-los de que

[...] pessoas igualmente bem intencionadas têm idéias muito diferentes acerca do que tornaria o mundo um lugar melhor para as crianças, idéias essas que radicam em convicções profundamente instaladas quanto ao modo como o mundo funciona e como as crianças deverão integrar-se nesse mundo e adaptar-se a ele (CRAUE & WALSH, 2003, p 10).

Autoras e autores brasileiros têm apontado nesta mesma direção, apostando nas possibilidades de uma investigação que se interesse pelo ponto de vista das crianças - de modo especial aqueles articulados em torno do NUPEIN (ROCHA, CERISARA, SILVA FILHO, BATISTA, AGOSTINHO, COUTINHO e outros) e do GEPIE (QUINTEIRO, MAFRA BATISTA e outras). Crianças que passam boa parte de seus dias na escola e agora mais cedo se vêem em situações nas quais precisam responder às demandas do *ofício de aluno*. Que lugar ocupa a escola e seus saberes na vida destas crianças? O que esperam da escola? Qual sua relação, e a de seus familiares, com o saber escolar? Estas são algumas das questões que mobilizam esta pesquisa.

Família e escola

Difícilmente se discorda que as relações grupo familiar-escola são importantes para o processo educativo, e que a sintonia, ou a falta de sintonia nas interações e entre os saberes de uma e outra haverá de interferir, favorecendo ou fragilizando trajetórias escolares das crianças (LAHIRE, 1997). No entanto, as relações escola-família/família-escola, de modo geral, são menos interpeladas pelas pesquisas do campo educacional. São mais frequentes, mesmo entre os estudos sobre escola, os que colocam a atenção nos currículos, nas práticas, na formação inicial e continuada; que

analisam seus processos, cotidiano e documentos, sobretudo do ponto de vista de profissionais da escola – adultos, portanto.

Quando se trata do Ensino Fundamental, poucas são, ainda, as investigações que se interessam pelo ponto de vista de familiares, e bem raras as que se interessam pelo ponto de vista das crianças. Nossa aposta foi a de que, buscando apreender nuances do ponto de vista das crianças e de seus familiares – e em alguma medida também o de professoras do grupo de “*miúdos*” que compõe o universo desta pesquisa – quanto aos sentidos atribuídos à escola, ao saber/conhecer/aprender, poderíamos obter indícios importantes para compreender tais relações. Justificamos a proposição de ouvir também familiares e professoras por entender que meninos e meninas – como, ademais, os adultos – atribuem função e sentidos singulares, mas partir do seu contexto de relações.

Foram delineados como objetivos específicos desta investigação:

- a) Explorar expectativas e ponto de vista de familiares e de crianças quanto à escola;
- b) averiguar aspectos apreendidos por estes meninos e meninas quanto a expectativas familiares (e também docentes) no que diz respeito a sua relação com os saberes e ao seu desempenho e trajetória escolares (dizendo de outro modo, o que apreendem como sendo o que delas se espera quanto à escola e seus saberes);
- c) apreender pontos de vista (“leituras”) familiares quanto ao atendimento escolar – saberes e condições – e quanto à inserção da criança aos seis anos no ensino fundamental.
- d) reunir pistas sobre a leitura/ponto de vista da(s) professora(s) quando à política que colocou as crianças aos seis anos no EF; sobre as crianças que freqüentam sua sala de aula e ao envolvimento familiar nos seus estudos.

Indagamos sobre o valor (e lugar, importância, função, sentido) atribuídos pelas crianças à escola, averiguando também se tal valor se expressa no discurso de familiares e/ou responsáveis, e vice-versa. Perguntamos ainda, a mães e pais, sobre a própria escolarização e desdobramentos da mesma para sua vida cotidiana, e sobre suas expectativas quanto à escolarização de seus filhos e filhas pequenos – e o fizemos diante das crianças, por entender que este seria, possivelmente, um momento de socialização e formação, no seu sentido amplo, e sobretudo para notar suas interações. Tudo isso com o intuito de sopesar, com elementos de pesquisa, a existência de alguma correlação entre estes fatores.

Interlocução privilegiada

Foram interlocutores especialmente importantes no processo de delineamento da pesquisa os professores Bernard Charlot, com quem pudemos nos corresponder no período da reconfiguração da questão inicial; Manoel Sarmiento sobretudo em aspectos da sociologia da infância; Craue &

Walsh (2003) e em Christensem & James (2005) sobre o processo de pesquisa com crianças, bem como produções do NUPEIN e GEPIE/UFSC sobre tudo isso e mais. Também aspectos da obra de Bakhtin e Voloshinov, precisamente o alerta para não perder de vista o lugar do auditório como produtor dos enunciados e discursos, e da entonação como atribuidora de sentido às palavras ditas – de especial valor para a ampliação da compreensão do campo. Alguns dos conceitos bourdieusianos também foram importantes, em especial os de capital cultural, capital social e capital escolar.

Organização do texto:

Além de sumário, relação de siglas, resumo e introdução, este texto compõe-se de cinco capítulos, considerações finais, relação de referências bibliográficas, e anexos. Os capítulos estão assim construídos:

Capítulo I DA MINHA RELAÇÃO COM OS SABERES: Num exercício narrativo compreensivo, são pontuados aspectos considerados especialmente relevantes no contexto da relação da autora com os saberes, o que também informa sua leitura da realidade em estudo.

Capítulo II POR ONDE TÊM TRANSITADO OS ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE INFÂNCIA E ESCOLA: A partir de estados da arte, situam-se aspectos do contexto dos estudos sobre Infância e Escola no campo educacional brasileiro.

Capítulo III CRIANÇAS AOS SEIS ANOS NA ESCOLA: CONTEXTO E IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: Este capítulo pontua aspectos do debate sobre a indução de políticas educacionais, e dá notícias do processo de implementação do EF de nove anos em dois estados brasileiros e em municípios catarinenses. Também dá notícias sobre o ponto de vista de mães, pais e crianças que participaram da pesquisa, trazendo suas vozes.

Capítulo IV CRIANÇAS E FAMILIARES RESPONSÁVEIS: RELAÇÃO COM A ESCOLA E COM O SABER: Situa o campo, apresentando aspectos da condição social no contexto do Maciço do Morro da Cruz onde residem as crianças com seus familiares; de uma articulação de escolas da qual faz parte a instituição de ensino que é campo de pesquisa. Apresenta a leitura realizada pela autora em suas idas à escola, interações com a professora, demais profissionais, e com as crianças do primeiro ano, tendo em vista as questões de pesquisa; . Finaliza com o quadro síntese de informações fundamentais sobre os grupos familiares dos quais são parte os sujeitos de pesquisa.

Capítulo V ADENTRANDOS COMUNIDADES E RESIDÊNCIAS:

Este capítulo apresenta a trajetória realizada para chegar a duas comunidades nas quais residem a maioria das famílias e crianças, e sistematiza os dados, gerados mediante entrevistas realizadas, sobretudo com mães, mas também com pais e crianças, nas suas residências. Em pequenas introduções e fechamentos, são apresentadas em linhas gerais as respostas dadas a cada uma das perguntas; entre tais breves introduções e os fechamentos, são apresentadas as falas – editadas, porém íntegras – , permitindo em alguma boa medida o acompanhamento das mais genuínas expressões dos sujeitos diante das perguntas feitas pela autora.

Nas Considerações Finais, o esforço de síntese dos achados oportunizados pela pesquisa. Num processo, em aberto, informado pelos aspectos fundamentais abordados nos diferentes capítulos, são delineadas, de modo sintético, as respostas às perguntas fundamentais da pesquisa. São pontuados, também, aspectos outros relacionados aos diversos objetivos que nos propúnhamos alcançar; às perguntas secundárias a partir das quais também foram geradas informações e notadas pistas, e outras mais que as falas sugeriram, com indicação de demandas para novos estudos, e a formulação de novas questões de pesquisa.

Como anexos, são encontrados os documentos produzidos para que os sujeitos pudessem tomar conhecimento dos contornos e intentos da pesquisa, e autorizar mediante assinatura sua realização e divulgação; o roteiro condutor das entrevistas realizadas nas residências, e também um conjunto de respostas, editadas porém íntegras, dadas por mães, pais e crianças a uma das perguntas da pesquisa (sobre outros lugares, além da escola, a que têm acesso onde também se aprende, e o que acham que suas crianças aprendem em cada um deles). As demais respostas editadas estão inseridas no corpo do texto.

CAPÍTULO 1 - DA MINHA RELAÇÃO COM OS SABERES

Uma das críticas que recebi da banca de qualificação e novamente na de defesa da dissertação de mestrado³ foi a de que meu texto expressava uma tentativa de distanciamento que sugeria uma pretensão de neutralidade, afeita à perspectiva positivista. Mesmo tendo a oportunidade de fazer a crítica esta perspectiva de produção de conhecimento, e procurando ultrapassá-la, me pautava ainda por uma concepção de ciência que aposta(va) na possibilidade de objetividade frente à subjetividade⁴, procurando manter-se, tanto quanto possível, imparcial frente ao tema em estudo. Entendo a tese como um trabalho autoral por definição, e – na contramão da tendência induzida pelas agências financiadoras dos programas de pós-graduação – no processo de elaboração deste trabalho me encontro noutra etapa de formação e também noutra momento de vida. Por tudo isso, e ainda que correndo outros riscos, optei por expor, aqui, algumas reflexões sobre o próprio processo de elaboração do conhecimento no contexto da Educação no qual estou inserida, procurando por vezes aproximar (meu modo de apreender) aspectos dos aparentemente irreconciliáveis debates e embates da área, a esse respeito, aos quais tive acesso no âmbito desta minha formação; e, creio que coerentemente, expressar, também, algumas reflexões, em curso, no processo de realização desta pesquisa. Para fundamentar este capítulo, busco autoras e autores que me ajudam a compreender questões frente às quais me sinto desafiada, e compreendê-las de um modo que me pareça esclarecedor e pleno de sentidos. Aproximo, por vezes, contribuições de diferentes aportes (“iluminações”, como denomina Boaventura de Sousa Santos, 2006, situar).

³ SPONCHIADO, 1997. Docência e relações de gênero – Um estudo de dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-Graduação do Brasil de 1981 a 1995. São Paulo, 1997. Orientadora Nereide Saviani, membros da banca de defesa, Guacira Lopes Louro (UFRS) e Cyntia Bueno (USP). Guacira vinha trabalhando no âmbito dos estudos culturais e Cyntia com histórias de vida e memória docente.

⁴ Com Pedro Bertolino da Silva, meu orientador no curso de especialização em Orientação Educacional UDESC, estudei Fenomenologia e Existencialismo e Questão de Método em Sartre (também no Núcleo Castor de Estudos e Atividades em Existencialismo - NUCA) no final dos anos 1980. Tais estudos, e o da uma das obras de Simone de Beauvoir, marcaram de modo indelével minha concepção do humano. E talvez mais ainda porque, além das atividades acadêmicas, fiz psicoterapia na mesma linha. Compreendo que tudo isso marca minha leitura de mundo e por certo também minha percepção das coisas, por isso considero necessário informar.

A psicologia histórico-social, que está, pode-se dizer, entre os mais reconhecidos esforços teóricos voltados à compreensão da constituição do humano e do que está implicado em seus processos de aprendizado, indica que *mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento*. Que o desenvolvimento - histórico - dos fenômenos psíquicos mantém uma relação de dependência essencial com a vida concreta e a atividade social. A história da psique humana é a história da sua construção [social], e por isso mesmo não é imutável ou invariável no decorrer do seu desenvolvimento histórico (Shuare, 1990).

Refiro-me à constituição social do psiquismo humano por entender que ela está intrinsecamente vinculada à constituição do sujeito em relação ao saber. Entendo que tal constituição se faz num contexto histórico (social – econômico, político e cultural –, geográfico, temporal) no qual nos inserimos ao nascer, e que aí vamos nos constituindo como os seres que somos. Que o(s) sentido(s) das relações com o mundo, com o outro e mesmo consigo se dão mediados por aqueles com quem interagimos – também eles seres situados socialmente, com os quais vamos aprendendo a (com)partilhar saberes, conhecimentos, sentidos – e com as coisas e situações que nos rodeiam.

Procurando dizer de outra maneira, penso que as relações que se estabelecem - com os outros, com o mundo, com a vida, enfim com o social e com o conhecimento – são informadas e significadas em contexto, no qual tem lugar saberes (sobre o mundo, a vida, os outros, o social, e sobre os próprios conhecimentos) e modos de se lidar com eles. Que nos inserimos social e culturalmente fazendo opções, aprendizados, significando e posicionando-nos. E quando falamos de um ser humano falamos de uma singularidade que expressa aspectos da totalidade humana; e que o duplo movimento singularidade-totalidade e totalidade-singularidade é necessário para compreender um objeto de estudo, e muito especialmente sendo ele sujeito! Este é o esforço que procuro empreender aqui.

a) O sujeito que elabora esta pesquisa

Começo, pois, falando do ponto de vista a partir do qual consigo ver e ler da maneira como vejo e leio a relação da(s) criança(s) com a escola e com o(s) saber(es). Para isso, elaboro, a seguir, uma breve narrativa compreensiva do meu processo constitutivo, tomando o saber como coluna vertebral. Esta narrativa e compreensão são as possíveis hoje, desde o tempo e o lugar em que me encontro: 2011, na Ilha-Capital do Estado de Santa Catarina, como doutoranda em Educação de uma das reconhecidas universidades deste país e com uma trajetória profissional e pessoal de

busca de ampliação do “horizonte de racionalidade⁵” – sobre o ser humano e sua constituição, sobre o mundo, sobre si.

Nasci num pequeno município extrativista e agrícola do meio oeste de Santa Catarina e lá vivi meus primeiros 21 anos. Meus familiares viveram da agropecuária, da pequena indústria madeireira e, posteriormente, da produção de erva-mate.

Meu irmão nunca gostou e nem se saiu bem na escola – razão pela qual nunca se achou inteligente ainda que suas ações indicassem o contrário. Concluiu, na região, o curso técnico agrícola por insistência do pai. Trabalhou principalmente nas terras da família, e encontrou, na sociedade com um grupo familiar amigo e na via do reflorestamento, alternativas para a falta de parcerias no trabalho e para as inseguranças da lida no campo. Quando concretizava seus principais projetos – construía sua casa no local sonhado desde a infância, ao mesmo tempo que trabalhava para pagar uma muito desejada terra contígua recém adquirida, uma insuportável doença (quando dela constituída no social, também não sabemos) superdimensionada também por problemas econômicas que o momento impunha, o levaram de forma inefável e indelével da vida que lhe foi possível constituir naquele contexto. Sua filha e minha afilhada, atualmente com 19 anos, estuda com afinco para realizar seu projeto de torna-se médica, e assim cuidar dos seus.

Bem perto tenho minha irmã – ortodontista, que na adolescência migrou junto comigo para a Ilha-capital em busca de melhores oportunidades de estudos e perspectivas – e seu filhinho, também meu afilhado, que ao completar três anos mudou-se, feliz, para a “escola de meninos grandes”.

Estou casada com um professor que, como eu, vem realizando o doutoramento em educação, e que tem na expressão musical seu outro aporte fundamental. Moramos num lugar cujos critérios de escolha foram – além, obviamente, do acesso em termos econômicos – localizar-se em proximidade às universidades públicas da Ilha e possibilitar espaço individualizado para o trabalho criativo-intelectual; ter vista para as montanhas verdes e para o horizonte. Não temos filhos: dentre as demandas fundamentais e opções que foram se colocando, outras parecem ter se configurado como mais urgentes, viáveis, e mesmo vitais até agora, para mim e também para ele. Ao lado das escritas próprias do labor acadêmico, exercito, às vezes, escritos poéticos, memorialísticos e de histórias infantis. Além da relação – cujo mote está no (re)conhecimento – que estabeleço com alunos e alunas, o contato com as artes, com a natureza, as interações

⁵ Um conceito utilizado pela mencionada Psicologia Existencialista.

com as crianças e com amigos e amigas me são experiências essenciais e vitalizadoras.

Deixei de lado as buscas quanto aos saberes sobre espiritualidade depois de transitar por diversas concepções, e chegar a uma síntese sincrética que atende as minhas demandas neste âmbito – nada tão original, considerando que sou brasileira. Quanto às relações entre os aspectos físico-sócio-psico-antropológicos, debate sempre presente no campo educacional, algumas vivências foram intrigantes e algo elucidativas: foi, por exemplo, mediante um trabalho de natureza multidisciplinar que diagnosticou-se alguns problemas orgânicos já então crônicos, que influenciavam padrões que vinham sendo tomados como [apenas] de ordem psicológica – com todas as implicações para a vida concreta. Refiro-me a isso porque diz de aspectos metodológicos do campo das ciências humanas, sociais, e também da saúde, no caso, que dividem em inúmeras especialidades um ser que é uno, e em certas situações absolutizam um aspecto enquanto deixam de ver e considerar outros que podem ser igualmente importantes, ou determinantes dos padrões de funcionamento observados.

Desde cedo nutro interesse pelo conhecimento das coisas do humano – interesse filosófico-existencial e psicológico, inicialmente, e sociológico, histórico e antropológico, que foram tendo significado pra mim, assim, nesta ordem. Interessam-me os sentidos das relações e as possibilidades de um mundo mais justo, pelo que venho apostando na via da educação, e entendo que tem sido decorrência disso o transitar por diferentes perspectivas. Biografias, memórias e outras maneiras de compartilhamento da singular aventura dos sujeitos estão entre minhas leituras de férias e de cabeceira, sobretudo nesta etapa de vida: interessa-me notar como pessoas a quem admiro se constituíram, e aos seus valores e alegrias; como enfrentaram e superaram impasses, como lidaram com as opções que se colocaram no decorrer da sua existência; como significaram ou significam suas jornadas, que mediações tiveram. Tanto assim que busquei saber destes aspectos também entre meus antepassados e fiz produções a respeito.

E muito embora outros saberes também me interessem, e minhas buscas não tenham sido pautadas somente por conhecimentos acadêmico-científicos, atenho-me aqui a aspectos que dizem respeito especificamente a estes. Não só porque é da academia que falo, como também porque é, sobretudo, neles que pauto minhas noções de verdade(s).

b) Como compreendo *conhecimento científico*

Tendo a me afastar das teorizações nas quais o social, com suas estruturas, se sobrepoem de tal forma que praticamente não reste espaço para o sujeito. Não me convencem as leituras reducionistas, que pretendem abarcar mais do que alcançam, e tampouco as concepções relativistas, que

tomam como impossível conhecer algo com alguma segurança e segundo as quais há tantas realidades quantos forem os olhares, os caleidoscópios. Aposto nas possibilidades de conhecimento como perspectivas de análise em construção, como *leituras* identificadoras de diferentes aspectos de uma mesma realidade em estudo; nas probabilidades de se construir, em núcleos e redes, conhecimentos provisoriamente seguros e capazes de criar e nutrir forças e sinergias que poderão, também, somar na direção de um mundo mais justo e melhor para a maioria.

Há compreensões sobre *conhecimento* que não só nos colocam diante da impossibilidade de uma verdade tanto quanto possível estável, como até mesmo diante da impossibilidade de um real – posto que poderíamos não apenas ler coisas diversas a partir de diferentes lugares, perspectivas, metodologias investigativas, como ver e, mesmo, *estar em mundos diferentes a partir de diferentes paradigmas, incomensuráveis entre si* (Veiga-Neto, 2007, p. 41). Este é um contemporâneo e desafiador debate também no campo das Humanas e Sociais – onde se insere a Educação – que evidentemente não ousou querer “resolver” aqui. Creio que possa conviver com ele, pelo menos por enquanto, e localizo apenas, alguns de seus desafios:

Do contexto das ciências ditas duras vem a expressão *matriz disciplinar*, noção criada por Thomas Kuhn (1969) como um exercício de diálogo com a comunidade científica – isso diante das críticas recebidas à sua concepção de *paradigma*, cunhada em obra de 1962.

Na contramão do positivismo e de Popper, isto é, ao invés de estudar a ciência a partir da Epistemologia e ao invés de dizer como deve ser a prática dos cientistas, Kuhn desenvolve minuciosos estudos históricos – especialmente sobre a História da Física e da Química – para mostrar que as Ciências Naturais modernas tem sido uma prática social circunscrita em paradigmas que se sucedem não cumulativamente, mas em rupturas descontínuas. (Veiga-Neto, 2007, p.40).

Nessa direção, entende, *não somos livres para ver e compreender qualquer coisa* da maneira que pretendemos, mas o fazemos necessariamente a partir dos “esquemas” dados pelo *paradigma*. Ele funciona como uma *fonte dos métodos e das próprias perguntas possíveis* no campo de uma determinada comunidade científica. É desta maneira que Kuhn explica o caráter radicalmente social não só da prática científica, como também do próprio conhecimento científico (Veiga-Neto, 2007).

Com Wittgenstein, Veiga-Neto (op. cit.) demarca que a linguagem é sempre polivalente; e que em sua polissemia as palavras só tem significado na corrente do pensamento e da vida. Ao analisar o debate em torno dos *paradigmas* e as concepções que o conceito assume no contexto da própria obra de Kuhn, interessa-se pelo sentido sociológico – o de *conjunto de realizações científicas socialmente aceitas* – e pelo que ele chama de sentido “metafísico”: “*Paradigma como (...) princípio organizador que governa a própria percepção que construímos sobre o mundo.*” (Veiga-Neto, 2007, p 40-41). Sugere que podemos falar em *paradigmas pedagógicos*, pois *onde alguns enxergam o caráter hegemônico, outros enxergam a incomensurabilidade* como a alma da contribuição de Kuhn para os nossos entendimentos acerca da prática do conhecimento científico. Insiste que *temos de saber* (e esclarecer sobre) *onde estamos e de onde falamos*, uma vez que quando falamos dos problemas do campo da Pedagogia entramos numa *rede discursiva precedente - que, antes, já os havia colocado no mundo na medida em que havia atribuído determinados sentidos a eles - e não de ‘coisas’ que já estavam simplesmente aí* (idem, 41-42). Utilizando uma expressão foucaultiana, analisa que *“a rede se apresenta como um regime de verdade, que já estava aí, partilhada por comunidades linguísticas”* (idem, Veiga-Neto, 2007, p. 43): nunca começamos do zero, embora sempre podemos buscar novos pontos de vista, novas possibilidades de leitura em novos contextos, diálogos, problemáticas.

O autor (op. cit.) remete-nos também a construções e elaborações teóricas que, mesmo que desenvolvidas a partir de [e inspiradas pela] realidade em estudo, não são palavras coladas naquela situação – embora passem a assim nos parecer na medida em que se tornam parte de nosso vocabulário conceitual e repertório de saberes, e informam a maneira como lemos aquela situação e realidade. Toma como exemplo a palavra *trabalho*; podemos buscar também o conceito “*classe*”. Tudo isso, explica, nos afasta da compreensão do conhecimento – assim no singular - como correspondência aos fatos, e aponta para o caráter convencional (e, é claro, histórico) do conhecimento.

De modo geral, as perspectivas de análise historicamente construídas com o objetivo de apreender, compreender e explicar fenômenos físicos, químicos, matemáticos, biológicos, não são percebidos como paradigmas, e sim tomados como *a explicação* daquela situação em estudo. Essa é a discussão que a obra de Kuhn traz para o âmbito das Ciências Exatas e Naturais, as quais são tomadas, muitas vezes também no contexto da Educação, como simplesmente “As Ciências”. Boaventura demarca que “*toda a ciência é social*”. Também por isso é sempre necessário contextualizar as teorizações, e de modo a não dissociar obra e autor ou autora.

Por seu turno, no âmbito das Ciências Humanas a especificidade e características da produção do conhecimento são continuamente discutidas, e suas perspectivas e análises muitas vezes colocadas em questão. Não só externa como, também, internamente, com o que me deparei também no âmbito do doutorado.

Face a alguns desses debates – e embates – Jantsch (2008) *explicita uma postura teórica* desde o campo da Educação, em defesa do que denomina de o *lugar da teoria* no âmbito das Ciências Humanas e Sociais. Assim, no artigo *o ato teórico-metodológico no labor científico*, ressalta que nosso desafio na pesquisa não são as coisas, e sim *as relações* – em sua multiplicidade, e mantendo a perspectiva da universalidade. *Nenhuma realidade é apropriada em sua imediaticidade*, afirma, e sim mediada pela teoria, *na qual está o método*; trata-se de *tomar o ser como uma realidade relacional e em movimento* (idem, p.47-48). Conceitos e categorias são instituintes da criação filosófico-científica, demarca, e *a teoria é expressão dessa criação* (idem p 48-49). *A linguagem filosófico-científica desdobrada em conceitos é a mediação privilegiada para a interpretação da realidade objetiva*, implicando o real pensado ou o concreto pensado (conceitos hegeliano e marxiano, respectivamente). *Nesse sentido*, demarca Jantsch, *a teoria é a linguagem privilegiada, a possibilidade sempre renovada de ruptura do mundo empírico-sensível*. O pensar na ciência, lembra com Hegel, é o próprio movimento do conceito (Jantsch, 2008, p. 49). E a minha preocupação é justamente com a excessiva ruptura e distanciamento das coisas do mundo sensível, rumo a algo que por vezes parece mais se aproximar da busca da razão pura – o que para mim é ainda uma questão em aberto – e da *distinção* tal qual se refere Bourdieu.

A realidade sobre a qual se pensa é histórica e não simplesmente *dada*, uma vez que constituída por *múltiplas determinações*, também elas *históricas* (Jantsch, 2008, p.49). Da perspectiva da *lógica dialética*, *não há pesquisa se não providenciar os conceitos que permitem apreender (“coletar dados”) e interpretar (pensar criteriosamente) o real em sua determinação histórica (daí a historicidade)*. (idem, p. 51-52). Nesse sentido, desde a filosofia kantiana (Kant, 1987; 1988), e muito especialmente para os historiadores como Thompson (1987) e Hobsbawm (1995), *tempo* e *espaço* são categorias fundamentais e irredutíveis. Dialogando talvez, sobretudo com outros campos, os que criticam as áreas que precisam de elaborações teóricas que talvez possam-lhes parecer por vezes de pouca utilidade, defende:

Trata-se não de apreender e expor, simplesmente, coisas (dadas), mas de escrever a história dos objetos-problemas. Uma pesquisa original (...) há de escrever a história do objeto,

captando tanto as suas determinações quando as passagens de uma determinação a outra (...). Nesse sentido, não existe espaço para o trato linear-mecanicista da realidade nem para linguagens matematizadas. A historicidade do real obriga-nos a outra lógica que a formal na pesquisa. (Jantsch 2008, p 52).

Entende que *universal* e *particular* constituem-se numa lógica de mutualidade, e que as categorias *totalidade* e *contradição* se impõem ao se buscar compreender a realidade como una-múltipla e em movimento (op cit, p. 52). E mesmo desta perspectiva de análise, compreende que a interpretação da realidade é um trabalho denso e de longo alcance, no qual *a história do objeto de uma pesquisa implica a história do sujeito que pesquisa.* (idem).

A discussão acima não entra em contradição com boa parte, ou com a essência, talvez, do debate realizado por Jean-Paul Sartre em “Questão de Método” (Sartre, 2002). Há, no entanto, na perspectiva sartreana, algo que me parece especialmente elucidativo em se tratando da produção do conhecimento acadêmico de que aqui falamos – a crítica incisiva ao um jeito de fazer ciência: aquele que, no afã de validar e defender uma perspectiva teórica, prefere tratar de fazer com que a realidade em estudo se encaixe na teoria, ao invés de rever a teoria quando tal realidade lhe escapa. Na situada obra Sartre demarca que o existencialismo não precisaria mais existir se e quando o marxismo incorporar tal contribuição. Esta crítica parece especialmente profícua não apenas em relação a uma perspectiva teórica determinada – o marxismo, no caso – mas para todo o processo de produção de conhecimento que se pretenda científico. Penso que, mais do que *recuo da teoria*, o que vivenciamos nestes tempos, no campo das Humanas e Sociais, e da Educação, é uma *crise do pensamento científico*, e o necessário reconhecimento de seus limites – ou embarcaremos de uma vez no cientificismo.

Compreendo que, em se partindo de uma perspectiva teórica determinada e de seus conceitos – partes de uma teoria tomada como referência para efetuar uma leitura compreensiva de uma realidade em suas relações históricas – conseguimos apreender aspectos, relações, nuances da realidade em estudo. Sempre fazemos *uma leitura*: a que é possível a nós, também seres históricos que apreendem e sintetizam múltiplas determinações. E por mais que a pretendamos imparcial, e que tal *leitura pretensamente imparcial* diga efetivamente daquela realidade, outros estudos poderão revelar outros aspectos, diferentes nuances; complementar e mesmo colocar em questão os anteriores. E se a tantas vezes discutida

metodologia dialética se faz com tese, antítese e síntese (sempre provisória e sujeita à continuidade da histórica); posição, contraposição e *composição* (igualmente provisória e sujeita à continuidade da histórica), prefiro apostar nas possibilidades de sínteses superadoras de compreensões limitadas e limitadoras; nas possibilidades sempre renovadas da investigação, da descoberta, dos diálogos; da criação de novos trajetos, e também de confrontos e novas configurações em termos de referenciais teórico-metodológicos. Aposto não só nas possibilidades de que diferentes enfoques oportunizem diferentes profícuas leituras de uma realidade em estudo, como também que poderão oportunizar a leitura e a compreensão de diferentes aspectos e nuances que compõem (um)a mesma realidade. E é também para isso que existem as Universidades: para que diferentes concepções e paradigmas e comunidades de pensamento possam encontrar espaço de coexistência. E se compreendermos que nossas noções de verdades – sobretudo *teóricas*, que é do que tratamos aqui – permitem apreender determinados nexos, uma compreensão mais aberta pode ser-nos oportunizada em se lançando mão de aspectos de diferentes perspectivas. É um risco diverso, digamos assim, que pode se revelar profícuo.

Sem se afastar de todo do autor antes citado, e com uma postura que permite “transitar além do marxismo”, Meksenas (2008, p.65) desafia: “... É bom presenciar paisagem diversa, desde que não se confunda uma com a outra”, “desde que se saiba ver a contribuição de um método do conhecimento e a de outro...” (idem). E rebuscando as raízes do também histórico debate entre filosofia e ciência, recupera a proposta – hegeliana – da filosofia como candeeiro possível para guia da ciência. Ressaltando os limites do “embate entre ideias”, Meksenas sopesa que “... a preocupação excessiva em desviar-se da ideologia e a defesa intransigente de uma teoria levam o (a) pesquisador(a) a desenvolver atitudes dogmáticas”(p.57). Lembra que dogmatismo é postura religiosa e não científica, e principalmente que “ideias não são corrigidas por idéias, e sim por práticas” (p. 59). A mim parece bastante lúcida tal compreensão, talvez, sobretudo porque tive a grata oportunidade de conhecer sua prática também da condição de discente⁶.

⁶ Já havia utilizado um livro didático de sua autoria sobre Sociologia da Educação no início da minha carreira, quando lectionei a disciplina para o curso de magistério (ensino médio). Bem mais tarde, o autor torna-se professor do CED/UFSC, onde eu trabalhava então como técnica em assuntos educacionais. Anos depois, trabalhando Pesquisa em Educação no curso de Pedagogia UDESC, convidei-o para uma palestra, e adiante, para um debate sobre questões de epistemologia e método na Semana de Pesquisa CED 2007/UFSC, que organizei pela Câmara de Pesquisa do Centro. Ele prontamente se dispôs, e debateu com Demétrio Delizoicov aspectos que considero (e foi unânime a

E para finalizar esta escritura a respeito de questões, tais quais as apreendo, sobre o processo de produção de conhecimento que se propõe científico, busco o filósofo contemporâneo Jürgen Habermas (2007), para quem “a redenção discursiva de uma alegação de verdade conduz à aceitabilidade racional, não à verdade” (op. cit. p. 60). Referindo-se à verdade que buscamos no processo de elaboração dos conhecimentos acadêmicos, ele assim se posiciona na obra *A ética da discussão e a questão da verdade*: “... Tenho uma visão pluralista de diversos discursos teóricos que devem, na melhor das hipóteses, ser compatíveis entre si, sem porém que nenhum deles possa reivindicar uma prioridade” (Habermas, 2007, p. 23). Ponderando acerca do alcance das teorias e das causas complexas da *formação* das preferências, o filósofo conclui com o que me parece expressão de sábia serenidade: “...Existem tipos diversos de teorias que empregam métodos diferentes e gozam de diferentes vantagens e desvantagens. Por isso, a escolha de um tipo não implica necessariamente um desprezo pelos demais.” (Habermas, 2007, p. 32). Penso que esta seja uma postura bastante satisfatória a se manter na busca de verdades (sabidamente provisórias), quando nos propomos a produzir conhecimentos científicos no nosso campo. Não verdades generalizáveis, na maioria das vezes, mas verdades de contextos singulares que dizem algo sobre a universalidade – social, humana, educacional.

Minha aposta coloca-se nas possibilidades de realização de uma leitura rigorosa da realidade em estudo, como um processo em aberto: passível de revisões, complementações, releituras, destaque de outros aspectos para análise, novas investigações a partir de pistas apontadas por este estudo. Foi com tal disposição que realizei o trajeto de pesquisa que consolida este trabalho e minha formação.

1.1 ENCONTRANDO NOVAS REFERÊNCIAS DE *VERDADE*

Depois de Paulo Freire e de sua mobilizadora pedagogia do oprimido, que estudei principalmente durante a graduação, foi mais tarde e, sobretudo no curso de especialização que encontrei, nas respostas filosóficas e “da Ciência”, novas e, pensava eu, seguras referências de verdade. Foi por meio da obra de Simone de Beauvoir (Beauvoir, 1980, v. I e v. II) que conheci tal professora e escritora – francesa – que significou sua vida na liberdade de pensar, agir, gerir a própria vida, e que o fez engajada na direção da libertação, sobretudo das mulheres, mas também de outras populações de algum modo subjugadas. Por sua opção de dedicar-se àquilo

avaliação) fundamentalmente desafiadores para o campo das Ciências Humanas e Sociais.

que foi se delineando – ao longo de sua constituição como ser humano, historicamente situado – como seu projeto intelectual e político, amorosamente comprometeu-se numa relação que, em via de mão dupla, se fez mediação fundamental para tal realização. Possivelmente eu tenha visto nela – e só agora isso me ocorre –, em elevada potência, algo muito colado àquilo que idealizei (a partir das memórias afetuosamente expressadas por meus pais) sobre as tão especialmente queridas, culturalmente ricas e admiradas professoras (freiras) francesas da minha infância. Sendo mulheres da primeira metade do século XX, tanto elas quanto a filósofa foram altamente reconhecidas no meio no qual pelejaram, e – fato raro – não precisaram, para tanto, seguir o *script*, digamos, mais convencional: fizeram um trajeto alternativo que soava interessante por parecer em alguma medida também libertador de um tipo de jugo ao qual estavam submetidas todas as demais mulheres – assim pareceu aos meus olhos de criança. E liberdade para, em sendo mulher⁷, fazer o caminho que desejasse fazer, ao invés de repetir aquele que se apresentava como o único possível. A imensa mobilização que o estudo da obra *O Segundo Sexo* (Beauvoir, 1942, vol. I e vol. II) pôde promover em mim (Sponchiado, 1989) talvez seja um indicativo de tal conexão e significado. Encontrava aí uma ferramenta teórica que não só lançava luzes à trajetória histórica das mulheres em diferentes sociedades, e indicava a possibilidade de fazer legítimas opções na direção da libertação de uma atmosfera cultural profundamente marcada, ainda, por concepções patriarcais e machistas, como também oferecia condições para fazer frente à luta contra formas de opressão das mulheres, às quais nem mesmo o marxismo havia denunciado e se comprometido, com a ênfase que demandavam. E isso passava não só pela vontade política, mas muito especialmente pelo conhecimento, garantia a filósofa (op. cit.).

Não penso que as coisas se dêem de forma linear, e, menos ainda, que os sentidos que atribuímos e os nexos que estabelecemos sejam produzidos por um único motivo. Ao contrário, concordo que nos constituímos como *sínteses de múltiplas determinações e sentidos*. E para

⁷ Só mais adiante, com a perspectiva relacional alcançada com os estudos de gênero, pude ler que, embora mais duramente sentida pelas mulheres – isso afirmo mediante “feminicídio” que tem sido denunciado pelas feministas, além de tantas questões que expressam ainda subjugação de mulheres no mundo do trabalho, na sobrecarga que as maltrata na conciliação de carreira, família e demais âmbitos do viver (Sponchiado, 2011), sem falar da virulência contra travestis, transgênero e contra outras expressões de homoafetividade, também como desdobramento das tensões de gênero – a complexa socialização que encaminha [para] rígidos papéis de gênero aprisiona mulheres e também homens em um dever-ser maniqueísta criado e reeditado socialmente (e por isso mesmo, passível de transformações).

localizar alguns impactos relacionados aos restritos direitos efetivamente atribuídos a algumas das mulheres com as quais interagi na minha infância, assim como na primeira experiência docente, refiro-me a mulheres vítimas da chamada *violência doméstica*, desferida por seus maridos sem que nada nem ninguém à sua volta se soubesse legítimo para intervir. Tanto isso me impactou que dediquei a dissertação de mestrado (Sponchiado, 1997) – na qual transitei pelo tema *Mulheres, relações de gênero e educação*, num estudo das dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação em educação no Brasil ao longo de quinze anos – a três mulheres queridas, vítimas de *violência doméstica* durante minha infância e adolescência, como tributo à sua *superação* (idem). Duas delas eram mães de crianças da primeira turma de pré-escolares; a outra, irmã muito querida de minha mãe. Tais situações concretas de opressão de mulheres ao meu redor contribuíram para o questionamento daqueles valores, ética e trajetórias sociais e existenciais, que estavam também em contradição com as noções de *mulher de força* nas quais, como minha família – e com contradições – também eu apostava.

Refiro-me aqui à questão de valores e de ética, e também sobretudo às verdades contidas nos conhecimentos e saberes que os sustentam. E se muitas daquelas verdades dos adultos da minha infância foram questionadas ao longo da trajetória de formação, o foram também tantas outras, quando compreendidas como produtos de uma ideologia hegemônica a serviço de determinados grupos sociais, e ao seu interesse difundida – pela igreja, pelo sistema jurídico, pela mídia como também em grande medida pela escola, conforme aprendi em Althusser (1985). Por meio da Filosofia – em seu exercício de reflexão *radical, rigorosa e de conjunto* – e da Ciência, acreditei que poderiam, então, ser encontradas respostas e estabelecidas verdades seguras sobre o *ser do mundo, das coisas, do humano* em suas possibilidades. Minhas perguntas e apostas teriam lugar nas Humanidades. Dentre as possibilidades concretamente colocadas, optei pela Pedagogia – nas habilitações *Magistério das matérias pedagógicas do “segundo grau”* e *Orientação Educacional*. Um currículo do qual constavam fundamentos das diversas áreas e a aproximação à psicologia tiveram grande influência na opção feita: os Orientadores Educacionais são “filhos tortos da psicologia”, dizia-nos uma das professoras ao comentar esta comum aproximação...

a) “Tudo o que é sólido se desmancha no ar”

Parece ser mesmo verdadeira a afirmativa de que tudo o que é sólido se esfuma (Engels; Marx, 1849), se desmancha no ar (Bermann, 1986). Tanto que hoje, para além da já sabida provisoriedade do conhecimento, vivenciamos no contexto da academia, uma crise do pensamento científico – provavelmente a crise da crença evolucionista e

iluminista que constituiu a chamada *era das luzes*. Entendo que a referida crise, em curso, seja um dos modos de se compreender os limites da ciência, e de questionar certo cientificismo – que pode ser notado com maior facilidade na mídia impressa e televisada – que vem acirrando-se, sobretudo, no final do último século e primeira década do atual. Mas esta é uma longa história, a da ciência e dos saberes socialmente tidos como válidos, e de suas formas legitimadas e legitimadoras de construir conhecimento. E é nestes tempos da chamada crise do pensamento científico que realizo meu doutorado e escrevo este texto.

b) Trajetos realizados na busca de verdades científicas

Permitindo-me transitar um pouco por entre embates de diferentes escolas de pensamento e perspectivas de análise, no decorrer deste especialíssimo tempo dedicado em profundidade aos estudos, decidi ponderar possibilidades. Por isso mesmo cursei três vezes, no PPGE, a disciplina que trata de Epistemologia e Educação, ministrada em enfoques diversos pelos professores Maria Célia Marcondes de Moraes⁸ – marxista e defensora arguta do chamado pensamento Moderno –; Wladimir Antônio Garcia⁹ – que, vindo do campo da ciência da linguagem, transita com tranquilidade e convicção pelo chamado pensamento Pós-Moderno –; e Paulo Meksenas – que, manifestou-se ousando colocar novas perguntas, mais do que fechar respostas a respeito do embate entre as perspectivas acima¹⁰. Embora se definisse como um *moderno* e mantivesse a bibliografia da disciplina nesse horizonte, Meksenas se dispunha a ler e a dialogar com outras perspectivas de análise. Tendo a pensar que esta é uma boa postura para um/a cientista¹¹.

A disciplina Diferença, Arte e Educação ministrada pela professora Ida Mara Freire, por sua vez, oportunizou-me a vivência de experiências inusitadas. Outra perspectiva de fenomenologia – a da percepção, de

⁸ Particpei da disciplina como aluna ouvinte antes de entrar no doutorado.

⁹ Disciplina obrigatória, que me permitiu ampliar horizontes (ainda não havia lido os ditos “pós-modernos”).

¹⁰ Antes ainda, iniciei a disciplina de Epistemologia no Programa de Pós-Graduação em Filosofia/UFSC (ministrada por Alberto Cupani), que não concluí, e cursei como ouvinte uma disciplina sobre Foucault no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Kleber Prado). Informo apenas para ilustrar minha relação de mobilização em torno do processo de produção do saber científico no campo das Humanas.

¹¹ E em muitos momentos só *a arte, a literatura e a poesia* nos mantêm, dizia ele, com o que concordo plenamente, e acrescento a *natureza* em sua exuberância, e *as crianças*, que constantemente nos surpreendem com indelével capacidade de apreender e criar o mundo...

Merleau-Ponty (1926-1984) – nos foi apresentada e, além da proposta de *voltar às coisas mesmas*, fomos desafiados a questionar *o que* de fato vemos, dado que a pesquisa no campo das humanas e sociais se assenta em grande parte na *visão* de humanos sobre questões também humanas. E desafiados também a discutir – e a verificar – que o que vemos não diz apenas da *coisa vista*, mas diz ao mesmo tempo, e muito, de nosso repertório de saberes. Este informa o modo de vê-la (ou talvez sequer oportunize que destaquemos alguns aspectos na cena) e significá-la (ou não) de acordo com o que compõem nossa histórica singularidade.

Então, *o que vejo?* O que daquilo que vejo e, portanto também daquilo que descrevo e então analiso, e que configura o conhecimento que produzo, diz efetivamente do que está sendo objeto de pesquisa, e o que diz do sujeito que pesquisa? Além do modo de configurar o problema, embasado nas concepções teóricas que me orientam como pesquisadora, o que se destaca aos meus olhos e o que seleciono dentre aquilo que está na cena e/ou que poderia ser *visto, lido*, que me diz algo, afeta a ponto de “perceber” a presença, e de lhe dar algum sentido, e maior ou menor ênfase? Como me posiciono, significo e analiso; como interajo e como dialogo com o(s) sujeito(s) da minha investigação; e depois, ainda, como comunico tais descobertas? É uma questão “somente” de perspectiva de análise, ou minha subjetividade e singularidade entram – e com qual força – em cena quando meu “objeto” de pesquisa é um sujeito como eu, ou um Outro, mais, ou menos, diferente de mim no qual me reconheço ou não...? A escritura que dava fio para tais aspectos, e também a arte tiveram espaço especial e legítimo nesta disciplina; a subjetividade no processo de pesquisa também, colocando em questão minhas noções quanto às possibilidades de objetividade na pesquisa no campo das Ciências Humanas, e da Educação em particular.¹²

Ao participar do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Pequena Infância tive a oportunidade de me aproximar, com grande interesse, de algumas de suas leituras de base e acompanhar a apresentação de várias pesquisas desenvolvidas por suas/seus integrantes. Por indicação do meu orientador li também, enfim, Boaventura de Sousa Santos (Santos, 2006; Santos; Menezes, 2010), de cuja obra só me havia chegado efetivamente a crítica. E apostando que não são ideias que mudam ideias, Santos – também propositor do Fórum Social Mundial – aborda o problema do conhecimento numa perspectiva que denomina *ecológica*, e por caminhos

¹² Curiosamente outras densas disciplinas cursadas, como a marxista Movimentos Sociais e Educação, e os Estudos sobre P. Bourdieu, embora tivessem oportunizado aprofundar com seriedade tais perspectivas, não me impactaram tanto. Possivelmente não tenha encontrado ali aporte para aquelas questões que me mobilizam...

diversos minhas apostas encontram aí alguma sinergia. Sem utilizar propriamente estes conceitos, Santos (idem) indica algumas *linhas de fuga*¹³ para novas *possibilidades* – um desafio – na direção de outras relações de saber entre os países do sul: não o sul geográfico, mas político, numa alusão aos historicamente oprimidos.

A ecologia de saberes coloca-se (...) nos antípodas do dualismo natureza/sociedade e do reducionismo mecanicista que domina a epistemologia da ciência moderna ocidental. A intensificação da vontade decorre da activação de um potencial adormecido na natureza humana, um potencial que não conhece a sua força. Essa força é concebível e utilizável a partir das concepções de outros saberes a que subjazem concepções não reducionistas de mundo.” (Santos, 2006, p. 165).

Iluminações como estas me soam bem vindas nestes tempos de crises não só dos sistemas [econômico e] de pensamento, como também da crença nas efetivas possibilidades da educação, e mesmo da sociedade.

c) **Novas opções**

Mas foi em Bernard Charlot (2000, 2001, 2005) que encontrei elementos precisos para a (re)formulação do meu problema de pesquisa na direção da *relação das crianças com o saber* – dizendo de outra maneira, da sua mobilização para ampliar os próprios horizontes em termos de conhecimentos – e também do *lugar atribuído*, por elas e por seus familiares responsáveis, *à escola e aos seus conhecimentos*.

Suas investigações (op. cit.) empreendidas na França e, em trabalho de equipe, concomitantemente em diferentes países, voltam-se mais aos jovens – embora em seu horizonte de interesse estejam também as *crianças* – localizadamente *de famílias de categorias sociais populares*. Seu quadro conceitual, que iniciou no âmbito da equipe francesa Educação, Socialização e Coletividades Locais (ESCOL)¹⁴ e está ainda em construção, inspira a formulação da questão fundamental desta pesquisa na perspectiva da relação com o saber, e na direção da construção de uma *Sociologia do*

¹³ Conceito de Deleuze e Guattari, que utilizo agora para falar de possibilidades também em termos de saída de compreensões colonizadas e cúmplices de tais interesses (e de mentalidades capitalistas, patriarcais, racistas, homofóbicas, binárias, adultas...) que nos constituem e abarcam.

¹⁴ Grupo de Pesquisa vinculado ao Departamento de Ciências da Educação da Paris VIII, Saint-Denis.

Sujeito. (E que venha, também, a contribuir na direção de uma didática que tenha presente o que põe e mantém os sujeitos em movimento quando o assunto é saber). O autor, com quem também foi possível trocar me corresponder, contribuiu decisivamente para a reformulação da configuração do problema de pesquisa.

Sopeso como relevante, para que possa utilizar sua teorização ao pensar minha pesquisa, que Charlot (2000, p. 11) tenha afirmado que considera apenas aparente a *evidência* sugerida pela expressão, que utiliza, “famílias populares e desfavorecidas”; como ele mesmo diz, “a bem da verdade, não se sabe como definir as famílias assim denominadas”. Considera, então, como *populares*

...aquelas famílias que ocupam uma *posição dominada* na sociedade, vivem em situações de pobreza ou precariedade, produzem uma configuração teórica e prática do mundo que traduz ao mesmo tempo sua posição dominada e os meios implementados para viver ou sobreviver nessa posição e, às vezes, transformar as relações de força. (Charlot, 2000, p. 11).

Tal definição também poderia ser aproveitada para dizer das famílias das crianças que fazem parte desta pesquisa. Ainda assim, e embora talvez empobrecido para traduzir a situação sociológica mais abrangente, vou utilizar também a precisa expressão *famílias de baixa renda*.

Outra pequena dissonância com a teoria em construção de Bernard Charlot é com relação à sua [digamos assim] recusa ao uso do conceito de *classe trabalhadora*: mesmo que, em sua amplitude, este conceito possa colocar em risco o que pretende dizer, entendo que ainda é útil, em especial para referir ao grupo social dos sujeitos desta pesquisa – mesmo que ela não se situe no âmbito dos estudos marxistas. Compreendo que, em tempos de desemprego estrutural e de contratos de trabalho flexíveis, nos quais direitos básicos historicamente conquistados pelos trabalhadores são deixados de lado, a chamada *mais valia* ainda se produz a partir da força de trabalho – ainda que tendo dissimulado tal vínculo com nomenclaturas como *trabalho autônomo, associado, parceiro*. Entendo que se possa ainda referir-se, de modo amplo, como *classe trabalhadora* aos que vivem de seu próprio trabalho e não de empreendimentos que se tornam lucrativos pela exploração do trabalho alheio, nem de (re)aplicações no mercado financeiro, imobiliário, etc. Este é o caso dos familiares responsáveis pela crianças desta pesquisa.

Localizo ainda apenas dois pequenos senões com relação aos seguintes aspectos da teorização do autor: 1) Pelo uso que faz de alguns conceitos (em especial, “desejo”), em se tratando da psicologia humana, Charlot expressa sua proximidade com o enfoque psicanalítico. Por meu turno tenho, em função da trajetória de formação, as marcas da fenomenologia existencialista sartreana, cujas bases metodológicas supõem uma crítica contundente à psicanálise. A psicologia existencialista se contrapõe veementemente, entre outras, às noções de *inconsciente* e de *pulsão*, e oportuniza a análise do problema da *relação com o saber* pelo ponto de vista da *função* que escola e o conhecimento ocupam na direção da construção de um “*desejo de ser*” (que se torna então *projeto-de-ser*, em relação ao qual a escola ganha *função* para o sujeito). Tomada como hipótese, esta compreensão me parece sugerir uma profícua direção de investigação. De toda a maneira, e ainda que balize em boa medida neste pressuposto a atual pesquisa, mantenho-me aberta ao diálogo depois de ter cursado uma disciplina de perspectiva psicanalítica.¹⁵

Para além destas pontuações, penso que o quadro teórico com o qual trabalha Charlot oportuniza situar a problemática da relação das crianças e de seus familiares responsáveis com o saber e com a escola de um modo profícuo: procura reunir, com os nexos permitidos por uma antropologia filosófica, contribuições de disciplinas como a filosofia, a psicologia, a sociologia, a antropologia e a didática.

Entre outras coisas, o trajeto de elaboração da pesquisa me desafiou, ainda, a retomar alguns dos fundamentos histórico-sociais da constituição do sujeito e aprendizagem, agora pela mão de alguns de seus estudiosos contemporâneos, como La Taille (1992); Galvão (2008); Almeida e Mahoney (2000); Stroish (2005); Molon (2003, 2007). A pesquisa e a banca de qualificação indicaram, no entanto, a manutenção da aproximação com a sociologia. Além de transitar pela Sociologia da Infância então, tendo a me aproximar da Sociologia do Sujeito, de Bernard Charlot.

d) *Função*: conceito útil para o estudo da relação com o saber

Entendo que a *função* é uma das questões fundamentais quando queremos compreender a relação do sujeito com o saber ou, dizendo de outro modo – conceitualmente impreciso – para se pensar sobre o *significado* que determinado(s) saber(s) assume(m) para a vida *concreta de um sujeito*, embora não apenas imediata. E que um *desejo-de-ser* – que se faz *projeto* (de ser) – é constituído pelo sujeito no decorrer de seu processo

¹⁵ Violência e o Outro: discursos e práticas subjetivas e sociais – Programa de Doutorado Interdisciplinar/CFH/UFSC, com a professora doutora Mériti da Silva.

de socialização, em seu modo singular de apreender e apropriar-se daquilo que o meio, por diferentes caminhos lhe sugere, demanda, exige, induz.

O que faz com que algo tenha sentido suficiente para o sujeito criança a ponto de mobilizá-lo a engajar-se e manter-se no esforço, no labor, enfim, nas atividades demandadas para apreender e para saber a respeito de algo? Se compreendemos que o sujeito é social, e portanto se constitui no movimento em que se socializa num determinado contexto de relações, os sentidos atribuídos às coisas e ao(s) saber(es), são apreendidos e atribuídos nesse tempo, espaço e processo.

Assim, pistas sobre a *função* de determinados saberes para um sujeito singular devem poder ser investigadas a partir dele – da criança e de seus familiares responsáveis, no caso desta pesquisa, e possivelmente também de seu contexto imediato de relações. Tomo como uma profícua agenda de pesquisa *indagar crianças e seus familiares responsáveis, em seu meio, perquirindo pistas que indiquem significados atribuídos à escola e ao(s) saber(es)*. E pelo menos algumas pistas também sobre **o que ela faz daqueles significados atribuídos no seu contexto de relações, ao saber e à escola; sobre o que apreende, e sobre o que faz daquilo que se espera dela. Também sobre quais saberes e atividades escolares aparecem para ela, ganhando algum sentido.** Procuo deixar mais claro a seguir.

Dentre as contribuições fundamentais de Bernard Charlot e Jean-Yves Rochex estão o conceito de relação com o saber, com o aprender e com a escola. Seu quadro teórico, que também oportunamente distingue *conhecimento* e *informação*, tem no centro o conceito de “relação com o saber”, entendendo “relação” como um *conjunto de significados e de atividades do sujeito, inscritos num tempo e espaço. Mobilização, atividade e sentido* emergem como noções centrais da relação com o saber, e a questão da mobilização na escola é trabalhada na perspectiva de distintas formas de relação com o saber e aprender. Defende que os diversos *objetos do aprender implicam em diferentes tipos de atividades* dos sujeitos. Sua hipótese é a de que parte importante das condições de possibilidade de mobilização e sucesso escolares é constituída anterior e exteriormente à experiência escolar, *como a produção de significados que se atribui à escola e à escolarização, produzida no contexto da história das famílias.*

Foi alentador encontrar também o estudo de Viana (2009), que veio fortalecer a compreensão que vinha construindo sobre a obra de Bernard Charlot e grupo, e a direção que vinha dando à pesquisa: não havia encontrado ainda estudos com percurso semelhante ao que delineava, e alguma confirmação externa me era necessária. As contribuições de tal aporte sociológico, que aproxima o foco para compreender aspectos singulares da relação com o saber e com a escolaridade de crianças de famílias trabalhadoras de meios populares, me chegam como uma luva, pois abordam e, mais que isso, formulam a questão de um modo que me parece

preciso – mesmo diante da complexidade do problema – e pleno de sentidos.

Considero importante marcar, ainda, que não busco, em absoluto, formas de atribuir qualquer tipo de responsabilização às famílias e crianças em detrimento do sistema social – econômico, político, cultural – e educacional em que estão inseridas. Busco, isto sim, contribuir para apurar elementos que, mesmo em contextos sociais pouco favoráveis, colaboram para a construção de sentidos e de situações possivelmente mais favorecedoras de mobilização em relação ao saber por parte das crianças. (E também situações favorecedoras de desmobilização quanto à escola e aos seus saberes). Viso cooperar com as teorizações e práticas voltadas à formação de educadoras e educadores, com os debates sobre as políticas educacionais para a infância e sobretudo para a educação das crianças, especialmente aquelas que compõem grupos familiares de trabalhadoras e trabalhadores de meios populares (ou de “baixa renda”), como as que fazem parte desta pesquisa. Isso por entender que são estas as que efetivamente mais necessitam da escola para sua formação e para obter alguma possibilidade de inserção social mais favorecedora, que é o que delas esperam suas mães e pais, como mostram os dados gerados por esta pesquisa.

CAPÍTULO 2 - POR ONDE TÊM TRANSITADO OS ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE INFÂNCIA E ESCOLA

Entendendo que o conhecimento acadêmico é algo que se produz a muitas mãos, neste capítulo apresento uma breve sistematização sobre estudos realizados em nosso país no que diz respeito a Infância e também a Escola. Inicialmente a partir do exame da produção discente de um Programa de Pós-Graduação em Educação que desde meados dos anos 1990 vem tomando a **Escola** como centro de suas investigações, efetuado por docentes daquele programa¹⁶ e publicado por Maria das Mercês Sampaio (Sampaio, 2002). Em seguida, a partir do balanço da produção brasileira sobre **Crianças e Escola**, realizado no PPGE/UFSC por Ezir Mafra Batista (Batista, 2006)¹⁷. São trazidos, também, resultados da pesquisa de Arleandra Cristina Talin Amaral (Amaral, 2008), por quem o tema *ser criança e viver a infância na escola* é analisado na transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola pública do sul do País¹⁸, com a política que antecipa a idade de entrada dos pequenos no EF (lei 11.274/2006) implementada.

Tal percurso não visa sistematizar aqui um balanço do campo, mas contextualizar a pesquisa que apresento mais propriamente no quarto capítulo. Ela indaga algo que de modo geral as investigações sobre Infância e também aquelas sobre Escola pouco têm examinado ainda: o ponto de vista das crianças e de seus familiares responsáveis quanto ao saber, quanto à escola e também quanto à entrada no EF aos seis anos de idade.

¹⁶ Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade da PUC/SP. Realizadas no âmbito das linhas de pesquisa *História da Educação e Educação e Ciências Sociais*, tais produções focalizaram a *docência; políticas educacionais; organização escolar; práticas pedagógicas e componentes curriculares*.

¹⁷ Balanço dos estudos (artigos, dissertações e teses) sobre *criança, infância e escola*, consolidado em dissertação de mestrado. Foi orientada por Diana Carvalho de Carvalho, que doutorou-se no citado Programa de Pós-Graduação da PUC-SP e é parte do Grupo de Pesquisa Infância e Escola (GEPIE/CED/UFSC).

¹⁸ Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Orientada por Paulo Vinícius Baptista da Silva, contou com a participação, na banca de defesa, de Eloísa Acires Candal Rocha – NUPEIN/PPGE/CED/UFSC. Este estudo é realizado numa escola de tempo integral.

2.1. O TEMA NO ÂMBITO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Localizando os enfoques prioritários nos estudos do campo da Educação ao longo das décadas, Gatti (2002) analisa que, na sua origem, as pesquisas em educação no Brasil tiveram um enfoque predominantemente pedagógico, abarcando estudos sobre desenvolvimento psicológico das crianças e adolescentes, processos de ensino, e instrumentos de medida de aprendizagem. Em meados dos anos 1950, o foco de análise das pesquisas educacionais deslocava-se para as condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira, e a relação entre o sistema escolar e alguns aspectos da sociedade se tornavam o objeto mais constante das pesquisas educacionais.

Na década de 1960, com o redimensionamento sociopolítico dado pela instalação do governo militar no Brasil, passam a ser privilegiados os enfoques de planejamento, custos, eficiência, técnicas e tecnologias do ensino profissionalizante; a política científica passa a ser definida num contexto de macro-planejamento, direcionando os esforços e financiamentos no conjunto da política desenvolvimentista. A pesquisa educacional sofre influência deste novo cenário de interesses, em que vão ganhando fôlego e destaque os estudos de natureza econômica com foco na educação como investimento, demanda profissional, formação de recursos humanos, técnicas programadas de ensino, dentre outros.

É na década de 1970 que começa a se verificar certo descrédito nas soluções técnicas para se resolver os problemas da educação no País, garante a citada autora: Mesmo com o predomínio dos enfoques tecnicistas, o valor atribuído à operacionalização de variáveis de mensuração, no início dos anos 1980 as temáticas de estudo são ampliadas e as metodologia, aprimoradas (Gatti, 2002, p. 17). É nesse contexto que se iniciam os Estudos sobre Escola.

2.2. A QUE E A QUEM TEM SE VOLTADO OS ESTUDOS SOBRE ESCOLA

Pelo menos um reconhecido Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação (História, Política e Sociedade, PUC/SP) elegeu a Escola como centro de suas pesquisas¹⁹, buscando agregação temática e teórico-

¹⁹ Fiz mestrado neste Programa de 1995 a 1997, e naquele período se gestava o privilégio da Escola como tema e campo de pesquisa. Na linha

metodológica e uma compreensão mais orgânica da educação. Examinando as dissertações e teses sobre o tema defendidas de 1996 a 2000²⁰, Sampaio (2002) indica que em linhas gerais

...o conjunto das produções sobre organização e práticas pedagógicas buscou notadamente aproximar-se da escola focalizando concepções e discursos que permeiam a prática, o currículo e a perspectiva dos alunos. Os estudos sobre componentes curriculares fazem essa aproximação investigando o desenvolvimento das disciplinas específicas, buscando explicitar detalhadamente a atuação docente em face de propostas dos componentes, da prática da escola ou no desenrolar do trabalho em sala de aula. (Sampaio, 2002, p 11).

Tais estudos recorrem, sobretudo, aos fundamentos teóricos da Sociologia da Educação ou aos estudos críticos, numa perspectiva bastante politizada, informa a autora – que percebe ainda “certa fragilidade na relação com a teoria, especialmente nas dissertações, pela ausência de categorias conceituais na sustentação da análise dos dados, bem como **insuficiente análise das relações entre a escola e a realidade em que se insere.**” (Sampaio, 2002, p. 11). Ainda assim nota que, numa direção profícua, a busca da compreensão prática se fez acompanhar de crescente rigor descritivo-analítico e um “processo crescente de afastamento de filiações teóricas de caráter dogmático ou doutrinário, bem como de análise com base na discussão de conceitos e hipóteses.” (Sampaio, 2002, p 11). Enfrentando desafios teórico-metodológicos muitas vezes de difícil equacionamento, o Programa foi delineando uma trajetória “nada simples nem linear” de encaminhamento da escola como local privilegiado de investigação, indica. Fazendo um balanço do acúmulo oportunizado, avalia que

...olhar a escola de fora, em uma abordagem macro, permitiu chegar a análises de políticas ou de sistemas de ensino, mas essa perspectiva tem limites, dificultando a percepção dos problemas

Pensamento Pedagógico Brasileiro, em processo de reorientação, discutia-se a necessidade de se passar a estudar a Escola a partir de dentro dela: “abrir a caixa preta da escola”, como indicavam autores já nos anos 1960.

²⁰ Somavam 64 num total de 110 dissertações e 50 teses defendidas no período, indica a autora.

enfrentados no interior da instituição. Por outro lado, dentre *os estudos produzidos sobre o interior da escola, alguns não estabeleceram as necessárias relações com seu entorno e com o âmbito da sociedade mais ampla, reduzindo a compreensão da complexidade na educação escolar.* (Sampaio, 2002, p 11, grifos nossos).

Para o Programa, o problema colocado passou a ser, então, o de “adentrar efetivamente a escola e transformá-la em objeto de estudo, sem perder de vista as diferentes determinações sociais.” (idem). O balanço da produção de 2001 a 2003 indicou uma concentração maior de estudos sobre Escola na linha das Ciências Sociais e Educação. As [16] produções que exploram o interior da escola focalizam a relação entre políticas educacionais específicas e a prática pedagógica (regime de ciclos, etc.); currículo ou componentes curriculares específicos; prática docente e processo ensino-aprendizagem; questões relativas a alunos (portadores de deficiência, superdotados, lazer dos jovens na escola etc.); propostas pedagógicas específicas (tais como escola de tempo integral, pedagogias alternativas). (Sampaio, 2002, p 12). Por esta análise, *os estudos realizados durante pelo menos uma década, num Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação de uma reconhecida IES do Brasil que elegeu a Escola como eixo de suas investigações, o ponto de vista de familiares e de crianças não havia ainda sido privilegiado.* Pelo menos não o suficiente para receber destaque.

É nas **crianças que estudam e nos seus familiares responsáveis, em sua inserção social concreta e em sua relação com a escola e com os saberes**, que posiciono o **foco desta pesquisa**.

2.3. ESCOLA, CRIANÇAS, INFÂNCIA

De outro reconhecido Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, o PPGE/UFSC, minucioso exame de Batista (2006)²¹, indaga a produção sobre a(s) temática(s) *criança, infância e escola* na produção discente dos programas de pós-graduação no Brasil de 1994 a 2004, e em artigos sobre o tema publicados em revistas científicas brasileiras

²¹ A proposição de dissertações de mestrado como monografias de base, situando uma temática específica de análise num campo do conhecimento acadêmico parece bastante profícua, a julgar pelos resultados do estudo de Batista – sobretudo em tempos de encurtamento dos prazos de formação, induzido pelas agências financiadoras.

desde aos anos 1970 cuja categoria *crianças* foi foco de análise (Batista, 2006, p. 45)²². A quantidade de trabalhos reunidos inicialmente é muito maior, e 93 são por ela examinados. Localizo abaixo, a partir da situada obra, contribuições desses estudos.

2.3.1. Escola, criança(s) e infância em revistas científicas

Entre os sub-temas dos artigos publicados naquele período abordando questões de *criança, infância e escola*, Batista (2006) identificou um esforço por compreender algumas esferas da vida da criança: *simbolismo* em Veloso (1970), *comunicação* em Ferreira (1976), *interesse* em Vieira (1977), *percepção do espaço* em Lima (1979); identificou também preocupação com a categoria *Criança* no âmbito das pesquisas em Graciano (1976), Copit e Patto (1979), e também em Cunha (1979). Os estudos que examinam a Escola, afirma a autora, discutem questões de grande abrangência social, como a *implantação do ensino de primeiro grau* (Silva, 1971), a *escola como objeto de controvérsia* (Gouveia, 1976) e a *democratização do ensino*, colocando, por exemplo, a pergunta *a quem beneficiar priomãe Rubi Indianoriamente* considerando o crescimento da clientela escolar? (Mello, 1979).

Localizando no tempo e no espaço a produção de conhecimento do campo a partir sobretudo da análise de Gatti (2002), com a eleição e os novos governos durante o processo de democratização do País nos anos 1980, ampliam-se os espaços de possibilidade de crítica social e novas propostas para a Escola são implementadas em alguns Estados. O novo contexto tem desdobramento nas ênfases dadas às produções acadêmicas, e constrói um patamar cultural mais consistente para a pesquisa na década de 1990 (idem). Assim, mesmo com um acentuado decréscimo na produção total na década de 1980, os artigos sobre a escola crescem em alguma medida [totalizam sete naquela amostra analisada] e seus títulos revelam o privilegiamento de uma abordagem

²² A pesquisa teve como orientadora Diana Carvalho de Carvalho, doutora por aquele Programa da PUC/SP, indicando o delineamento se não de Comunidades de Conhecimento ("Árvores do Conhecimento", em M. Authier e P. Levy, discudas por Deleuze e Guatarry como uma possibilidade de se construir comunidades de conhecimento, recusando os especialismos), pelo menos de cartografias que vão delienando a trajetória de continuidade da construção de conhecimentos acadêmicos sobre determinadas temáticas.

macrossocial (Batista, 2006)²³. **A relação escola-criança** é estudada por Silva (em 1980) quanto à *responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar* de crianças, e por Campos (em 1982) quanto ao *atendimento à infância pelas políticas federais* de financiamento na década de 1980.

Também Zago (2004), com propriedade e com o estofamento intelectual de quem há décadas vem se dedicando aos estudos sociológicos sobre escolas e famílias, ao apresentar uma coletânea de estudos sobre dimensões sociológicas e políticas da escola publicada pelo Centro de Ciências da Educação da UFSC com o título de Dossiê Escola refere-se à passagem, nas últimas décadas, de “análises apoiadas nas grandes determinações estruturais para uma renovação dos estudos sociológicos com a atenção voltada para os processos sociais nas escolas, nas salas de aula, nas relações entre a escola e a família, entre outros temas, cujas problemáticas demandaram estudos microssociais e metodologias qualitativas” (Zago, 2004, p.22). Tendo presente a questão da relação estabelecida entre crianças e escola, e atentando aqui também para as temáticas em estudo – o que pode nos oferecer algumas pistas sobre o tipo de análise social realizada (macro ou micro-estrutural, ou suas inter-relações, por exemplo) – retomamos a análise de Batista sobre os estudos brasileiros, agora nas mais recentes décadas.

Dos anos 1990, os artigos coligidos (Batista, 2006) versam sobre a *criança*²⁴, sobre a *escola*²⁵, e outros sobre a *infância*²⁶, sendo que

²³ Esses artigos, indica a autora, voltam-se para os determinantes do desempenho escolar, numa revisão das pesquisas nos países ditos em desenvolvimento (Schiefelbein; Simmons, em 1980), a escola e a pré-escola (Campos; Patto; Mucci, em 1981); privação cultural e educação compensatória (Kramer, em 1982); efeitos sobre a desintegração entre objetivos e resultados do sistema de ensino (Parahyba, em 1984); universidade, *escola* e formação de professores (Bittencourt, em 1986); alfabetização no cotidiano escolar (Kramer; Pereira; Oswald, em 1987) e participação, autonomia e co-gestão na escola pública (Santos, em 1989).

²⁴ Temas que demonstram preocupação com a realidade social: Direitos e realidade social da criança no Brasil: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente (Pino, 1990); Crianças com crianças, aprendendo: interação social e construção cognitiva (Moro, 1991); A criança, os comerciais de televisão e a cultura alimentar: uma análise crítica (Lewin, 1992); O ambiente da criança (Nunes, 1994) e Crianças na cidade: políticas públicas e universo cultural (Camargo, 1996); criança marginalizada: A criança da favela e seu mundo de cultura (Gouvêa, 1993); A criança marginalizada e a reconstrução do real (Montoya, 1994). Questões sobre o aluno também estão presentes em A obrigatoriedade do ensino segundo alunos de 7 a 14 anos: dever hipotético e

apenas **um discute as relações entre escola e crianças** (tratando da situação de *crianças ciganas na Espanha*, no entanto)²⁷. Assim é abordada a relação entre **criança e escola**: *Como a criança pode revelar-se criadora na escola* (em Duquet, 1973); *A escola, a criança culturalmente marginalizada e a comunidade* (em Poppovic, 1979); *A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças* (em Silva, 1980); *Dominação e resistência na escola: escolarização de crianças ciganas na Espanha* (em Ferreira, 1995), e *Governo Fernando Henrique Cardoso e o programa “toda a crianças na escola”*: a fragilidade das estatísticas oficiais (em Davies, 2002).

E na década de 2000 cresce o número de artigos que abordam as categorias em pauta. Assim, aquele estudo identifica a publicação de onze títulos sobre infância²⁸; cinco sobre escola²⁹; seis sobre crianças³⁰ e

dever moral (La Taille, 1991); *A imagem real e a imagem ideal do bom aluno* (Rangel, 1996).

²⁵ *Avaliação da escola a avaliação na escola* (André, 1990); *A escola e a produção do arcaico* (Etges, 1990); *Gestão da escola pública: a participação da comunidade* (Paro, 1992); *A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto* (Chapoulie e Briand, 1994); *A escola como foco de análise: um estudo em 16 unidades escolares* (Souza e Silva, 1995); *Microfísica da escola* (Alvarez-Uría, 1996).

²⁶ *Uma infância de curta duração: trabalho e escola* (Dauster, 1992); *Retórica da infância* (Beckhi, 1994); *Infância e cidadania* (Moraes, 1994) e *Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista: 1992-1993* (Souza, 1999).

²⁷ *Escolarização de crianças ciganas na Espanha* (Ferreira, 1995).

²⁸ *Infância, catequese e aculturação no Brasil do século 16* (Bittar e Ferreira Jr, 2000); *Orientações pedagógicas das “Casas de asilo da infância desvalida”*: 1834-1840 (Fernandes, 2000); *As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas* (Guirardelli Jr, 2000); ***Pedagogia e infância***: provocações salutaras (Kessler, 2000); *A “infância desamparada” no asilo agrícola de Santa Isabel: instrução rural e infantil: 1880- (Schueler, 200...)*; *Comemorar a infância, celebrar qual infância?* (Veiga, 2000); ***Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa*** (Montandon, 2001); ***Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar*** (Sirota, 2001); *Infância, televisão e publiCidade: uma metodologia de pesquisa em construção* (Pereira, 2002); *Infância e educação em Platão* (Kohan, 2003); ***O aluno e a infância***: a propósito do pedagógico (Masschelein, 2003).

²⁹ *Estudos sobre a escola em diferentes contextos sociais* (Zago, 2004); *Nascimento da escolarização moderna: cotejo de duas leituras* (Dallabrida, 2004); *A escola diante do multifacetado espaço rural* (Vendramini, 2004); *Escola e mercado: a escola face a institucionalização do desemprego e da*

um sobre a relação entre escola e crianças – que desvela a *fragilidade estatística de um programa governamental*³¹. Sobretudo por terem sido analisados artigos somente dos quatro primeiros anos da **década de 2000**, é considerável, no período, o **crescimento de dissertações e teses, e também de publicações sobre o tema**, (Batista, 2006, p. 50-51). Nos artigos, a autora identifica pelo menos três categorias temáticas: perspectiva histórica sobre a infância; relação pedagogia e infância; e um novo campo de estudos, que toma a infância como uma construção social. Nesta categoria estão os basilares artigos de Montandón (2001) e de Sirotá (2001), com balanços de produções sobre sociologia da infância francesa e inglesa, respectivamente.³²

Os artigos sobre *a escola* e sobre a *criança* não deixaram de se fazer presentes no decorrer das décadas, mas **poucas publicações trataram das relações entre ambas**. Ainda segundo análise de Batista, **o que as reúne** é o ainda oportuno e atual debate em torno *das possibilidades das crianças na escola pública contemporânea* (idem, p. 52-53).

precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia (Castro, 2004); *Escolas que somem*: reflexões sobre a escola pública e educação popular (Esteban, 2004). Estes artigos foram publicados no *Dossiê “Estudos sobre a escola: dimensões sociológicas e políticas”*, Perspectiva, 2004, indica Batista (2006, p. 50).

³⁰ Crianças de revistas – 1930/2950 (Brites, 2000); Notas em torno de retratos de criança (Fernandes, 2000); *O dever e a aspiração em crianças brasileiras* (Alencar-Murta, 2001); Desenvolvimento moral: *a polidez segundo as crianças* (La Taille, 2001); *Devir-criança* (Jódar e Gomez, 2002); *As “trocinhas” do Bom Retiro* (Fernandes, 2004 publicado pela primeira vez em 1989, é reconhecido entre os primeiros estudos sobre crianças e infância, e primeiro no Brasil. Voltado principalmente ao estudo do folclore em brincadeiras de rua de crianças na São Paulo antiga, resultou de pesquisa realizada durante a graduação por aquele que viria a ser o grande sociólogo brasileiro).

³¹ O Governo Fernando Henrique Cardoso e o programa “toda crianças na escola”: a fragilidade das estatísticas sociais (Davies, 2002).

³² As revistas científicas destacadas como as que mais publicaram nos primeiros anos da década de 2000 sobre a temática Infância foram Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, e Educação e Pesquisa da USP – respectivamente com seis e quatro artigos publicados no período.

2.3.2 Escola, criança(s) e infância em dissertações e teses

No banco de teses da CAPES, Batista (2006) localizou 410 produções³³ sobre educação e infância³⁴ defendidas em programas de pós-graduação do País no período de 1987 a 2003. A partir da análise de 324 resumos, realça as seguintes **características gerais dessa produção** (idem, p. 55):

- a) **Forte presença de pesquisas do âmbito da Educação Infantil** – dentre as autoras, Rocha (1999)³⁵; Strenzel (2000)³⁶; Guthiá (2002)³⁷, e Moraes (2005)³⁸, do Núcleo de pesquisa sobre a Educação da Pequena Infância/UFSC (antes denominado de “zero a seis”);
- b) **Psicologia e Educação** foram as principais áreas a realizar **pesquisas sobre infância**³⁹;
- c) As pesquisas que procuraram estabelecer **relações entre criança e escola** buscaram compreender **limites e possibilidades da escola pública quanto ao atendimento** do(a) aluno(a) do ensino fundamental, com destaque para as **crianças de classes populares**. Expressaram comprometimento com esta realidade social no contexto da trajetória da democratização do sistema educacional brasileiro – que, é sabido, historicamente não garantiu, lado a lado,

³³ 324 dissertações e 86 teses.

³⁴ A autora anexa ao seu estudo lista dos títulos, respectivos autores e autoras e data de defesa, favorecendo a realização de outros estudos que focalizem diferentes sub-temas eixos, articulações temáticas.

³⁵ A Pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia (defendida na UNICAMP pela coordenadora do NUPEIN/UFSC).

³⁶ A educação infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil: indicações pedagógicas das pesquisas para a educação da criança de zero a seis anos, defendida na UFSC.

³⁷ Currículos, propostas e programas para a educação infantil na produção acadêmica brasileira (1990-1998).

³⁸ Educação infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação na produção acadêmica brasileira recente (1997-2002).

³⁹ Com contribuições pontuais da Lingüística, Letras e Literatura; Antropologia Social; História; Sociologia; Serviço Social; Artes; Educação Física, e Comunicação e Cultura, segundo a autora citada.

amplo acesso, permanência e qualidade de ensino em qualquer um dos seus níveis (Idem, p. 56).

- d) O termo *infância* aparece, com grande frequência, como sinônimo de *criança*, expressando **imprecisão conceitual**, observa Batista;
- e) **Falta rigor nos resumos**, sobretudo quanto à explicitação e delimitação do problema de pesquisa e dos referenciais teórico-metodológicos – também reiteradamente assinalado em outras análises dos estudos do campo educacional (Warde, 1990; 1995; Sponchiado, 1997, Batista, 2006, etc).

O exame minucioso de oito dissertações⁴⁰, compreendidas como um microcosmo do estrato qualitativamente representativo das fontes coligidas (Batista, 2006, p. 58) indicou que **os estudos sobre a relação infância e escola só se fizeram presentes partir de 1990, e principalmente de 2000** – mesmo não tendo sido coberta toda a década, concentra-se nestes mais recentes anos 60% desta produção, sugerindo-a como temática candente. Foram realizados, sobretudo, em instituições das regiões Sul e Sudeste, nas linhas de pesquisa História, Sociedade e Educação; Filosofia e História da Educação; Psicologia da Educação; Processos de Ensino e aprendizagem; Sociologia da Educação, e Educação e Infância. **São mulheres as suas autoras**, o que se deve, muito provavelmente, à socialização que tende a se dar de acordo com as históricas expectativas em torno de cada gênero; e, se no nível do senso comum (também o educativo) ainda é facilmente naturalizada esta associação mais ou menos direta entre mulheres e educação das crianças [uma construção histórica de gênero], **resulta do efetivo avanço na carreira que sejam principalmente elas (nós) a produzir conhecimento a respeito**. Sobretudo porque não está distante o tempo em que apenas vozes masculinas eram ouvidas nos altos níveis da carreira acadêmica também nos campos tradicionalmente tidos como femininos – o educacional, inclusive. E há uma linha de pesquisa voltada aos estudos sobre Educação e Infância, no **PPGE/UFSC**, [único] programa em que foram defendidas duas das dissertações aqui pautadas: Flor (em 2003) e Pinto (em 2003), sendo do mesmo Programa a pesquisa de Batista (2006), como também o presente estudo.

⁴⁰ A autora anexa à dissertação os resumos de tais estudos, um quadro analítico por ela construído como parte do processo de exame das produções, além dos sumários e lista de autores e autoras utilizados em cada um desses estudos para abordagem do tema infância.

Os temas objeto de estudo das dissertações analisadas por Batista (idem) abordaram a *relação infância e escola* pela questão da *socialização* (em Gómez, 1994); das experiências do *tempo na escola* (em Correia, 1995); das *representações sociais dos adultos* (em Drumond, 1998); das *representações sociais das crianças* (em Costa, 2000); da *posição social ocupada por meninos e meninas no processo de socialização* familiar e escolar (em Breganholi, 2002); do processo histórico de *escolarização paulista* (em Rossinholi, 2002); das *concepções de criança e infância presentes nos planos de ensino e de curso* de formação de professoras/professores, e da condição social do *brincar na escola* (em Pinto, 2003). (Idem, p. 62). Como principais *autores de referência*, estas pesquisas citaram Bernard Charlot; Manoel Sarmiento; Lev S. Vigotski e Valter Benjamim (idem, p.64-73).

A discussão teórica do campo educacional avançou na elaboração do conceito de criança, distanciando-se das concepções abstratas e considerando-a em suas condições concretas de existência; mas isso não se traduziu no modo de conceber e tratar as crianças na pesquisa de campo, conforme análises de Paiva et. al., 1998; **Sampaio, 2004**; Marin et. al., 2005, Carvalho, 2005; Batista, 2005, apreciadas também em Batista (2006, p. 68). E ainda que a construção social da infância fosse consenso, indica o estudo, "... o conjunto das subcategorias encontradas no *corpus* da amostra pouco diferenciam ou caracterizam quem é a criança de que se está tratando/abordando" (Batista, idem, p. 70). A maioria destas dissertações fez um apanhado histórico, demarcou o reconhecimento social da criança e a necessidade de sua orientação/formação/educação, e apenas duas realizaram estudo mais sistemático sobre a criança e a educação (idem, p.73).

2.4. SOBRE VIVER A INFÂNCIA NA ESCOLA

Este item foi escrito em diálogo com o estudo sobre Infância na Escola realizado por Arleandra Amaral (2008): lendo seu estudo com interesse, percorri um caminho de idas e vindas a autores de base. Isso por ter [eu] feito uma trajetória menos habitual no processo de (re)definição do objeto de pesquisa no doutorado, adentrado ao campo dos estudos sobre Infância depois de concluídos os créditos de disciplinas do curso. Por característica pessoal, antes de ir aos autores basilares do campo que adentrava, li com cuidado várias das produções que vinham sendo realizadas no NUPEIN (Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância), que a pedido acolheu-me neste período de estudos, e também do Grupo de Estudos e Pesquisas

sobre Infância e Escola (GEPIE), cuja dissertação de BATISTA (2006) permitiu situar também aqui a produção brasileira sobre *crianças, infância e escola*, e a tese de QUINTEIRO (2000), acompanhar a análise do tema desde a perspectiva por ela assumida. Foi só então que li também outros autores e autoras que têm fundamentado, de modo expressivo, publicações e demais pesquisas do campo. Mas foi desse processo inicial de estudos nasceu o presente capítulo.⁴¹

2.5 ALGUMAS DAS INDICAÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Considero relevante situar alguns conceitos básicos tais quais são utilizados no âmbito dos estudos sobre infância e também neste texto, como *criança, infância e geração*, e mesmo *Sociologia da Infância*. Compreendendo a infância como uma construção social – como praticamente tudo o que diz respeito ao humano – a *Sociologia da Infância* é um campo de estudos que se propõe a investigar a sociedade tomando as crianças como sujeitos da pesquisa, assim ampliando o conhecimento sobre a infância e sobre a sociedade. (Sarmiento, 2005).

A despeito das diferenças semânticas e conceituais entre infância e criança, a mesma obra e autor conceituam *infância* como a categoria social do tipo geracional, e *criança* como sujeito concreto que integra essa categoria geracional. Para além da pertença a um grupo etário próprio – geracional –, a criança é sempre um agente social que entre outras coisas faz parte de uma classe social, de um gênero, de uma raça-etnia, que singularmente a constituem. O conceito infância independe destas ou aquelas crianças, e sim, diz respeito aos sujeitos que a cada momento histórico integram a categoria geracional; logo, como efeito da variação etária desses sujeitos, a “geração” é continuamente “preenchida” e “esvaziada” por seus elementos constitutivos concretos. (Sarmiento, 2005, p. 4). O conceito de *geração* é, por sua vez, segundo Sarmiento, um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre a geração como grupo de idade – ou seja, as relações estruturais e simbólicas dos sujeitos sociais de um grupo etário definido – e como grupo de um tempo histórico definido – ou seja, o modo como são cotidianamente reinvestidas de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os sujeitos de uma

⁴¹ Pensei cada um dos capítulos como um texto introdutório que possa ser utilizado na formação inicial e/ou continuada no campo educacional, sobretudo no curso de pedagogia.

determinada faixa etária, em cada período histórico concreto (Sarmiento, 2005, p.05).

E, discordando de conceitos amplamente aceitos no meio acadêmico, localiza-nos Sarmiento:

...a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças desde bebês têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico/instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, como incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche. (Sarmiento, 2005, p. 25).

Pensando sobre a formação, Tonucci (2002) demarca que educar não quer dizer preparar alguém que existirá amanhã – a futura mulher, o futuro homem – porque ao concentrar todas as atenções no futuro, deixa-se de atender as necessidades das crianças no presente. Apresentando-se o adulto como modelo a ser atingido o mais breve possível, entende-se (e ensina-se) o conhecimento e a capacidade da criança como a serem ampliados gradual e lentamente durante os primeiros anos de vida. Esta concepção atrapalha bem mais do qualquer ajuda que eventualmente permitiria propiciar nas relações entre os seres humanos, muito especialmente entre crianças e adultos.

Entendida como construção social, a infância não é universal, mas uma variável da análise social indissociável de outras variáveis como sexo, classe social, etnia, configurando, numa análise comparativa e mesmo transcultural, uma grande variedade de *infâncias* – vividas por crianças constituindo-se como seres históricos em contextos e condições diversas, socialmente hierarquizadas. Analisar a construção social da infância quer dizer, então, estudar as condições sociais em que vive e interage um grupo de sujeitos ativos que, desde o nascimento, modifica e é modificado pelo ambiente. As crianças são vistas como sujeitos

sociais competentes e que, na convivência com os adultos e com seus pares, são também capazes de negociar, de compartilhar e de criar (cultura inclusiva). A **sociologia da infância** não tem como prioridade a problemática (talvez pedagógica) de como as crianças devem desenvolver-se, de quem se tornarão, ou de como devem viver o hoje, mas interessa-se em conhecer *como vivem efetivamente a infância*.

Para PROUT e JAMES, que defendem o empenho na construção de um novo paradigma das ciências sociais e no processo de reconstrução da infância na sociedade, as relações sociais das crianças demandam estudos independentes face às perspectivas e preocupações dos adultos; elas são e devem ser vistas como seres ativos face ao próprio mundo e face à sociedade em que vivem, não são passivas das estruturas e processos sociais.

Referindo-se ao que tem sido denominado como *culturas infantis*, Amaral (Idem, p.24) destaca a intrigante afirmação de Iturra (1990) de que entender o outro exige mais quando o outro é uma criança. Especialmente, acrescento, se ainda nos reconhecemos constituídos atavicamente com a compreensão de que adulto sabe, reflete, planeja, ensina; criança não sabe grande coisa, não pensa de modo correto (mistura imaginário e real, não é mesmo?), não participa de planejamentos, não tem lá o que efetivamente ensinar.

Outro conceito fundamental da sociologia da infância é o de *espaços de expressão da cultura infantil*. E já que este texto está sendo elaborado como parte do processo de formação da autora, e ainda com o intuito de contribuir para o âmbito da formação inicial de continuada de docentes do ensino fundamental – cujos currículos historicamente não abordam em profundidade os estudos sociológicos sobre a infância, inclusive porque estes são bem recentes – considero relevante enriquecer nossa imaginação sociológica destacando que, de acordo com Pinto (1997), espaços de expressão da cultura infantil seriam: **Rede de amigos; grupos de pertença** – incluindo as relações internas e a respectiva organização, fenômenos de liderança, de pertença, de exclusão –; **expressões culturais infantis**, incluindo tipos de brincadeiras, de canções e de jogos, modos e tempos em que são realizados, a definição das regras e sua transmissão no tempo e no espaço; **novos papéis de crianças na vida doméstica**, nomeadamente os decorrentes do trabalho fora, quer do pai, quer da mãe: tempos que elas podem gerir por sua conta; tempos passados sozinhas em casa e formas de gerir e significar; co-participação nas tarefas domésticas e no cuidado de irmãos mais novos; **relações na vida familiar**: relações entre irmãos – alianças, hostilidades e táticas, entre si relativamente e

entre os pais; capacidades de iniciativa; acesso a espaços próprios e respectiva manutenção e gestão; **linguagem**: formas específicas de comunicação oral e corporal; criação e uso de vocabulário; **influências sobre adultos**: táticas e estratégias; conflitos e negociações práticas de consumo; **condições de vida das crianças**, tendo nomeadamente como referencial o quadro de direitos que a convenção dos Direitos das Crianças, de 1989, veio consagrar; **modos diferenciados como as crianças usam, se apropriam e atribuem sentido aos espaços, tempos, serviços e lógicas das instituições** criadas pela sociedade adulta para socialização dos mais pequenos. (Pinto, 1997, p 65-55, grifos meus). Como se vê, há, sugerido, um imenso leque de possibilidades em termos de pesquisa sobre a infância – no Brasil iniciada em 1944 por Florestan Fernandes (2004), em estudo sobre folclore que focalizou a socialização, em brincadeiras de rua, de crianças de diferentes etnias no bairro do Bom Retiro em São Paulo.

Outro conceito fundamental da Sociologia da Infância é o de **reprodução interpretativa**, utilizado por Corsaro (2005) para designar que as crianças se apropriam de forma singular das características do mundo adulto, ressignificando [as] na cultura de pares – entendida como um conjunto de rotinas, atividades, artefatos, valores e interesses que produzem na relação com seus pares.

2.5.1 Ofício de criança e ofício de aluno

Por se tratar de conceitos que interessam particularmente quando se trata de infância e escola, destacamos alguns dos que se referem às *condições sociais da descoberta da primeira infância como objeto pedagógico, e às funções que a escola pode preencher*.

Para Sarmento (2000), o ofício de criança *é a metáfora mais expressiva da situação da infância na contemporaneidade, mas estendido na generalidade das tarefas escolares e constituindo, assim, o ofício do aluno*. De acordo com a estudiosa francesa Sirota (2001),

...a noção de ‘ofício de criança’ surge, inicialmente, na literatura pedagógica nos registros de Pauline Kerngomard, inspetora francesa de escolas maternas, ao definir uma escola que corresponde à natureza infantil, na qual a criança poderá cumprir o seu papel. Nessa escola existe uma articulação entre o projeto da instituição e o estatuto reservado à criança, visando sua função de socializar, uma vez que

essa definição social da infância é condizente a uma institucionalização da infância em alguns dispositivos pedagógicos. (Sirota, 2001, p.).

No artigo *O ofício de Criança*, PRÉVOT E CHAMBOREDON (1986) sopesam: O fim deste processo de invenção e reforma de programas, do material e das práticas pedagógicas é a invenção do ‘ofício de criança’ (Kerngomard), sendo a escola maternal o lugar que a criança deve realizar seu ‘ofício de criança’ ou seja, comportar-se segundo sua natureza tal qual ela decorre da definição da infância, conformar-se à norma do comportamento infantil é a negação completa das primeiras formas escolares (inculcação e correção) em proveito de uma forma escolar em que a única obrigação da criança seja ser ela própria (PRÉVOT E CHAMBOREDON, 1986, p 46). O ofício de criança parece sair de cena no EF, como pudemos notar na nossa pesquisa: é o “aluno” que aí se passa buscar “formatar”.

Do âmbito dos estudos sobre a formação de professores e professoras, Sacristán (2005) analisa que acaba sendo *tão natural ser aluno e vê-lo em nossa experiência cotidiana, que não questionamos o que significa estar nessa condição social, que é contingente e transitória*; e que nos parece normal que em uma etapa de suas vidas a função das pessoas que vemos é ir às instituições escolares todo o dia. Para o autor, a partir da industrialização, a infância – ou pelo menos parte significativa dela, consideremos – passa a ser liberada do trabalho e institucionalizada, dando origem ao sujeito escolar, sendo que as crianças das classes mais baixas foram escolarizadas em princípio, por razões morais e do controle social (idem), o que também é verdadeiro em se tratando do início da escolarização no Brasil. Referindo-se à condição de criança *versus* a de aluno em diferentes condições sociais, lembra que “... ser aluno é uma circunstância da infância, uma forma de vivê-la em algumas determinadas sociedades”; que dispor dessa condição não é algo universal uma vez que nem todas as crianças estão escolarizadas, e as que estão não têm ao seu dispor uma escolaridade semelhante do ponto de vista qualitativo. (SACRISTÁN, 2005, p. 105).

Em relação à experiência discente na infância, e à força de tal vivência na constituição do sujeito, apoiando-se em conceito bourdieusiano [*distinção*], analisa que “nas sociedades escolarizadas, as formas de ser aluno configuram uma distinção do processo de individuação e uma forma de hierarquizar os sujeitos”. Reitera que nem todos têm acesso a ela, e que essa experiência ocorre de diferentes maneiras. Assim, ser aluno

...constitui-se em uma experiência e uma condição social dos menores, que os revestiu de peculiar identidade, como grupo social diferenciado reconhecido, proporcionando uma oportunidade desigual para diferentes classes sociais. Dessa forma, o fato de estar escolarizado é uma vivência que influencia o caráter, a condição social (...) o acolhimento no mundo e seu futuro. (...) (Sacritán, 2005, p.).

Referindo-se à relação de força que está posta na constituição da condição social de aluno, e na associação imediata que acabamos fazendo (criança-aluno), ajuda-nos a notar que “...o aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não-adultos”, e “sem que isso possa ser evitado, representamos os menores⁴² como seres escolarizados de pouca idade. (Sacritán, 2005, p 11).

Fortalecendo a aposta dos estudos com crianças em seu contexto social e familiar, corroboro com Gusmão (1999) e Amaral (2008) quando analisam que, de modo geral, temos mais informações sobre *a infância* do que sobre *as crianças*; e que isso se dá porque os campos do saber instituídos privilegiaram o mundo adulto e seus relatos, e só esporadicamente se voltam para o mundo das crianças e da infância.

2.5.2. Ouvir as crianças como demanda fundamental das pesquisas

Os prazos nos quais realizamos a pesquisa [de doutorado, no caso] são restritos; a realização do trabalho não inclui equipe; não funcionamos de modo linear, e o campo não se rende à nossas expectativas – nós é que precisamos lidar com a realidade tal como se nos apresenta, ficando por isso mesmo sujeitos a mudanças de planos. Por tudo isso, não pude ouvir as crianças na proporção que pretendia, e sim na medida que em que se fez, de fato, possível.⁴³ Mesmo assim,

⁴² Talvez “pequenos” fosse a tradução mais adequada, uma vez que, no Brasil, o termo “menores” tende a outra conotação: infelizmente, a de crianças ou jovens quando em situações de infração – e basicamente se forem filhos de trabalhadores/as em precárias condições econômico-sociais, pretos ou pardos.

⁴³ Entre outras coisas, houve greve docente de três meses no período reservado à pesquisa de campo, e a professora do segundo ano não aceitou a [continuidade da] pesquisa em sala de aula com a turma na mudança de ano [por sessenta dias

mantenho este sub-item acerca da proposição de incluir o ponto de vista das crianças – que é compartilhada por vários autores e autoras na literatura especializada – sobretudo porque é algo sobre o qual ainda precisamos convencer e construir nas pesquisas sobre escola, crianças, infância. Conforme estudos de Amaral (2008), no Brasil Rosenberg (1985); Kramer (2003); Rocha, (2005); Prado (2005) iniciaram o movimento que inclui as crianças nos processos de pesquisa defendendo o seu ponto de vista das.

Para Montoan (2005, p. 33), “... realizar pesquisa com crianças é um importante instrumento para aprimorar o conhecimento sobre a infância, pois, amiúde, existem divergências entre opiniões emitidas por pais e professores e as das crianças.” Para a autora, “o diálogo com as crianças pode nos permitir conhecer as diversas formas que elas utilizam para compartilhar, negociar e enfrentar os acontecimentos de sua vida cotidiana,” e o seu ponto de vista e experiência são necessários para compreender os diferentes fenômenos sociais que lhes dizem respeito. Numa notada aproximação com a perspectiva da filosofia existencialista sartreana, Montoan (idem) indica ainda que “mais do que analisar o que os adultos fazem com as crianças, é importante analisar o que elas fazem com o que se faz delas” – e esta me parece uma direção de investigação extremamente interessante e profícua.

Refletindo sobre a possibilidade de apreender aspectos do ponto de vista dos sujeitos de pesquisa, também Pinto (1997) corrobora com Montoan (idem), indicando que algumas realidades sociais das crianças e dos seus universos só podem ser descobertas, apreendidas e analisadas a partir do ponto de vista das crianças; elas “... têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efectivamente os expressam, desde que haja quem os queira escutar e ter em conta. (Pinto, 1997, p. 65). E voltando-se mais especialmente aos processos educativos na Infância, Rocha orienta: “..dar voz às crianças, tirá-las do silêncio, pesquisar a partir do ponto de vista delas (...) tem sido o objetivo de uma nova frente de pesquisas”, que vem utilizando entrevistas com as crianças, fotografias e vídeo “...para conhecer as formas de ser criança no interior da IE (ROCHA, 2004, p 252).

Tomando a Infância como objeto de investigação, o campo da História tem produzido estudos desde o século XIX, mas é na década de 1960 que Philipe Ariés desenvolve de modo mais sistemático seus já

pelo menos, “até que aprendessem a sentar e compiar do quadro”, disse], o que fez redimensionar este aspecto.

amplamente conhecidos estudos. É a partir dessa produção que toma forma a tradição de pesquisa sobre a criança na produção historiográfica:

...o trabalho de Ariés teve por objetivo compreender o percurso histórico de construção do conceito moderno de infância, idealizado como uma idade diferenciada do adulto. Essa pesquisa tornou-se modelo no interior da história, mesmo com as críticas à metodologia, principalmente pelo fato de ter tomado como objeto privilegiado de estudo a infância nas elites, e influenciou uma série de investigações que abordam a noção moderna de infância e o lugar social que a criança assume na família burguesa compõem um constructo cultural. Constructo que afirmou, ao longo da história, a especificidade da criança, bem como a constituição de práticas materiais e simbólicas voltadas para seu cuidado e proteção, esboçando o que Ariés qualifica de ‘sentimento de infância’. (Amaral, op. cit., p.20 e 21).

Gouvêa considera tal pesquisa historiográfica sobre a infância, compreendida agora como fenômeno sociocultural, de profundo impacto para o campo da pedagogia e psicologia, que “fundaram seu saber sobre a infância no ideário de uma distinção ‘natural’ entre a infância a idade adulta, distinção tradicionalmente absolutizada e reificada nessa produção científica.” (GOUVÊA, 2003, p 190). Os estudos sobre a história da infância repercutem então em novas leituras, sopesa a autora, redimensionando concepções construídas no interior de tais campos do conhecimento, objetivando superar limitações teórico-metodológicas presentes ainda no estudo de Ariés, e revelando a construção social da infância em diferentes culturas, momentos históricos e grupos sociais. (Amaral, op. cit., p. 21). E considerando o tema das diferenças da(s) infância(s) ao longo da história, Sarmento analisa que

... em todas as épocas, instituíram-se imagens sobre a infância e, em diferentes períodos históricos, diferentes foram os papéis sociais atribuídos a ela. O que nos remete ao fato de que a infância é uma construção social, que possui diferenças diacrônicas, ou seja, historicamente construídas e transformadas no decorrer dos anos. E, também, diferenças sincrônicas, o que releva que, em um mesmo tempo, as formas de

compreender as crianças podem ser distintas, conforme a localização geográfica, as religiões, a etnia, a classe social, o gênero, enfim, são muitas as variáveis que interferem na maneira de representar a infância. Cabe destacar que essas variáveis sofrem constantes modificações, assim podemos dizer que existem muitas 'infâncias'. (Sarmiento, 2005, p.....).

Um outro aspecto que me parece precioso para os estudos que se voltam às crianças é a questão do *lugar do imaginário no seu modo de inteligibilidade*. Senão vejamos:

O imaginário infantil, de acordo com a perspectiva que temos vindo a desenvolver sobre as culturas infantis, corresponde a um elemento nuclear de compreensão e significação do mundo das crianças. Com efeito, *a imaginação do real é fundacional do seu modo de inteligibilidade*. As crianças desenvolvem sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo em que as situações que imaginam lhe permitem compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada. (SARMENTO, 2003, p 14, grifos meus).

Compreender, com elas, tais aspectos haverá de ser fundamental para compreendê-las e, portanto, para compreender ontologicamente o humano. E, contribuindo para melhor elucidar que muito do que se procura definir como próprio da criança é do âmbito do humano, e que ainda assim haverá multifacetadas singularidades e totalidades, assim analisa o autor:

...A criança deve sua diferença não à ausência de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à presença de outras características distintivas que permitem que para além de todas as distinções operadas pelo facto de pertencerem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, e seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura, de origem e

etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum (Sarmento, 2005a, p 24).

Produzir descobertas sobre as crianças é ponto de partida para a elaboração de indicadores para as práticas educativas, afiança Cerisara (2004). Mas o que significa, exatamente, tomar a criança como sujeito de nossas pesquisas e trabalho educativo? Salles e Faria (2007) assim recomendam:

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, idéias, opiniões, capacidade de decidir, criar, de inventar, que se manifestam desde cedo, nos movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações não devem ser unilaterais – do adulto para a criança –, mas relações dialógicas – entre o adulto e a criança –, possibilitando a constituição da subjetividade da criança, como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito (Salles e Faria, 2007, p 44).

E revelando possibilidades de estudos com crianças, a pesquisa de campo de Amaral (idem) ratifica que elas de fato têm coisas a dizer – mais ainda quanto ao que lhe diz respeito – se nos mantivermos interessados e dispostos a ouvi-las. E elas afirmaram que *o primeiro ano do EF de nove anos tem exigências em demasia; e que na EI o tempo é mais bem distribuído* – posições explicitadas também pelas crianças que fazem parte desta minha pesquisa. Amaral assim sintetiza em seu estudo aquilo que foi *confirmado também no meu campo*:

As análises das estratégias utilizadas pelas crianças para apropriarem-se dos processos educativos na transição da EI para o EF, possibilitaram perceber que *elas criam estratégias individuais e coletivas para ora entender, ora subverter as regras, utilizando transgressões criativas que lhes possibilitam encontrar brechas para exteriorizar sua ludicidade, criando espaços para brincar dentro e fora de sala de aula. Os diálogos e interações das crianças, com seus pares e com os adultos, apontaram que elas possuem um entendimento privilegiado do mundo, apresentando um repertório para o debate muito*

maior do que o explorado pela escola. (Amaral, 2008, resumo, grifos nossos).

Cada uma destas constatações de Amaral parece verdadeira também para o universo desta pesquisa, sobre o qual dou notícias adiante. E ainda assim – e talvez também por isso mesmo – é preciso que se diga que há, pelo menos entre tais crianças, dificuldades e sofrimentos que podem e precisam ser evitados, e que incidem sobre a relação que estabelecerão com o saber.

E para finalizar este capítulo, retomando ainda a coluna vertebral daquele estudo (Amaral, idem) alicerçado em larga literatura do campo, a autora reitera a compreensão de **criança** como um **sujeito social e histórico**, que [também] produz cultura ao mesmo tempo em que é nela produzido, sendo, portanto, **uma interlocutora legítima** das pesquisas voltadas à compreensão da infância; e a importância do diálogo com as crianças, como uma possibilidade de construir uma mudança de paradigma que culmine na construção de propostas pedagógicas mais coerentes com as especificidades das infâncias (talvez seria melhor dizer da infância vivida em condições sociais hierarquicamente diferentes). Esta é também nossa aposta com a pesquisa que empreendemos.

No capítulo que segue procuro transitar situando estudos que dão notícias sobre outro aspecto implicado na questão desta pesquisa: o da maneira como se deu, no Brasil, a implementação do EF de nove anos. Ocorrida na primeira década do século XXI, trouxe como mudança imediata mais evidente e polêmica a matrícula das crianças de seis anos de idade no primeiro ano escolar. Demarco aqui, e agora já com a força dos elementos reunidos no campo, minha posição quanto ao que chamo de contra senso educativo (e talvez também histórico, sociológico, antropológico, psicológico e até mesmo quanto aos valores que se pretende de equidade social) da ocorrência de uma mudança de tal magnitude em total ausência de diálogo não só com os profissionais das escolas, como também com as crianças e familiares responsáveis, para um assunto que interfere tão profundamente em suas vidas.

CAPÍTULO 3 - CRIANÇAS AOS SEIS ANOS NA ESCOLA: CONTEXTO E IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Em condições precárias não se
educa nem cuida
(Sônia Kramer)

Neste capítulo, localizo alguns dos poucos estudos que tiveram como foco a implementação da Lei 11.274/2006, que desde 2007 amplia para nove anos o Ensino Fundamental (EF), antecipando para seis anos a idade de ingresso das crianças neste nível de ensino no Brasil.

Uma política é irremediavelmente produzida em determinado contexto social – histórico, político, econômico, cultural – fruto das forças em disputa e expressando aquelas que vêm se impondo como hegemônicas. Sob a égide do capitalismo neoliberal, que neste momento histórico alcança praticamente todos os pontos do planeta e cujos interesses, por intermédio de organismos multilaterais, têm induzido políticas pela via do direcionamento de financiamentos educacionais. Parece profícuo, portanto, fazer uma breve reflexão em torno da [política] que determina a inserção das crianças no EF aos seis anos de idade. Transitio inicialmente por concepções que embasaram (e embasam) o neoliberalismo. O objetivo é rememorar os **conceitos de ser humano e de sociedade** que orientam o (neo)liberalismo, buscando elementos para nutrir reflexões sobre os nexos entre estes e a indução de **políticas educacionais** como aquela aqui referida.

3.1. CONCEPÇÕES QUE EMBASAM POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE

É amplamente sabido que diferentes interesses, pautados, sobretudo pelo sistema econômico em suas concepções de sociedade e de ser humano, informam embates, promoveram disputas, produzem teorias e delineiam decisões – políticas – ao longo da história, com desdobramentos para a vida concreta e cotidiana. Buscando, então, situar alguns dos fundamentos que têm norteado as políticas contemporâneas no campo da educação, reporto-me inicialmente à análise de Ferraro (1999) sobre as bases da teoria política neoliberal.

Ao discutir o que denomina *naturalização da exclusão social* e suas *políticas sociais*, o autor defende a tese de que o neoliberalismo se

insere na tradição histórica liberal reacionária, e se expressa como o terceiro movimento forte dessa corrente histórica de reação e restauração capitalista (Ferraro, 1999, p.105). Analisa obras que se tornaram pilares fundamentais do liberalismo e combateram, de forma aguerrida, até mesmo a formulação dos Direitos Humanos; mostra, por exemplo, que o autor que se tornou pilar do liberalismo combateu com veemência a noção de ‘igualdade’: ela teria produzido um grande mal entre as classes baixa e média [na Inglaterra], por fazê-la “imaginar direitos que se contrapõem às leis da natureza”, que ele creditava divinas (idem, p. 107-108). Os homens seriam inativos, apáticos e avessos ao trabalho, por isso não teriam direito à subsistência quando o próprio trabalho não é suficiente para adquiri-la, e “vagabundo” era o mais próximo do conceito de Malthus de trabalhador (idem, p. 109); explicava-se como causa da miséria muito mais o ócio do que qualquer obstáculo social (Ferraro, op. cit., p 109). Com tal premissa, Malthus questiona se antes de investir na organização social, o legislador não deveria perguntar-se se esta organização não tem uma história *natural* (idem, p. 114). Com esse manifesto, contribuiu para a construção de uma concepção política que de alguma forma ainda perdura; assim, “Ciência” e “Deus” concorrem para liberar o Capital de contribuir financeiramente, e veta-se ao Estado estabelecer e conduzir políticas sociais de bem estar (idem, p. 108). Herbert Spencer – um dos filósofos positivistas mais referenciados no Brasil no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, sobretudo para justificar a ideologia do branqueamento da população – teria sido o criador da expressão *permanência dos mais aptos* utilizada por Darwin, de cuja obra era admirador; é de Spencer a noção de darwinismo social, maneira de justificar, e legitimar, as diferenças de classe (Ferraro, 1999, p. 109).

São estas as concepções sociais e de ser humano que ainda embasam as políticas neoliberais de acordo com as três teses de Ferraro (idem). E é sob a égide neoliberal que se conforma a política pública que, com força de lei insere as crianças de seis anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental, justificada como expansão da escolarização às crianças que a ela não teriam acesso de outra forma. *Tal argumento – garantir a educação para esta faixa etária e população – é suficientemente convincente? Por que no primeiro ano do ensino fundamental, e não por meio da garantia de vagas a estas crianças na pré-escola?*

3.2 A GARANTIA DE ACESSO À EDUCAÇÃO

A análise de Castel (2000), Sociólogo francês que atua no Centro de Estudos em Movimentos Sociais, oferece alguns elementos para confrontar políticas neoliberais com discursos de *inclusão social* para o âmbito da educação. Considero-os profícuos, sobretudo porque os mais fortes argumentos utilizados para justificar a inserção das crianças com seis anos de idade no ensino fundamental estão relacionados à garantia da educação para uma faixa da população que a ela não teria acesso devido à sua condição socioeconômica. Para Castel (2000), as medidas tomadas para lutar contra a chamada *exclusão* ocupam o lugar das políticas sociais mais gerais, com finalidades preventivas e não apenas reparadoras. Esta tendência de deslocar o tratamento social para as margens não é nova, lembra – já se focalizou mendigos e vagabundos, por exemplo. Categorizando isoladamente *populações com problemas*, criam-se os meios de uma tomada de responsabilidade específica e cuidadosamente focada, economizando ações mais ambiciosas e mais custosas, indica. As estratégias utilizadas para tratar da *exclusão* desenvolvem técnicas sociais de ocultamento das marcas sociais de degradação, escondendo a verdadeira condição social e as contradições do sistema capitalista (idem).

Trazemos a seguir uma análise dos desdobramentos da busca da garantia de acesso à educação – em atenção a metas estatísticas definidas por interesses que [ainda] queremos discutir – sem ter paralelamente garantidas as condições necessárias à viabilização da qualidade da mesma. Considerando, sobretudo, um contexto de profundas desigualdades sociais, Freitas (2000) aponta uma provável **internalização da exclusão** pela população atingida. No seu entendimento, o acesso perde o sentido sem a qualidade, e num contexto em que as políticas neoliberais trouxeram desemprego estrutural, dependência de impérios, “exclusão social”; e que o papel do Estado (na década final do século XX e pelo menos na primeira década do XXI) é o de sustentar, rearticular e apoiar a modernização e intensificação das formas de exploração. (Freitas, 2002, p. 230).

O autor compreende que as dificuldades para a melhoria da qualidade na escola advêm de como ela é concebida, creditando na adição de controle de tecnologia (treinamento, equipamento, infraestrutura) a possibilidade de aumentar sua qualidade (idem, p. 303). Outra *fórmula* encontrada parece ter sido também a adição de anos escolares, via inserção das crianças aos seis anos no ensino

fundamental... Será mesmo que *a adição de anos escolares – e por meio da antecipação da entrada das crianças pequenas no ensino fundamental tal qual tem sido oferecido – contribuirá efetivamente para a melhoria da sua educação?* O autor pergunta o que efetivamente está acontecendo nos estabelecimentos de ensino, e qual é a lógica dessas modificações, ao que ele mesmo responde: Internalização e individualização dos custos – e/ou desoneração do Estado –; exclusão branda por meio de programas de aceleração, metabolização e eliminação adiada; interiorização da exclusão. Dito de outra forma, se o discurso amplamente propalado é o de que as oportunidades são dadas igualmente, em não se obtendo sucesso – escolar, no caso – o ônus e a culpabilização recaem sobre a vítima de um tão precário processo. Será isso que aguarda as crianças que entram mais cedo na escola por força de tal política educacional? E, sobretudo, quais crianças correm os maiores riscos? Outros aspectos apontados por Freitas são o *ensino de disciplinas* – e não da *formação* – sujeito ao sistema nacional de avaliação e a *hierarquia escolar* que os procedimentos convencionais de avaliação ocultam (idem, p. 304).

Mesmo que uma análise maior de tais aspectos não caiba nos limites desta investigação, considero importante ao menos localizar que é no âmbito de uma tal lógica que se situa a política que confia crianças pequenas à escola. É provável que, ao tomar o problema [e pretender resolvê-lo] pelo ponto de vista das estatísticas educacionais, se tenha deixado de lado aspectos fundamentais da infância e do processo ensino-aprendizagem. Uma das teses de Freitas (2002), inclusive, é a de que, contemporaneamente, quanto mais se falou em responsabilizar a escola pelo ensino para todos, mais se desresponsabilizou a ação da escola pela aprendizagem das camadas populares. Pode-se dizer com convicção que devido ao pouco acesso ao que Bourdieu denominou de capital cultural⁴⁴ – também verificado no nosso universo de pesquisa – esta

⁴⁴ Para Bourdieu, o capital cultural poderia ser dividido em três formas e/ou estados: estado incorporado; estado objetivado e estado institucionalizado. Em seu estado “incorporado”, o capital cultural é “um ter que se tornou ser” (1998, p. 74-75). Em outros termos, é um capital que se torna integrante do indivíduo, um habitus. Evidente que tal capital incorporado depende do capital cultural herdado pela família, meio onde ocorre a socialização basilar. As diferenças de capital cultural agregadas por diferentes grupos familiares geram uma: “[...] precocidade de início do empreendimento de transmissão e acumulação, tendo por limite a plena utilização da totalidade do tempo biologicamente disponível, ficando o tempo livre máximo a serviço do capital cultural máximo (Idem, p. 76).

população é a que mais necessita de uma escola com qualidade, que crê efetivamente ter. E, no entanto, adverte Freitas (idem, p. 310), é real o risco de acabarem por incorporar a responsabilidade pelas mazelas do sistema de ensino:

As políticas públicas criam um processo de dissimulação desses atos de exclusão do sistema (repetência, evasão), os quais, do ponto de vista político social, são convertidos em atos do próprio sujeito (aluno), em um processo de auto-exclusão a partir das opções que faz.

Alguns dos conceitos utilizados pelo autor originam-se da análise da escola empreendida pela sociologia de Bourdieu e Champagne (1998), que indica pistas possivelmente de grande valia para compreender aspectos do nosso próprio sistema de ensino. Analisando o acesso sem a demandada qualidade oferecido às camadas populares francesas, Bourdieu e Champagne denominaram *eliminação branda e exclusão no interior* a estratégia de sobrevivência – psicológica, social, existencial – tecida pelas crianças e jovens no decorrer de tal experiência. Esse processo, afirmam, “... oferece àqueles que têm tal vivência a possibilidade de dissimular a si mesmos a verdade ou, pelo menos, de se entregar, com chances de sucesso, ao trabalho de má fé pelo qual é possível chegar a mentir a si mesmo sobre o que faz”. (Bourdieu e Champagne, apud Nogueira e Catani, 2003, p. 222 – recuperar a página no texto original da disciplina cursada sobre Bourdieu).

Considerando tal análise, perguntamos se, sob o discurso da ampliação do acesso e da inclusão educacional, não estarão também nossas crianças de contextos economicamente mais desfavorecidos, cada vez mais cedo sendo conduzidas a processos de internalização da exclusão e eliminação branda, quando mudanças tão importantes são instauradas – num sistema escolar precarizado – sem o demandado processo de preparação. Analisando a posição assumida por alunos em contexto de *exclusão no interior*, os sociólogos afirmam que

... são votados a oscilar (...) entre adesão maravilhada à ilusão que ela [a escola] propõe e a resignação a seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. Eles não podem deixar de descobrir, mais ou menos rapidamente, que a identidade das palavras (estudante, professor...) esconde a diversidade das coisas...

(Idem, p. 223 – recuperar no original, cfe nota anterior).

As escolas não são iguais – e tal diferenciação implica hierarquias – e nem podem oportunizar igualmente alguma ascensão social aos que a frequentam. Questionando, pois, uma *democratização* que tende a se configurar como falácia legitimadora, os autores sugerem que

...uma das contradições mais fundamentais do mundo social em seu estado atual, particularmente visível no funcionamento de uma instituição escolar (...) tem a ver com uma ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo (...), mas sob espécies fictícias da aparência, do simulacro (...) como se fosse o único meio de reservar para uns a posse real e legítima desses bens exclusivos. (Bourdieu e Champagne, apud Nogueira e Catani, 2003, p. 225 – idem anteriores).

Outros aspectos de semelhante processo são analisados por François Dubet⁴⁵ (2000), que observa serem de *retraimento e conflito* as reações do sujeito ameaçado de anulamento⁴⁶ [também] nos processos de exclusão que se produzem no interior da escola. Problematizando as chamadas “massificação escolar” e “inflação dos diplomas” (idem, p. 34), o autor – que interroga se faz realmente parte da vocação da escola resolver problemas sociais – recomenda: “... é preciso escolher um modo de explicitar [tais processos escolares] em que seja mantida a vinculação dos indivíduos às lógicas dos sistemas” (idem, p. 39).

Não concebemos outra forma de compreender a relação dos sujeitos desta pesquisa – *crianças e seus familiares* – que, mesmo residentes de uma área central da ilha capital de Santa Catarina, situam-se às margens em termos sociais. O que pretendemos, com os elementos acima e também os que seguem, é lançar luzes sobre alguns aspectos importantes das lógicas do sistema político-econômico-social mais amplo, tecendo considerações em torno do processo de indução de políticas educacionais que alcançam – e de algum modo impactam – a trajetória de escolarização e de vida de milhões de crianças país afora, como a das que são objeto de estudo.

⁴⁵ O autor tematiza a massificação escolar e a *inflação dos diplomas* e analisa que *está na natureza da escola “reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares”* (Dubet, 2000, p 34).

⁴⁶ O termo foi traduzido como “nulidade”.

3.2.1 Políticas educacionais e suas orientações multilaterais

Considerando um grande leque de políticas em implementação no Brasil, e as recomendações de organismos multilaterais como Banco Mundial, UNESCO, CEPAL OREALC, para a América Latina e Caribe, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) afirmam que “... as medidas que vêm sendo implementadas no país estão sinalizadas há anos, cuidadosamente planejadas.” Que são “...visíveis a olho nu as articulações entre as reformas implementadas nos anos 1990, pelos governos brasileiros do período, e as recomendações dos organismos multilaterais. Recomendações, aliás, repetidas em uníssono e à exaustão. (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2002, p.11). Tal estudo demonstra que os governos da década de 1990 – sobretudo os do sociólogo presidente Fernando Henrique Cardoso – inverteram o inestimável consenso que educadores brasileiros construíram, sobre pontos elementares da educação no país, durante a luta por sua democratização realizada nos anos 70 e 80 do século XX. Para legitimar as orientações dos organismos multilaterais foi, então, negado e distorcido o que foi conseguido em décadas de estudos, reflexões, debates e embates exercidos em muitos fóruns nacionais de educadores (idem). Nos documentos daqueles organismos, como também na definição das políticas governamentais, é reafirmada a centralidade da educação, de modo a capacitar os educandos para enfrentar os novos desafios e problemas, conforme demanda a reestruturação produtiva em curso. É reafirmado também o sistema de ensino e a educação “sem fronteiras para aprender” – educação continuada – visando *novas competências*, temas prioritários não só nos discursos dos órgãos governamentais, como também de vários setores da sociedade, reafirmando a importância estratégica da escola para uma “nova ordem” mundial (idem, p. 12-13)

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia (Jomtien) em 1990, foi financiada pelos organismos UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. Com participação de 155 governos, agências internacionais, organismos não governamentais, associações profissionais e personalidades do âmbito educacional do mundo todo, aprovou declaração que comprometeu os governos que a assinaram a assegurar educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Tal evento foi o marco a partir do qual os países com maior taxa de analfabetismo no

mundo – o Brasil, inclusive – foram impelidos a desencadear ações para a consolidação dos princípios lá acordados. (Idem, p 57).

...Esse projeto difundiu a ideia de que a educação deveria realizar as *necessidades básicas de aprendizagem* (NEBA) de crianças, jovens e adultos (...) em todo o mundo. Defendia-se, entretanto, que sendo distintos os grupos humanos, suas necessidades básicas também o seriam – inclusive as (...) de aprendizagem, o que significava obter meios apropriados para satisfazê-las que deveriam variar segundo o país, a cultura, setores e grupos sociais (raça, idade, gênero, cultura, religião, pertencimento territoriais entre outros) e também segundo as perspectivas de sua resolução ao longo do tempo. (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2002, p.58).

A retirada paulatina do Estado como o principal responsável pela educação também foi se delineando, ressaltando-se a ideia da negociação entre diferentes forças políticas e econômicas para seu provimento, marcam as autoras. Segundo tal análise, a expressão “educação para todos” sugeria a universalização apenas da *educação básica*, que no Brasil compreendia da educação infantil até o ensino médio, não pretendidos por aquela Conferência. Esta noção é outro aspecto conflitante, avaliam as autoras, pois guarda a intenção de promover ensinamentos diferentes para estratos sociais diferentes, os quais ideologicamente não teriam as mesmas necessidades (idem, p. 61-62).

O documento econômico da CEPAL, *Transformación Productiva com Equidad*, alertava, em 1990, para a urgente necessidade de implantação de mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso. Recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas referidas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica. (Idem, p 63).

A estratégia daquele organismo econômico se articulava em torno da *cidadania e competitividade* como objetivos, da *equidade e eficiência* como critérios inspiradores de políticas, e da *integração nacional e descentralização* como diretrizes de reforma institucional, afirmam as autoras. A *reforma do sistema produtivo* e a *difusão de conhecimento* eram seus instrumentos cruciais para enfrentar os desafios da construção da moderna cidadania e da competitividade. “A moderna cidadania seria preparada na escola, cujo acesso deveria ser universalizado, ao menos no ensino fundamental, a fim de que a população apreendesse os códigos da modernidade”. Como *códigos da modernidade* foram definidos então, pela CEPAL, “o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna.” (Idem, p 63-64).

Essas capacidades seriam as requeridas para o manejo das operações aritméticas básicas, a leitura e compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise crítica do entorno, a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos e participação no desenho e execução de trabalhos em grupo. (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2002, p.64).

O documento daquele organismo dá ênfase máxima aos resultados da aprendizagem. *Equidade*, princípio básico de sua proposta, é entendida como

...igualdade de oportunidades de acesso, de tratamento e de resultados. O termo refere-se ao acesso à educação (...) e à distribuição das possibilidades de obter uma educação de qualidade. Acesso equitativo à educação significa acesso aos conhecimentos socialmente significativos. A novidade do debate é que a equidade não é mais analisada simplesmente em termos de cobertura, mas centra-se agora na qualidade da oferta e na eficácia das estratégias aplicadas para resolver o problema dos excluídos do ensino e da educação. (Idem, p 64-65).

Para delinear a educação para o século XXI, especialistas de todo o mundo são convocados, pela UNESCO, a compor uma comissão Internacional, coordenada pelo francês Jacques Delors. De 1993 a 1996 tal comissão “identificou tendências e necessidades” no cenário de

“incertezas e hesitações” que caracterizava o final do século XX, “ênfatizando o papel que a educação deveria assumir.” O relatório então produzido tornou-se um “documento fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade.” (Idem, p. 65). O documento faz um diagnóstico do contexto planetário de interdependência e globalização, reconhece que o tão acalentado ideal de progresso redundou em apenas decepções para grande parte da população mundial, com profundas desigualdades sociais e desemprego e “exclusão social” também nos países ricos. Sem tocar nas bases do sistema, indica ainda as principais tensões a serem resolvidas – “tensões entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes.” (Idem, p. 65-66). Assinala como os três *grandes desafios do século XXI*: “a) o ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade” (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2002, p. 66). Superdimensionada em suas possibilidades e alcances, eis que surge a *educação como “trunfo para a paz, liberdade e justiça social”*, capaz de favorecer um “desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, e apta a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras”, demarcam as autoras, nos termos do documento. (Idem, p 66).

Para municiar os habitantes do atual mundo multirrisco e ameaçador, a Comissão propõe um novo conceito de educação: *educação ao longo de toda a vida*, recomendando que se explore o potencial educativo dos meios de comunicação, da profissão, da cultura e do lazer, redefinindo, dessa forma, os tempos e os espaços destinados às aprendizagens. Constituir-se-ia, por assim dizer, uma “sociedade educativa”, ao mesmo tempo “sociedade aprendente”. Esse novo conceito de educação seria alcançado a partir de quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. Uma nobre missão a ser delegada aos três atores principais que contribuem para o sucesso das reformas: a comunidade local (pais, direção e professores), autoridades oficiais e a comunidade internacional. (idem, p. 66-67).

Cabe à educação básica, entretanto, assegurar a base sólida para a aprendizagem futura, afirma o documento. E diante de seus precários níveis, considerando o mundo todo, prescreve a *educação básica dos três aos 12 anos* (com conteúdo universal, dirigido com atenção às mulheres, às populações rurais, aos pobres urbanos, às minorias étnicas e às crianças que trabalham). Recomenda um *sistema de ensino flexível*, com diversidade de cursos e de possibilidades de transferências entre modalidades de ensino, e novas formas de certificação. (Idem, p 67).

As autoras versam, ainda, sobre as recomendações para o ensino médio e superior, sobre as articulações do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe, e a interlocução ocorrida, no âmbito do País para tratar das prioridades e estratégias educacionais – por meio do Fórum Capital-Trabalho, de encontro entre representantes de vários ministérios e segmentos de dirigentes de diferentes organizações de empresários, centrais sindicais, confederações – CRUB, CONSED, UNDIME, FIEP (Federação Interestadual das Escolas Particulares). Suas proposições para a educação básica podem ser lidas nas páginas 78 a 80 da obra citada. Estas, assim como o que foi colocado como as grandes soluções para a reforma educativa na América Latina (p.114) podem ser identificadas entre as questões que se tornaram lugares comuns no âmbito da educação brasileira: aumento da capacidade de atendimento do sistema educacional; eficiência no gasto educacional destinado a melhorar o ensino; necessidade de boa administração de escolas, participação dos pais, supervisão, assistência técnica e objetivos claros; incentivos salariais ligados à formação no emprego e ao desempenho; usar a avaliação para medir o desempenho de alunos, professores e escolas – produziriam informações para a tomada de decisões, havendo vontade política –; reforma curricular (ensino médio) com vistas à aprendizagem baseada na solução de problemas, enfatizando os aspectos práticos do mercado de trabalho e ampliando o relacionamento com empresas.

Parecem algo elucidativas das informações sobre os *lucros obtidos pelo Banco Mundial ao vender seus projetos aos países*: oriundo do pós-guerra, o referido Banco é um organismo multilateral de financiamento, com 176 países mutuários, dentre eles o Brasil. Definem efetivamente suas políticas EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. O Brasil possui aproximadamente 1,7% do Banco Mundial; os EUA detêm 20% de seus recursos gerais, além da presidência e do poder de veto. Auxiliar da efetiva política externa estadunidense, tem revertido em lucros seus especiais interesses em financiar projetos por eles

mesmos propostos e condicionados. *Interesses econômicos* bastante explícitos induzem *políticas*, portanto.

Para se ter uma ideia, cada dólar emprestado significa três dólares de retorno. (...) Paulatinamente, o Banco transformou-se no maior captador mundial, não soberano, movimentando em torno de 20 bilhões de dólares ao ano, tendo posto em circulação, entre 1985 e 1990, 20 trilhões de dólares. (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2002, p.72-73).

Os desdobramentos de tão rentáveis investimentos, entretanto, têm fortes impactos – e não necessariamente positivos, como indica nossa pesquisa de campo – na escola e na vida concreta dos que nela se inserem e acreditam.

a) “Efeito escola” e acesso das crianças de seis anos no EF

Para lançar algumas luzes sobre desdobramentos da política que assegura o ingresso de crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, obrigatório, buscamos algumas análises realizadas antes mesmo da nossa pesquisa de campo – que toma como sujeitos tais crianças e seus familiares responsáveis. A Lei 11.274/2006 assegura tal ingresso como estratégia de integração social, tendo em vista a crescente associação entre expansão do tempo de escolarização e sucesso escolar, emoldurada na ampliação da duração do ensino obrigatório” (Scaff e Silva, 2009, n.p.⁴⁷). De acordo com tal análise embora esta mudança já figurasse entre os objetivos e metas para o ensino fundamental estabelecidos no Plano Nacional de Educação de 2001, reascendeu o debate sobre a relação melhoria da qualidade-equalização do conhecimento. Em seu estudo, as autoras examinam indicadores de ingresso das crianças de seis anos no ensino obrigatório em dois estados brasileiros – Bahia e Mato Grosso do Sul – a partir de documentos produzidos pelo Ministério da Educação, Secretarias Estaduais de Educação e Conselhos Estaduais, regulamentação da Lei 11.274/2006 pelos Conselhos Estaduais, diretrizes para organização pedagógica, estratégias de acompanhamento da implantação da Lei. Questionando o ensino fundamental de nove anos como política de integração social, analisam, então, que “...o acesso equitativo das crianças à educação vem

⁴⁷ Utilizo n.p. para “não paginado”, conforme o texto foi publicado no CD da Reunião Anual da ANPED 2009.

sendo pautado há, pelo menos, uma década e meia, com forte ênfase no paradigma do desenvolvimento humano sustentável ensejado pelo Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD)”, e que “a exploração da relação educação infantil-sucesso na escola e na vida presente nesse paradigma passou a catalisar o chamado “efeito escola” como um argumento central em torno da defesa do direito à educação na primeira infância. (Idem, n.p.).

Documentos de organismos internacionais ocasionalmente reúnem diferentes consultores, ensejando argumentações que – ainda que reorientadas – vão ao encontro das políticas que pretendem implantar. Senão vejamos a seguir um trecho do documento da UNESCO, cuja argumentação de Barbosa Filho e Pessoa (2008) sobre educação infantil, sopesa “quão rentáveis são os estudos entre 0 e 6 anos⁴⁸”, e quanto favorecem o sucesso escolar.”:

(...) Os resultados mencionados indicam que o investimento em educação no Brasil continua sendo extremamente rentável do ponto de vista social. (...) Estudo publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), também corrobora de afirmação similar e destaca a preocupação com a minimização dos efeitos das condições de trabalho: A preocupação com a equidade levou os quadros de decisão a concentrar a atenção no fato de que o acesso das crianças a serviços de qualidade poderá atenuar alguns dos efeitos negativos decorrentes de condições de trabalho desfavoráveis e contribuir para a integração social. (UNESCO Brasil et. al., 2002, p. 21. Idem, n.p.).

A argumentação angaria adesões, mas não resiste a críticas, sobretudo no que diz respeito à educação como estratégia de “equidade”⁴⁹ e integração social – a sociologia de Bourdieu teorizou de forma bastante convincente em torno da *reprodução*, da herança, da distinção, das posições, do capital social e cultural, do campo e do

⁴⁸ Note-se que a política poderia ter induzido a obrigatoriedade do oferecimento de vagas na pré-escola, alcançando assim a educação das crianças de 0 a 6 anos, ao invés de antecipar o primeiro ano escolar.

⁴⁹ Coloco o termo entre aspas porque ele não me parece auto-explicativo: o que se quer dizer mesmo com “equidade”? A “igualdade possível”? O demandado pelas situações para que os sujeitos possam melhorar um pouco, mantendo-se na mesma posição quanto à hierarquia social?

habitus. Sem entrar nesta seara sociológica, Scaff e Silva (idem) observam que

...não é difícil perceber em formulações como as apresentadas aqui a forte vinculação que se estabelece entre educação e correção de mazelas sociais, articulando linearmente a adoção de políticas educacionais à minimização de condições econômicas desfavoráveis. Daí a (...) mobilização de quadros dirigentes em vários países no sentido de comprometê-los com políticas sociais tidas como de alto poder de controle dos desequilíbrios próprios do sistema econômico. Nesse cenário o aprimoramento da qualidade vem se constituindo num dos carros-chefes das políticas voltadas a minimizar as condições de pobreza e os desequilíbrios sociais, sendo a avaliação e a ampliação da jornada escolar, associadas à proposta de expansão das faixas de obrigatoriedade da educação, a exemplo do que propõe a Lei 11.274/2006 (...). (Idem, n.p.).

Nas políticas educacionais contemporâneas, a educação vem sendo pautada quase sempre por uma *racionalidade econômica* que prioriza a relação *custo-benefício*, em detrimento de *valores sócio-educacionais*. Os problemas da multirrepetência e consequente defasagem idade-série têm sido apontados como mais graves do que a evasão escolar, por exemplo, e o que as políticas têm induzido a esse respeito? “...Uma das questões a serem enfrentadas em relação à implantação do ensino fundamental de (...) nove anos refere-se à sua finalidade, procurando afastá-la de vulgatas econômicas maquiadas de boas intenções educacionais” (Idem, n.p.).

O que colheremos como desdobramento imediato de tantos argumentos econômicos e de “equidade” e integração? A situação denunciada pelas análises francesas sobre exclusão branda e excluídos no interior da escola tende a passar despercebida pelos que a sofrem e possivelmente também por muitos dos que contribuem para produzi-las. Será este um risco ainda maior para as crianças que aos seis anos (e também aos cinco) entram na escola? Bourdieu lança algumas luzes:

“Escolhas” mais decisivas são cada vez mais precoces (...) e o destino escolar é selado cada vez mais cedo (...); mas, em outro sentido, as

conseqüências advindas dessas escolhas aparecem cada vez mais tarde, como se tudo conspirasse para encorajar e sustentar os alunos ou estudantes, (...), no trabalho que devem fazer para adiar o balanço final, a hora da verdade, em que o tempo passado na instituição escolar será considerado por eles como um tempo morto, um tempo perdido. (BOURDIEU, 1998, p. 222)

Pelo menos mais um estudo (Amaral, 2008, p. 17) realizado com a política em pauta já implementada, argumenta que ela pode configurar-se em uma antecipação das práticas utilizadas no EF, e vir a ampliar a “exclusão” e o fracasso escolar, com incorporação individual da culpa, por parte das crianças vítimas desse processo. Nossa pesquisa de campo também traz, mais adiante, elementos na direção da incorporação da culpa pelas dificuldades encontrada pelas crianças.

3.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS EM TRÊS ESTADOS BRASILEIROS

Profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, familiares e outros segmentos sociais expressam muitas dúvidas, receios e contradições: mais uma mudança que chega à escola de modo verticalizado e sem um processo de construção de condições. Não há concordância quanto a justificativas educacionais para algo tão delicado como a inserção das crianças pequenas na escola, da maneira como está organizada, e sem um necessário processo de preparação.

Como se dá, no país, o processo de implementação do EF de nove anos?

a) As leis e diretrizes para ingresso da criança aos seis anos no ensino obrigatório

A Lei n. 11.274/2006, em seu artigo 5º, diz que a ampliação do ensino fundamental para nove anos constituiu-se meta do Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 10.172/2001, que propõe, “ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001). No PNE, essa decisão está fundamentada em duas intenções: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos alcançando maior

nível de escolaridade” (BRASIL, 2001). O documento adverte que tal ampliação requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, e metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade.

Visando fundamentar as decisões a esse respeito, foram desenvolvidos estudos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, cujos resultados encontram-se expressos em pareceres e resoluções editados pelo Conselho Nacional de Educação desde o ano de 2004; estes culminaram na promulgação da Lei n. 11.114/2005, que torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental. Em fevereiro de 2006 é sancionada a Lei n. 11.274, que altera a LDB 9.394/96 e dispõe sobre a duração de nove anos para o EF, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Anunciada como medida democratizante, mobilizou preocupações, presentes nos documentos publicados pelo Ministério da Educação e pelos órgãos de regulamentação da lei federal nas esferas dos estados e dos municípios. Além do tempo para a implantação da lei e a idade mínima da criança no ato da matrícula e no decorrer do ano letivo e outras questões técnicas, um dos pontos recorrentes nas preocupações expressas nas peças documentais analisadas pelas citadas estudiosas é “...a necessidade de equilibrar o tempo maior de convívio escolar e o respeito aos ciclos de desenvolvimento humano, particularmente na Infância” (op. cit.). Tudo vai sendo dito de um modo bastante convincente:

(...) o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. Ressalte-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa (BRASIL, 2006c, p. 07).

A nova legislação indica que as instituições deverão organizar as turmas observando a idade e o desenvolvimento das crianças, prever e prover os recursos didáticos e assegurar a formação continuada à equipe pedagógica e administrativa; que a avaliação deve ter caráter processual,

diagnóstico, participativo e formativo, assim como a necessidade de uma nova organização do ensino fundamental, com um trabalho pedagógico de acordo com demandas da infância. Tudo isso parece bom, mas as pesquisas indicam que as principais mudanças em relação à ampliação do ensino fundamental para nove anos se concentraram no ajuste da legislação e em medidas administrativas (Scaff e Silva, 2009; Silva, 2008; Amaral, 2009). Nossa pesquisa de campo sugere a mesma direção. As/os profissionais das escolas estão sós nesse processo, sem condições adequadas de trabalho e para o funcionamento da instituição educativa, e obrigados a assimilar mais essa mudança por razões contraditórias nas quais sequer apostam.

b) O processo de implementação na Bahia e em Mato Grosso do Sul

Analisando indicadores de ingresso das crianças de seis anos no ensino obrigatório em todos os estados da federação, Scaff e Silva (idem) mostram que, mesmo antes de lei, todos os estados brasileiros – exceto o Amapá – já tinham matrícula de crianças de seis anos no ensino obrigatório desde 2005, a qual cresceu de modo significativo de 2005 a 2007. A Bahia passou de 6,7% na matrícula no Fundamental de Nove anos para 23,1% em 2007 e o Mato Grosso do Sul passou de 0,1% matriculados aos seis anos em 2005 para 96,5% em 2007, por exemplo. É surpreendente a rapidez com que os sistemas de ensino absorveram a matrícula nessa nova organização, e preocupante que ao invés de uma implantação gradativa, o que se deu foi matrícula em massa. Estariam estes sistemas e seu corpo docente equipados e preparados pedagogicamente para receber as crianças de seis anos?

As ações voltadas à implementação da lei na Bahia e em Mato Grosso do Sul tenderam a se concentrar em torno de eixos mais convencionais: a regulamentação da implantação do ensino fundamental de nove anos pelos Conselhos de Educação e a ratificação das diretrizes do Ministério da Educação, sem diferenças expressivas nos dois estados. Quanto às diretrizes para organização pedagógica, embora observem diferenças no tempo de cada sistema para deflagrar o processo de regulamentação,

... as normas e orientações produzidas, particularmente nos estados da Bahia e Mato Grosso do Sul, estão em sintonia com as diretrizes do MEC, incorporando, inclusive, a perspectiva de respeito ao tempo da infância. Fica evidente nos pronunciamentos dos Conselhos Estaduais de Educação que a implantação da lei, além de

consolidar a política de ampliação do acesso à escola, deve assegurar um processo educativo respeitoso com o tempo da infância, consoante a adequação tanto das condições materiais (espaço físico, recursos didáticos, mobiliário), quanto da organização pedagógica, tendo em vista os aspectos físicos, afetivos, cognitivo/lingüísticos da criança. (Idem, n.p.).

Uma das novidades nos dispositivos gerados pelo CEE da Bahia foi a aprovação de Resolução que dispõe sobre a adequação dos programas dos cursos de licenciatura plena e similares, das Universidades Públicas Estaduais, redimensionando procedimentos metodológicos, teórico-práticos e didático-pedagógicos com vistas à adequação dos programas à norma vigente. (Scaff e Silva, 2009, n.p.). Mas nos documentos em geral, as orientações são parcimoniosas, basicamente afinando as legislações estaduais em conformidade com a nacional. As deliberações dos CEEs dos estados em questão vinculam a implantação do EF com duração de nove anos à elaboração de nova Proposta Pedagógica e Regimento Escolar, estabelecendo os critérios e condições necessários para a sua operacionalização. E, nas palavras das autoras, tem-se que

...os documentos analisados orientam que a organização curricular tenha como referência a infância, tendo em vista o desenvolvimento e a formação integral das crianças. É comum a ambos os estados a indicação da matrícula a crianças com seis anos completos ou a completar no início do ano letivo; a coexistência do funcionamento dos dois regimes na fase de implantação da política, a perspectiva de que o ingresso não se destina exclusivamente a alfabetização. (Idem, n.p. grifos meus).

Quando se referem à inserção de crianças de seis a 12 anos no ensino fundamental, essas deliberações estaduais sinalizam preocupação semelhante à apresentada por Abramovay e Kramer (1991), situando o respeito à infância como condição básica para a organização do trabalho pedagógico.

Esta perspectiva encerra o pressuposto de que pensar a escola fundamental e a organização pedagógica no contexto da implantação do ensino fundamental implica também na percepção *do*

espaço escolar como um lugar acolhedor, com instalações adequadas, corpo profissional qualificado e projeto pedagógico voltado para as demandas dessa fase da vida da criança. (Scaff e Silva, 2009 n.p., grifo meu).

Diferentemente do apregoado na legislação, no entanto, a implementação da referida política foi se dando de uma maneira e velocidade que impossibilitou a realização das mudanças demandadas – mesmo aquelas indicadas na legislação... Algumas pistas de tal processo são as respostas de professores e gestores de escolas, que já com a mudança em processo, foram indagados por Scaff e Silva (2009), e abordam preocupações e dúvidas de diversas ordens. Alguns dos aspectos mais recorrentes nas suas falas, segundo as autoras, foram as dificuldades encontradas para romper com a denominada cultura avaliativa e as preocupações com a reprovação ou a não reprovação, razão pela qual questionam, inclusive, a possibilidade desses alunos e alunas acompanharem as séries seguintes. Algumas professoras teriam perguntado, também, como seria possível garantir a aprendizagem sem reprovação... Além de professores e gestores, foram ouvidos por tais autoras também *pais*⁵⁰ de crianças matriculadas, sendo que para estes,

...o maior conflito em relação ao ingresso de seus filhos aos seis anos de idade no primeiro ano está na adaptação com o restante da turma, visto que uns seguem um ritmo mais adiantado que os outros, particularidade que não está presente somente nos primeiros anos, mas se acentua nesse caso, em vista de que alguns já possuem experiência de escolarização na educação infantil e outros não, como é relatado por um dos pais entrevistados: ‘Ela não fez a pré-escola e por isso ela não sabe ler e nem escrever, agora é que ela está conseguindo pegar no lápis. Tem vergonha de ir estudar porque a maioria dos alunos sabe fazer as atividades. Às vezes, até chora na sala de aula’

⁵⁰ Não informaram se ouviram, efetivamente, apenas homens, ou se utilizam “pais” no sentido genérico de pai e mãe como costumeiramente se faz, sem assim nomear, aquilo que também é o habitual: as mães ainda são as que mais se encarregam das questões envolvidas na educação dos filhos e filhas e no seu cuidado, como também pudemos notar na pesquisa de campo. Por esta razão o destaque/grifo...

(Mãe de criança de seis anos – Mato Grosso do Sul. (Idem, n.p. grifos meus).

Preocupações semelhantes emergiram também nas entrevistas por mim realizadas com mães e pais de uma turma de crianças da escola pública aqui na Ilha de Santa Catarina, como pode ser lido no final deste capítulo e nos seguintes. Se não propriamente quanto a não terem ido à pré-escola, mas ao tempo demandado para escrever: ele é “pacencioso”, ou gosta de fazer a letrinha bem feita, ou força muito o lápis, ou se distrai, dizem as mães, e acaba sendo atropelado pelas demandas que lhe são colocadas.

As *estratégias de acompanhamento* para a implantação da referida lei nos estados e estudo anteriormente mencionados foram tênues – tanto em termos de orientações do MEC quanto de indicações apresentadas pelos Conselhos Estaduais de Educação: após a aprovação da Lei não foi estabelecida uma articulação vigorosa entre o Ministério da Educação, Secretarias Estaduais de Educação e Secretarias Municipais de Educação, com vistas à efetivação da referida política. O acompanhamento do cumprimento das normas, por parte das instituições de ensino, ficou a cargo do setor competente da Secretaria de Estado de Educação, mas a preocupação com esse aspecto aparece de forma diluída e sem qualquer menção à responsabilização dos gestores e órgãos públicos no estado da Bahia. Desta forma, a tônica das estratégias de acompanhamento *aparecem apenas pela indicação de prazos e da importância de ações conjuntas* entre os entes federados, e principalmente, pelos processos de *reorganização das escolas*. (Scaff e Silva 2009, n. p). E no entanto, é imprescindível que além da reorganização do trabalho pedagógico e dos ajustes legais e administrativos, os gestores públicos façam o seu papel na efetivação das políticas, arrazoam as estudosas, denunciando que a responsabilidade da implantação ficou nas mãos da escolas (Idem, n.p.), o que não parece ter sido diferente por aqui...

c) Implementação da política em municípios catarinenses e a educação das crianças

Como a política vem sendo implementada em Santa Catarina? Esta pergunta mobilizou a pesquisa de Rute da Silva (2009)⁵¹, respondida partindo de levantamento e rigorosa análise da política

⁵¹ Realizada no contexto do PPGE/CED/UFSC sob orientação da professora Rosalane Campos, da área de políticas educacionais para a infância.

expressa nos documentos, e de pesquisa de campo. Inserida em grupo de pesquisa sobre políticas educacionais, também esta autora analisa relatórios publicados por agências internacionais que induzem políticas para países ditos periféricos, para identificar diagnósticos, propostas e estratégias neles contidos no que diz respeito ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil, articulações entre suas orientações e desdobramentos nos países que compõem o MERCOSUL, e mais especificamente no Brasil. Procede a levantamento e análise da normatização produzida no Estado e nos municípios, o que lhe possibilitou confrontar a *produção da política* (ou o conteúdo dos documentos), com a *política efetivada*, por meio das respostas das secretarias de educação dos municípios pesquisados.

Silva (2009, p. 27 a 60) examina, com rigor, as origens da escolarização obrigatória de nove anos no Brasil, para o que trata da reforma da Educação Básica nos anos 1990; do Financiamento da Educação Básica – FUNDEF – como indutor das matrículas das crianças de seis anos no Ensino Fundamental; do Plano Decenal de Educação para Todos e da focalização do Ensino Fundamental à Educação Infantil como oportunidade; do Plano Nacional de Educação e nele, dentre outras metas, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos; da influência dos organismos internacionais para a ampliação da escolarização obrigatória e, em decorrência, da homogeneidade dos tempos escolares para o Ensino Fundamental no âmbito dos países do MERCOSUL.

Analisa ainda (às p. 61 a 104) o alargamento do Ensino Fundamental para nove anos, no Brasil, abordando a ampliação e os antecedentes da escolarização obrigatória no Brasil; os antecedentes da inclusão dos seis anos na escolarização obrigatória; a política nacional de Educação Infantil e sua relação com a inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental; a focalização do Ensino Fundamental e o *encolhimento* da Educação Infantil; os posicionamentos do Conselho Nacional de Educação sobre o Ensino Fundamental de nove anos com inclusão das crianças de seis anos; os debates a respeito nas Leis 11.114/05 e 11.274/06; os documentos do MEC que a orientam. Com a legitimidade conferida por ampla e rigorosa análise, afirma que

...a produção dessa nova política, no âmbito do Congresso Nacional, pouco considerou os avanços alcançados para a área da EI, bem como as especificidades afetivas, etárias e sociais constitutivas das crianças de seis anos. [E que] As vozes dos professores e demais profissionais da

educação que atuam nas escolas e nas instituições de EI parecem não ter sido devidamente consideradas... (Silva, 2009, p. 104).

Tudo isso também aponta na direção indicada pelas análises de Ferraro (1999) e de Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) sobre as reais motivações da indução das políticas educacionais pelos organismos multilaterais.

Silva (*idem*) verifica ainda que, mesmo tendo sido proclamada como uma medida de justiça social, visando proporcionar a todas as crianças melhores oportunidades educacionais, a política se restringe às crianças a partir dos seis anos – e colocando-a na escola, é bom marcar. A pequena infância ainda terá que esperar, argumenta. Refere-se aos muitos determinantes econômicos, sociais, históricos e políticos que culminaram na ampliação da escolarização obrigatória, com a inclusão de crianças de seis anos, cujas intenções demonstra estarem cercadas por contradições, que se expressam em relações de continuidade e de rupturas com as diretrizes e governos anteriores. Sobre possíveis efeitos da [quando ainda] tendência à antecipação de entrada na escola, transcreve *alertas* de pesquisadoras do campo *da educação infantil* tais como CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS (2006, p. 94-95, apud Silva, 2009, p.162).

Concordamos com a autora quando chama atenção para a necessidade de se retomar a discussão do que é o fracasso escolar da escola brasileira em sua complexidade, nesse momento da reorganização da EB; e especialmente para a precariedade das condições de escolas brasileiras que passam a receber crianças pequenas. Parece importante destacar, também, o alerta dado por Abramowicz, de que algumas das escolas brasileiras estão em ruínas, algumas não dispõem de água, professores estão à deriva, com receio dos alunos e lotados de cursos de formação, comuns a um mesmo tipo de estrutura; e que é nesse cenário que a criança de 5 e 6 ano seria incorporada. (ABRAMOWICZ, 2006, p. 323). E sobre a gestão da implementação da política, educadoras citadas por Silva (2009) argumentam ainda que é preciso considerar

...a segmentação e a heterogeneidade das redes escolares municipais, que interpretam ao seu modo a legislação e não recebem orientação nem apoio dos órgãos estaduais. (...) A incorporação das crianças de seis anos ao EF parece ocorrer ao acaso das decisões isoladas de cada prefeitura, fazendo com que sistemas de ensino de municípios vizinhos apresentem maneiras muito

diferentes de organizar as séries do EF e sua articulação (ou falta de articulação) com a EI. (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 102)

A despeito do que poderemos chamar de *falta de sensibilidade educacional desta política*, ainda outra apreciação indica que ao invés de abreviar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é necessário aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação, na infância pré-escolar. “A compreensão de que a criança é capaz, desde que nasce, de estabelecer relações com o entorno e o entendimento de que o acesso rico e diversificado à cultura permite a reprodução das máximas qualidades humanas devem estimular o enriquecimento máximo das vivências propostas às crianças”. (MELLO, 2007, p. 91, in Silva, 2009, p.162). Infelizmente, ao que parece, estamos [por ora] distantes disso vir a ocorrer nas escolas.

Silva mostra ainda que não é nova, no percurso histórico da pré-escola, a ideia da antecipação da escolarização como uma estratégia preventiva ao fracasso escolar, e também ela entende que é equivocada tal antecipação. Defende que, sobretudo neste momento de reorganização e busca de qualidade da Educação Básica, se invista numa política de fortalecimento da EI que já atendia a essa faixa etária. Apoiada em outros estudos, enfatiza que “colocar as crianças de camadas populares no EF aos seis anos sem uma proposta pedagógica adequada significa apenas antecipar o fracasso escolar” (Barbosa, 2003). E como Lima (2006), também Silva (op. cit. p. 165) defende a necessidade inegociável de se considerar o conhecimento acumulado para a educação de crianças pequenas:

Com certeza, a experiência acumulada pela EI em décadas de trabalho com a criança desta idade deve agora ser aproveitada pelo EF. Desta forma, a educação escolar das crianças de seis anos envolve o conhecimento pedagógico tanto dos professores de EI quanto dos professores dos primeiros anos do EF. Modelos novos de formação continuada de professores também são necessários para criar uma pedagogia adequada à infância. Este é o momento (...) para se pensar a educação como uma prática humana voltada para

a infância, incorporando os conhecimentos produzidos sobre a criança nas últimas décadas.

Sobre a demandada integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, outros argumentos foram também pontuados por pesquisadoras do campo da Educação Infantil, indicando que tem se dado ainda de modo incipiente, mesmo com incorporação de seis anos a esta segunda etapa da escola básica. Quanto ao regime dos ciclos, adotados como alternativa por alguns sistemas, alguns incorporam o último ano da pré-escola. E a lei confere responsabilidade pela EI e pelo EF prioritariamente aos municípios, o que, em tese, facilitaria essa integração (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 120).

Kramer (2003) chama atenção para o fato de que, em se tratando da educação de crianças, na prática e na discussão acadêmica divide-se o que tem unidade; e que do ponto de vista da criança não há fragmentação. É do ponto de vista do adulto (das instituições, das políticas) que as duas esferas se tornam dicotômicas, pois fica fora o eixo capaz de articulá-las – a experiência com a cultura, segundo a educadora (idem). Para Rocha (1991), é na luta cotidiana professoras que professores da escola e pré-escola buscam realizar a unidade entre tais espaços educacionais; do seu ponto de vista, esta trajetória exigirá de educadores e educadoras “uma reapropriação do conhecimento sobre seu próprio saber/fazer, no sentido de consolidar cada vez mais uma prática pedagógica que não só seja articulada à realidade concreta, mas que, sobretudo, situe seus sujeitos como construtores de sua própria história”. (ROCHA, 1991, p. 141). Como se pode ver, esta é uma preocupação apontada há bastante tempo: Em parecer da ANPEd de 1991 sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, por exemplo, a pesquisadora argumentava que “o documento Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborado para as quatro primeiras séries do EF, foi bastante criticado por não dar suficiente atenção à integração entre a EI e o EF e seria importante evitar que o Referencial Curricular Nacional para a EI incorresse no mesmo erro”. (ANPEd, 1998, p. 92). COLOCAR O PARECER PARA AS REFERÊNCIAS FINAIS).

Tomando a categoria *infância* o elemento comum entre EI e EF, Silva (2009) enfatiza que o seu conhecimento em profundidade poderia vir a evitar dicotomias entre uma etapa e outra, proporcionando um estreitamento dos vínculos entre EI e EF, e um maior acolhimento das crianças que passam a freqüentar agora mais cedo o EF. Vale destacar, ainda com Silva, o alerta das estudiosas da educação na infância:

...Sem as condições efetivas de debate e de gestão democrática dos sistemas de ensino e das unidades escolares, a inclusão da classe de seis anos pode representar uma medida administrativa de deslocamento de uma classe de idade entre níveis educacionais. Nesse caso, corre-se o risco de (...) uma simples adaptação da classe de seis anos à lógica das primeiras séries, ou, serem estas um tipo híbrido, em que são conservados elementos das práticas pedagógicas da EI associadas à forma escolar de socialização (CAMPOS; CAMPOS; ROCHA, 2007).

A partir da análise da política em implementação, a autora pergunta – e não é difícil levantar algumas hipóteses prováveis sobre em tais circunstâncias, na prática escolar: Se a necessária articulação foi infimamente organizada por poucas dentre as redes municipais catarinenses que participaram da pesquisa, “... como as crianças de seis anos foram sendo inseridas nas classes do primeiro ano do EF? As propostas pedagógicas para essas classes têm buscado o desenvolvimento das crianças, de modo a amplificar as suas experiências e práticas socioculturais? (Silva, 2009, p.171). Lamentavelmente, as declarações das redes de ensino confirmam poucas ações que possam oportunizar uma articulação entre as duas etapas. E salvo em raras exceções, a EI não participou da elaboração das propostas pedagógicas, sinalizando que é preciso aprofundar o diálogo e o debate entre EI e EF (*idem*). Tal investigação aponta também demanda ainda maior em termos de formação continuada para professoras dos primeiros anos, “que não são classes de EI e nem de EF, mas se apresentam como *híbridas* e parecem assumir um caráter de *adaptação*” (Idem, p. 177).

Como pontos fundamentais da sua pesquisa aqui reportada, Silva (2009) aponta:

A) A inserção de crianças de seis anos na primeira série vem sendo realizada desde 2006, induzida pelo condicionamento dos *recursos ao número de matrículas*, mesmo sem garantir-lhe mais um ano de escolaridade; essa otimização e a racionalidade no modelo de financiamento do EF fizeram com que as demais etapas da EB ficassem relegadas a iniciativas tópicas. B) Os estudos e debates já realizados sobre a municipalização do EF e da EI indicaram que nem sempre esses processos de *descentralização* das responsabilidades quanto ao atendimento das políticas sociais têm considerado os limites e as

possibilidades de os municípios assumirem determinados serviços, sinalizando uma urgente reforma tributária. C) Há incongruências legislativas a serem corrigidas – como entre LDB e a Constituição de 1988, a qual define a EI como sendo a de crianças até cinco anos, e a ausência de novas diretrizes nacionais específicas para o EF de nove anos e para a EI, que pode ter contribuído para o desencadeamento do processo tal qual se apresentou. D) O conhecimento aprofundado da infância poderia evitar dicotomias entre EI e EF, e propiciar um melhor acolhimento das crianças passam a frequentar mais cedo a escola (Silva, 2009, p.184).

A produção acadêmica não tem sido suficientemente apreendida no cotidiano vivido de professores e professoras, de gestores e gestoras educacionais. E se haverá de investigar também se a produção acadêmica sobre a Sociologia Infância, assim como sobre a necessidade de uma Pedagogia da Infância, têm sido abordadas nos cursos de formação país afora – e como.

Finalizando sua trajetória de pesquisa, a autora reitera a necessidade de debates e estudos sobre a articulação entre EI e EF, e formula novas questões de pesquisa: “Como tem sido implementada esta mudança pelos professores? Quais os problemas e dificuldades que emergem nesse âmbito? Quais os elementos novos que estão sendo desenvolvidos na prática pedagógica junto às crianças e os adolescentes nesse período de mudanças na EB?” (Silva, 2009, p. 185-186).

d) Ponderações sobre a infância inserida na dinâmica da escola posta

Rosenberg (1985) denuncia a desconsideração da criança em sua individualidade na sociedade que se centra no adulto. – E, complemento, em valores bastante enviesados em se considerando o cuidado com o humano; valores que definem políticas de modo verticalizado e de uma maneira em que aqueles sobre os quais a política incide não são ouvidos, nem levados em conta em suas necessidades já também em grande parte conhecidas. O próprio campo da pedagogia – sobretudo quando voltado à escola – tem deixado naturalizar um aspecto não só importante como também estratégico para a educação da infância. Sobre o tema, Arroyo também se pronuncia, denunciando que a pedagogia tem sido cúmplice do olhar desfigurado que ainda temos da infância; que por não dialogar com a as crianças não temos contribuído para entendê-la, estando ela ainda bastante ausente dos currículos de pedagogia – porque não é, ainda, um tempo humano que interessa em si, argumenta. (Arroyo, 1999). Lamentavelmente, isto também coopera

para que as demandas das crianças e da infância sejam ainda notadamente ignoradas no contexto escolar.

Entendo esta como uma denúncia que expõe de modo pertinente um dos problemas a serem enfrentados pelo campo da pedagogia. A este respeito, Amaral (2008) observa que a ênfase no *vir a ser* é combatida entre estudiosos e estudiosas da EI, que não concebem a infância como uma fase para desenvolver habilidades cognitivas, restringindo a etapa a um treinamento para o futuro, tendo no adulto o modelo. E, convenhamos, até poderíamos considerar a possibilidade de tomar o adulto como modelo se, e somente se, tivéssemos conseguido construir uma sociedade justa, em que todos tivessem resguardadas as condições de possibilidade de se realizar plenamente em suas melhores qualidades humanas. Mas não é o que vemos o tempo todo ao nosso redor... Especialmente por isso há que se cuidar para que cada nova geração tenha a oportunidade de vivenciar com a maior plenitude possível o seu tempo de criança; de constituir-se criativamente, de, apropriando-se do que está posto, inventar possibilidades de ser, de estar, de conviver e de partilhar e recriar o mundo além do instituído.

Muito provavelmente as coisas mais profundamente marcantes, e constituidoras de tantos outros sentidos, definidoras da singularidade e da essência de um ser, sejam inicialmente delineadas na infância. Tais sentidos e marcas podem mobilizar – e/ou desmobilizar – aspectos no processo de constituição do sujeito, e contribuir significativa e mesmo decisivamente para a definição de rumos para a existência, para os quais a escolarização possivelmente seja uma estratégia. Por isso, me parecem extremamente elucidativas as indicações e, mesmo, orientações que seguem:

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, idéias, opiniões, capacidade de decidir, criar, de inventar, que se manifestam desde cedo, nos movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações não devem ser unilaterais – do adulto para a criança –, mas relações dialógicas – entre o adulto e a criança –, possibilitando a constituição da subjetividade da criança como também contribuindo na contínua constituição do adulto como sujeito (Faria e Salles, 2007, p. 44).

e) As crianças de cinco e seis anos em transição da EI para o EF

É de um texto oficial, lucidamente escrito por educadoras do campo da educação infantil, as afirmativas que expressam o reconhecimento de direitos às crianças que compõem as novas gerações de um povo, de uma sociedade: Nossas crianças tem direito à brincadeira, a atenção individual, a um ambiente aconchegante e seguro, ao contato com a natureza, à higiene e à saúde, a uma alimentação sadia, a desenvolver sua curiosidade e imaginação, ao movimento em espaços amplos, ao afeto e à amizade, a expressar seus sentimentos, a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche (e à escola), a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (Brasil, 1995, p. 11) colocar o documento na bibliografia). É de se perguntar, no entanto, se nossas crianças têm mesmo estes direitos assegurados, e quais crianças os tem, de fato? E quanto ao desafio contemporâneo da educação de crianças pequenas na escola de EF, como se deu tal processo em nosso estado?

3.3.1 A implantação do Ensino Fundamental de nove anos em Santa Catarina

A pesquisa de Silva (2009) oferece-nos elementos recentes e fundamentais sobre a implementação do EF de nove anos em municípios catarinenses. Seu universo foi composto por nove municípios, definidos a partir dos critérios populacionais (grande, médio e pequeno porte), de número de matrículas na EI e no EF e de índice de desenvolvimento da educação. Compôs seus achados de pesquisa a partir de questionários, em alguns casos complementados com entrevistas com técnicos das Secretarias Municipais de Educação.⁵² A pesquisa revelou que em 2007 Santa Catarina liderava, no sul do país, as estatísticas de crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino fundamental – com apenas 329 crianças matriculadas – com priorização

⁵² Reuniu informações sobre a normatização do EF de nove anos; matrículas; organização curricular; projeto político-pedagógico e o desenvolvimento de uma proposta curricular para nove anos; formação de professores e acompanhamento pedagógico para a implantação; dificuldades e mudanças emergentes; efeitos da ampliação do ensino fundamental para nove anos na Educação Infantil – a promessa não cumprida da ampliação das vagas –; a escolarização precoce de crianças de cinco anos; a desejada articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental; a avaliação no primeiro ano, perguntando sobre o caráter de retenção e tecendo reflexões sobre os efeitos da implementação do Ensino Fundamental de nove anos na Educação Infantil.

das crianças mais velhas (4 a 6) para as mais novas (0 a 3) no atendimento educacional infantil, e mostrou como parecer da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina abriu precedentes para que as redes matriculassem crianças de 5 anos do EF, no estado e fora dele (Silva, 2009, p.162). Identificou uma diversidade de estratégias administrativas e pedagógicas adotadas para a implantação do EF de nove anos; uma ampliação pouco significativa das vagas na Educação Infantil; a escolarização precoce das crianças com cinco anos de idade; a incipiente articulação entre a EI e o EF e a ausência de garantias do caráter de não retenção às crianças matriculadas no primeiro ano do EF.

a) Sobre a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

Apenas quatro das nove redes estudadas – Joinville, Florianópolis, Palhoça e Blumenau – responderam que buscaram de forma mais efetiva uma articulação entre EI e EF⁵³. Algumas informaram que organizaram tal passagem com um período de adaptação e diagnóstico de aprendizagem das crianças⁵⁴; com capacitação continuada de professores e professoras nos anos de 2005, 2006 e 2007⁵⁵ e por meio de *carga* horária diferenciada, atividades diversas e recreio ampliado⁵⁶; e que um município não explicou quais ações teriam sido promovidas⁵⁷ (Silva, op. cit. p. 169). As respostas, e a falta delas, sugerem-nos a necessidade de novos estudos que possam aproximar a lente e verificar como, efetivamente, ocorreram os esforços de integração e em que medida os objetivos pretendidos foram alcançados.

b) A avaliação no primeiro ano do EF de nove anos tem caráter de retenção?

A pesquisa indicou que os quatro municípios que normatizaram tal categoria apontam para uma *avaliação diagnóstica, contínua e*

⁵³ Ainda assim podemos sopesar a condição dos/as profissionais que informam em nome das administrações municipais: a proteção dos interesses eleitorais do grupo que está no poder possivelmente influencie de certa forma e em alguma medida no delineamento das respostas dadas.

⁵⁴ (Florianópolis)

⁵⁵ (Santo Amaro da Imperatriz)

⁵⁶ (Rio Fortuna)

⁵⁷ (Blumenau)

formativa. As normatizações dos municípios que trataram da avaliação tem se adequado à orientação do MEC, considerando-a processual, diagnóstica e contínua, pontua a autora; contudo, as respostas indicam uma metodologia de avaliação vaga, a ser realizada de um modo bastante amplo. Diante disso, Silva chama atenção para o risco de práticas de avaliação que podem ir se constituindo em efetivas práticas de exclusão, reiterando o quanto os estudos do campo educacional já têm apontado e evidenciado sobre o caráter de não neutralidade da avaliação. (Silva, 2009, p. 172). Exceto Florianópolis⁵⁸, os municípios que fizeram parte da citada pesquisa não explicitaram, em suas normativas, a não retenção no primeiro ano do EF de nove anos; solicitadas a se manifestar sobre esse assunto, as redes de Tubarão, Bom Retiro e Rio Fortuna informaram que a avaliação nas turmas de primeiro ano *tem* caráter de retenção.

c) Sobre efeitos da implementação do EF de nove anos na EI em SC

Avaliando um dos argumentos utilizados para justificar tal política – de que a possibilidade da inserção das crianças aos seis anos do EF viesse a ampliar as vagas na EI –, a pesquisa de Silva é contundente: Nos municípios investigados, “a ampliação do EF para 9 anos *não vem aumentando as vagas para as crianças de 4 a 5 anos*”, e em alguns casos ainda “optou-se por antecipar a inserção de crianças com menos de seis anos no EF”, que têm direito de atendimento na EI amparado por lei (Silva, 2009, p.176).

Em suas considerações, retoma de modo sintético e assertivo aspectos fundamentais verificados pela pesquisa, e conclui que, no âmbito de seu estudo: A) Os municípios procuraram organizar essa etapa da EB conforme a Res. CNE/CEB n. 3/05, com exceção a um deles, que apresentou encaminhamento contrário à orientação dessa normatização nacional. B) O porte dos municípios e o tempo de implantação influenciaram no número de matrículas efetivadas. C) *A adequação de mobiliário e a compra de brinquedos e de outros objetos para as classes de seis anos foram as principais ações adotadas para implementar e efetivar condições para o funcionamento do EF de 9 anos – não se falou em reestruturação clara e coerente de propostas pedagógicas....* D) A reorganização curricular das redes evidenciou

⁵⁸ Que estabeleceu por meio de Portaria (n.121/2008) não haver retenção das crianças e adolescentes que frequentam regularmente o 1º ano do BIA e a 3ª série do EF no ano de 2008.

forte tendência de ações focalizadas no primeiro ano do novo regime, dando pouca ênfase para o EF em sua totalidade (tratou-se do primeiro ano isoladamente). E) Os investimentos em infra-estrutura caminham a passos lentos, sendo que a quase totalidade dos municípios campo da pesquisa reorganizou espaços existentes; apenas um declarou construir novas salas. F) Apenas duas redes responderam ter reelaborado os Projetos Políticos Pedagógicos em quase todas as escolas, incluindo o EF em sua totalidade e não apenas na classe de seis anos. G) As dificuldades mais apontadas durante o processo de implementação foram a infra-estrutura, a proposta pedagógica e a formação de professores. H) Na compreensão da pesquisadora, da qual partilho, a remuneração condigna aos profissionais, a formação, o acompanhamento do trabalho e a infra-estrutura adequada são aspectos fundamentais para o sucesso das mudanças na EB.

Quanto aos *efeitos da política na Educação Infantil*, no âmbito da pesquisa, destaca: a) A ampliação pouco significativa das vagas tanto para as crianças de 4 a 5 anos como para as de 0 a 3 anos; b) A incipiente articulação entre EI e EF; c) A escolarização precoce das crianças, com sua inserção no EF aos cinco anos de idade; d) A ausência de garantias do caráter de não retenção às crianças matriculadas nas classes de primeiro anos do EF, em que apenas um dos municípios que compuseram o universo da pesquisa (Florianópolis) estabeleceu, por meio de portaria, não haver retenção de crianças e ou adolescentes que freqüentam regularmente o 1º ano do EF; e) Que são preocupantes as experiências de retenção das crianças no primeiro ano do EF, afirmada por três redes pesquisadas (Silva, 2009).

d) Seis e cinco anos na escola segundo professora e criança

Dois relatos contundentes da pesquisa de Amaral (2008) dão notícias de como um menino e uma professora se expressaram sobre a nova situação, em sua concretude:⁵⁹ a fala de uma criança, que prefiro denominar uma das *vítimas* deste processo, seguida da descrição longa e rica de uma professora regente sobre as efetivas mudanças realizadas na sala e no tipo de atividades. Interpelado, o menino assim responde à pesquisadora:

--- *Eu gostava mais da creche! (...) Porque aqui é muito chato!* Da creche eu gostava mais, e da última sala eu também gostava mais, do prezinho

⁵⁹ Demarcando que se trata neste caso, de escola de período integral.

[referindo-se à sala que freqüentou até o meio do ano]. (...) Eu gostava mais da turma de lá, *tinha parquinho, tinha a hora do almoço, que almoçava antes do horário daqui, era muito 'massa'! Tinha monte de recreio, a gente assistia televisão... lá tinha hora para tudo, para brincar e para descansar.* (Amaral, 2008, p. 74, grifos meus).

Sua professora assim expressa a experiência vivenciada com o grupo de crianças de seis anos:

--- *Até a metade do ano, nós arrastávamos as carteiras, forrávamos o chão com os colchonetes de Educação Física e as crianças que quisessem podiam dormir de 30 a 45 minutos; então reorganizávamos a sala antes de começar a atividade.* Com a passagem para o primeiro ano do EF de 9 anos *tive que parar de utilizar os colchonetes, pois gastávamos muito tempo para organizar a sala. Mas as crianças são pequenas e ficam cansadas, pois acordam cedo, então elas descansam debruçadas sobre a carteira, algumas chegam a dormir.* Eu fico pensando *até que ponto vale à pena, estamos 'atropelando' a infância.* Outra mudança significativa foi a utilização do parque, *com a Educação Infantil todos os dias eu saía para brincar, eu respeitava mais o tempo das crianças, nós podíamos levar dois a três dia na construção de um numeral, fazíamos uma atividade sem pressa; com a passagem para o EF veio a cobrança, todos os dias tenho que fazer uma atividade de matemática para auxiliar a professora da manhã na fixação dos conteúdos, constantemente me pergunto: Será que está certo o que estamos fazendo?* Mas muitas vezes em resposta ouço o argumento: *Temos que trabalhar dobrado (...).* Percebo que *as crianças mais velhas têm se adaptado melhor à nova rotina, mas ainda sentem muito e reclamam: Lição de novo, vamos ao parque, podemos assistir TV...* A proposta do período da tarde é não dividir os conteúdos com o período da manhã. A partir de 2007 a escola mudou a organização, pela manhã as crianças têm os conteúdos disciplinares e no período da tarde durante um horário determinado as crianças ficam com a professora regente, que realiza as tarefas

deixadas pela professora regente da manhã, e depois as crianças frequentam as oficinas. No caso do primeiro ano integral que se reorganizou após a metade do ano, isso não aconteceu; *os horários das oficinas estavam fechados e para incluir mais uma turma seria necessário alterar o horário de toda a escola, e devido à necessidade das crianças estabelecerem vínculo com a professora, fato que poderia ser dificultado com a multiplicidade de professores, ficou acordado com a equipe pedagógica que o primeiro ano integral teria apenas uma professora no período da tarde, e que esta realizaria sua atividade com conteúdo disciplinar, e o restante do período trabalharia com os conteúdos das oficinas: jogos, música, mídia, etc. Se eu não ‘batesse o pé’ estaria realizando apenas atividades voltadas ao conteúdo das disciplinas, em nome da ‘recuperação’ das crianças. Mas já trabalhei com EI, conheço os CMEI’s sei que esse tipo de trabalho pautado apenas em letras e números, não é o mais apropriado. Não que antes eu não trabalhasse as letras e os números, trabalhava sim, mas de forma lúdica, conforme a curiosidade deles. Hoje existe compromisso com a sistematização, preciso atingir os objetivos...* (2008, p. 73-74).

Note-se que, ainda que também na EI sejam colocados objetivos educacionais bastante claros a serem alcançados, estes depoimentos denunciam uma situação à qual estão sendo expostas muito especialmente as crianças de meios populares em condições socioeconômicas mais precárias⁶⁰, e também suas professoras, com o

⁶⁰ Refiro-me mais especialmente a este grupo social porque é aquele ao qual se volta o meu estudo de campo, e porque entendo que é o mais prejudicado numa mudança como esta. Sobretudo porque as crianças desse meio têm menos acesso a uma série de coisas que podem potencializar sua socialização e desenvolvimento em aspectos favorecedores da inserção, da “adaptação” e mesmo de outras aprendizagens que se tornam relevantes no contexto escolar. Situo como exemplos destes aspectos viagens; visitas a museus, parques, zoológicos; acesso e familiaridade com livros infantis, jornais e revistas, tecnologias, filmes infantis escolhidos, variados tipos de música e/ou aqueles socialmente valorizados também pela/na escola; amplo acesso e familiarização no cotidiano doméstico com lápis de cor, tintas e papéis, brinquedos variados e

atropelamento ao qual foram submetidas com a implementação desta política, da forma como se deu.

3.3.2 Considerações sobre tais estudos e sobre a inserção de crianças pequenas na escola

Mesmo face à indução de metas estabelecidas por acordos internacionais multilaterais em que prevalece o discurso da *inclusão*, o sistema educacional tem operado “excluindo” a maioria da escolarização prolongada e de qualidade. Uma maneira de excluir tem sido a tendência à multi-reprovação a partir da primeira reprovação, a *culpabilização da vítima* – alunos e alunas tendendo a assumir individualmente a culpa pelo insucesso escolar, que se dá num contexto de relações – e a *rotulação e auto-rotulação de crianças repetentes* (Silva *et. al.*, 1999). Mas a escolarização precoce das crianças terá alguma contribuição para reduzir esse tipo de processo, ou apenas para adiantar em um ano o enfrentamento de tais dramas por parte das crianças – muito especialmente as das camadas populares, com acesso mais limitado ao que a escola valoriza – em nome do alcance de metas que visam à administração de recursos investidos em educação? Quem serão, efetivamente, os *mais aptos a vencer* em tal escola? Aqueles que dispõem, desde o nascimento, de acesso às melhores condições e a aprendizados outros – capital social, capital cultural, *habitus* de acordo com o que é socialmente valorizado de que fala Bourdieu – que os favoreçam e credenciem ao sucesso nas suas relações?

E na direção das análises realizadas ao longo deste capítulo, autoras apontam que se de um lado a antecipação do ingresso da criança no ensino obrigatório pode proporcionar mais tempo para aprender, aumentando, nesse caso, suas chances de permanência na escola, por outro lado, a falta de preparo das equipes executoras de tal projeto, associada ao distanciamento dos gestores públicos, pode resultar simplesmente na antecipação do processo de exclusão. (Scaff e Silva, 2009, n.p.) De minha parte, suspeito profundamente da premissa segundo a qual a *antecipação do ingresso da criança no ensino obrigatório pode proporcionar mais tempo para aprender...* Sobretudo porque os estudos dos documentos das políticas que vêm induzindo mudanças educacionais, cada vez mais têm indicado que conhecimento

instigantes; práticas familiares de leituras; linguagens e comportamento socialmente valorizados (de modo geral são tidos como *ideais* aqueles elitizados).

e aprendizado não estão efetivamente nos pressupostos, nem nos objetivos e metas das políticas. E este é outro aspecto a se denunciar.

As autoras acima referidas acentuam como motivos do possível insucesso a falta de preparo das equipes executoras desse projeto, associada ao distanciamento dos gestores públicos, que podem resultar simplesmente na antecipação do processo de exclusão – *são apenas* estas as questões que apontam como capazes de resultar em antecipação do processo de exclusão. Penso que outros aspectos também precisam ser elencados, tais como as precárias condições de trabalho docente, grande definidora da qualidade da educação proporcionada; o currículo em ação (que saberes? de que maneira trabalhar com esse novo público infantil? com que espaço físico e materiais?); cultura, clima e dinâmica escolar; escolarização precoce e falta de interação entre EI e EF e, sobretudo, falta de criterioso planejamento e desenvolvimento da preparação de uma mudança de tal magnitude. Isso é claro, se a educação das novas gerações de cidadãos e cidadãs trabalhadores em seus diferentes extratos sociais for uma preocupação efetiva. Nem política e nem mesmo estas autoras, suas críticas, parecem ter atentado para tais questões.

Campos, Campos e Rocha (2007, p. 17) resumem *as motivações que embasam a proposta governamental para a ampliação do EF*: A) Compromissos assumidos pelo Governo Brasileiro, desde os anos de 1990, expressos em metas a serem cumpridas nacionalmente, com especial destaque para aquelas voltadas à melhoria da qualidade da educação básica. B) Grande número de crianças de seis anos já frequenta o ensino fundamental, estratégia esta adotada pelos municípios como meio para ampliar as receitas oriundas do FUNDEF, uma vez que os recursos financeiros deste vinculam-se às taxas de matrículas no EF. C) Redução de desigualdades sociais – se as taxas de inserção de crianças na pré-escola ou nas etapas finais da EI são mais elevadas, sua disposição é bastante desigual, quer se considere as diferentes regiões do país ou mesmo as Cidades dentro de um mesmo estado: De modo geral, as crianças mais pobres são aquelas que menos acesso tem à educação obrigatória. D) Na expectativa de redução das desigualdades sociais, a inclusão das crianças de seis anos na escolaridade obrigatória pode criar condições de equidade entre as diferentes procedências sociais, dando a todas as crianças melhores oportunidades educacionais(...). E) Acredita-se que ao assegurar melhores oportunidades educacionais, se atingirá indicadores mais equitativos no sistema educacional como um todo, favorecendo a permanência e o sucesso escolar das crianças. Nesse sentido, trata-se de

uma medida de justiça social, na direção de uma escola de fato, inclusiva. F) Necessidade de compatibilizar os currículos escolares entre os sistemas educacionais dos diferentes países que integram o bloco econômico MERCOSUL (IPEA, 2005; FERNANDES, 2006). G) Declínio das taxas de fecundidade com o crescente decréscimo nas taxas de matrícula no EF. Previsões apontam para a crescente ociosidade da infra-estrutura destinada a este nível de ensino, o que inclui aspectos relacionados à composição do corpo docente”. (CAMPOS, CAMPOS E ROCHA, 2007, p 05). Tais autoras demarcam que *estudiosas e estudiosos da educação, principalmente aqueles ligados à EI defenderam que “... a orientação política deveria ir em direção à universalização da primeira etapa da EB”*. Também elas alertaram para os riscos do ingresso antecipado, indicando que este pode configurar antecipação das práticas utilizadas no EF, o que pode vir a aumentar a exclusão e ampliar o fracasso escolar (idem).

Iniciar o século XXI inserindo as crianças pequenas, e da maneira como se fez, não foi resultado das indicações das pesquisas e preocupações pedagógicas, ainda que nelas se tenha buscado argumentações e indicações que convinhassem ao que se queria aprovar. Como analisado no início deste capítulo, com um discurso de busca de equidade social – e mais uma vez demarco que cabe discutir qual é, mesmo, o significado de tal conceito no contexto em que é utilizado –, políticas como esta são, desde sua base, movidas por interesses econômicos.

Por seu turno, os estudos sobre infância e educação reiteram que o conhecimento sobre quem são as crianças, o que elas fazem, como brincam ou vivem as suas infâncias é um ponto de partida que possibilita elaborar indicadores para a prática pedagógica de professoras e professores que atuam junto de meninos e meninas, que passam de quatro a nove horas por dia em instituições de educação coletiva (Cerisara, 2002, p. 37).

Ao que parece, isso também ainda vai ter que esperar... E mesmo que soe um tanto inglório, é nesta direção que se insere meu estudo, com pesquisa de campo e desenvolvida numa das escolas estaduais do contexto do Maciço do Morro da Cruz, na Ilha de Santa Catarina. Os sujeitos são uma turma de crianças que entraram aos seis anos de idade no primeiro ano escolar em 2010, seus familiares responsáveis e uma das professoras que com eles trabalhou.

3.4 DADOS GERADOS POR ESTA PESQUISA QUANTO AO PONTO DE VISTA DE FAMILIARES RESPONSÁVEIS E SUAS CRIANÇAS

No capítulo seguinte estão detalhados os aspectos da composição do universo da pesquisa e da sua realização. Adiantando, contudo, aqui, alguns dos dados oportunizados juntamente com a parte do campo, mais precisamente nas entrevistas realizadas com familiares responsáveis em suas residências, sempre que se fez possível, com a participação das crianças. A pergunta cujas respostas são trazidas aqui é “*como acha que foi, para ele/ela, ir para a escola aos 6 anos?*” Quando a criança estava presente – e queria, e conseguimos permitir-lhe se expressar de fato – formulávamos a pergunta de modo mais direto: *Como foi pra você? Você concorda?* [com o que a mãe ou o pai havia(m) dito, no caso], e alguns outros diálogos oportunizados.). Ao invés de traduzir suas falas em categorizações mais ou menos amplas, optamos por trazer aqui – *enfim* – suas vozes, cuja força e legitimidade são, no nosso ponto de vista, incomparáveis.⁶¹

3.4.1 Como foi, para a criança, ir à escola aos 6 anos

(Mãe Turmalina Verde) **Foi complicado**, né porque é uma fase assim que **são muito pequeninhos**. **E colocar no meio dos grandes... Ah, Meu Deus! A gente ficava com aquele... coração na mão!** Foi assim... Eu achei, assim, que **devia que ser como antes, que iam com sete anos... sete anos, né!** (...) **Que é muito puxado, né, pra eles!** É que... **A questão daquela fase, assim, que querem brincar e, né, e não querem muito prestar atenção. Daí, ali é puxado!** E tinha que ser como... eu acho, na minha opinião, com sete anos ir pra primeira e não com seis (...). Porque antes, primeiro faziam o prezinho com seis anos, né? Depois que, daí, com sete ia pra primeira.

(Mãe Granada) **Eu achei assim, muito... muito doído, como mãe, sabe?** (...) Não sei se é porque era no período da manhã, porque pra mim fica melhor no período da manhã, né? Então, **era chuva, era vento**, até mesmo por causa da **bronquite, né, asma** que ele tem. Então, o ano passado mesmo foi um ano que ele faltou bastante o colégio. **Ele faltou bastante**, né, eu avisei na diretoria, tudo. Daí eu ia pro postinho, ficava lá, daí o que acontecia? Eu vinha pra casa só com paracetamol.

⁶¹ Em **negrito os destaques**; em *itálico as falas adultas dirigidas às crianças*; em *itálico e sublinhadas as falas das crianças*.

Sem contar a fila que tu pegava, mesmo sendo postinho, né? Daí eu avisava pra professora. Então, eu percebia que ele tinha muita dificuldade no sentido, assim, da saúde. Pra mim era uma das mais... dificuldade que eu encontrava era da **saúde** porque ele... **eu me preocupo dele faltar, entendeu? (...)** Daí eu digo: **“pra que, também, com seis anos?”**. Daí eu me indignava - **com seis anos! Espera, deixa na creche, né, daí com sete...** pensamento meu, né? Mas mesmo assim eu tentava, né, o máximo assim...

(J) Incentivava, já que precisava ir...?

(Mãe Granada) É. Me esforçar também!

(J) E tu? [Para o menino]

(Menino Granada) O quê?...(...) Às vezes... Às vezes eu acordo bem, bem tardão!

(J) (risos)

(Mãe Granada) Às vezes ele tem vontade de...[imitando a voz manhosa do filho] ai...(...). “E por que que eu... não volto pra creche? Aquela professora só fica...” (...) “Passando matéria, passando matéria ainda!”. “Mas é assim filho!”

(J) É meio puxado?- Você acha muito puxado?

(Menino Granada) [Faz gestos que sugerem algo como mais ou menos ou às vezes]

(J) Às vezes?

(Menino Granada) [Sacode a cabeça afirmativamente].

(J) Muita coisa? Gostaria de brincar mais, ficar mais (...) leve?

(Menino Granada) É!

(Granada Pai) **Na realidade, se fosse por mim (...) não teria ido.(...) Criança com seis anos, pra mim é muito cedo.**

(Mãe Granada) **Eu também. Tem uns toquinhos de gente assim... Meu Deus!**

(Granada Pai) Ainda mais essas crianças (...) que nascem (...) com mentalidade boa.

(Menino Granada) Oh, dezoito...

(Granada Pai) E daí o que se grava de muita coisa ruim na escola fica ali...(...) armazenado, ali. Então (...) é a partir de cinco anos, pai e mãe começa a educar o filho pra ele formar um caráter (...); então, a partir de seis anos ele tá querendo ainda entrar no ritmo do pai e da mãe, que estão ensinando. Então, vai pra escola, é nome, é tudo quanto é coisa!

(J) É cedo...?

(Granada Pai) (...) **É muito cedo!**

(Pai Rubi) Na verdade, ele foi com sete. (...) ele faz aniversário no meio do ano, aí... tipo, não teria como ele ir com seis e meio, por exemplo. (...) Aí ele foi... foi com sete.

(Menino Rubi) (...) Não! Fui com seis!

(...)

(Mãe Rubi) Com sete! Tu tava ali na... na creche - daí ele ficava ali na creche. (...)

(Menino Rubi) Aquele dia eu tava com seis!

(Mãe Rubi) Sim...

(Pai Rubi) Aí ele foi com sete mesmo, ele já foi com sete.

(Menino Rubi) bem no final do ano.

(J) [Não entrando no embate e preferindo conferir os dados depois] Vocês acham que é uma boa idade? Podia ir antes, como é que é? Porque mudou a lei, né? Como vocês vêem isso das crianças irem mais cedo?

(Pai Rubi) (...) **Eu acho que é meio precoce, acho que eles não tão preparados ainda, com seis anos, pra ir pra primeira série.**

(J) É?

(Pai Rubi) É.

(J) Você também acha, mãe?

(Mãe Rubi) Também acho isso!

(Pai Rubi) **Eles são pequenos ainda pra...**

(Mãe Rubi) Ele que começou ainda com sete, né, ele já foi assim...

(Pai Rubi) Ele... foi ótimo que ele foi... [discordando da companheira]

(J) [Para Pai Rubi] Foi mais tranquilo? Mais seguro?

(Mãe Rubi) É.

(J) Vocês acham? [falando com pai e mãe]

(Pai Rubi) **Tranquilo, mais seguro. Já é um pouco maior, né? Tipo, com sete anos é um ano a mais, já se vira melhor.**

(J) E também ganhou um tempo pra ficar mais livre pra brincar...?

(Mãe Rubi) Sim, hã hã!

(J) Que é um tempo que depois a gente não tem mais, né?

(Mãe Rubi) É...

(Pai Rubi, reflexivo) Não tem mais...

(Mãe Rubi, reflexiva) É verdade...!

(Mãe Cristal) **É, foi mais difícil, né, com seis anos, pra todos eles, tavam na creche e ir pro colégio...**

(J) (...) Ele me contou um dia que ele chorava (...) Pra acordar de manhã.

(Mãe Cristal) É, hã hã. (...) Ele chora até hoje.

(J) (...) Você acha, por que é de manhã?

(Mãe Cristal) É, que é de manhã. Hã hã...

(J) E se fosse à tarde? Você não quis experimentar?

(Mãe Cristal) (...) Criança é bom estudar de manhã, que a cabeça (risos) (...) porque à tarde... não vai caber isso tudo pra estudar.

(Mãe Pedra do Sol) Ah, não sei. Eu achei que... sei lá. É assim porque como o... assim o Menino Pedra do Sol (...) por ele ser assim, muito carinhoso (...). Como ele (...) recém tinha feito seis anos em novembro e a escola já começava em fevereiro (...) daí eu fiquei assim... Eu perguntei pra professora dele, do pré: “Tu acha que eu devo botar ele já na primeira ou deixo ele de novo?” Ela disse: “Não Mãe Pedra do Sol, bota ele já na primeira porque ele é bem esperto, daí ele vai aprendendo aos poucos, porque agora se ele não aprender na primeira, aprende na segunda”. (...) Quando foi pra passar pra segunda, daí eu perguntei pra professora de novo (...) [ela] disse assim: “Não, por mim ele já está passado (...) Tu [mãe] acha que ele não sabe ler ainda?” [Mãe responde:] “Não...” (...). Ela disse que até o final do ano passado ele aprendia a ler. Daí ele olha as coisas e ele lê, mas (...) mas se tu botar uma letra diferente ele já não... ele já se perde. Daí ela disse: “Não, pode deixar ele ir pra segunda série que ele vai aprender na segunda série”. (...) Porque senão eu deixava ele na primeira série, só porque o ruim é que daí as outras crianças daqui já vão estar na frente dele (...).

(J) E você achou que foi difícil? (...) Gostava de ir? (...) Acordar cedo (...) Tudo bem pra ele?

(Mãe Pedra do Sol) Sim. Ele gostava de ir, até quando era no pré (...) ele ia já de manhã.

(M^a Mãe Amazonita) Olha, ela não teve nenhuma dificuldade.(...) Até porque assim (...). A Menina Amazonita já é de fazer amizade muito fácil, né. E também pela estatura dela, essas coisas, ela soube se virar, né. E... não teve nenhuma dificuldade, assim, de aprender a ler. (...)

(J) (...) E de levantar cedo pra ir?

(M^a Mãe Amazonita) Também não, porque ela sempre estudou de manhã.(...) eu sempre estudei de manhã, os meus filhos sempre estudaram de manhã. E, agora já com o outro, eu sei que eu vou sentir um pouco. (...) Com a Menina Amazonita sim, eu tinha insegurança porque ela saiu da creche, né, que (...) eles fazem o lanche na sala, na...

no refeitório, mas professoras estão sempre presentes, têm outras pessoas presentes (...). Agora, **quando ela foi ali pra escola, eu acho que pra mim foi o pior. (...) Pra ela, eu acho que teve mais facilidade.** Ela... ela conseguiu, entendeu? *Eu* ficava bem [preocupada]... (...). Porque é tudo misturado ali, né, é... Eles vão fazer o recreio, é tudo misturado com aqueles grandão. E hoje em dia, tu sabe como tá as coisas, né? Então, **o ano passado ela reclamava muito quando vinha.** (...) Porque ela não tava acostumada naquela... **naquela... ritmo de bater o sinal, vai pro recreio e ficar sozinha com as amiguinhas.** (...) Ficar naquele... né? (...) E fazer o lanche sozinha. É... então, **ela sempre chega em casa reclamando**, sabe? **Às vezes, ela chegava um pouco assustada.** (...) **E às vezes, tinha... tinha vezes que ela não queria ir pra escola pelo fato de...** (...) desse fato do recreio, né, de que **as crianças maiores** batiam sem querer, encostavam ou deixavam cair e ela não... **ficava um pouco insegura, né?**

(J) Uma das mães (...) disse que acharia que devia ser o intervalo em horário separados - os pequenos.

(M^a Mãe Amazonita) Separados.

(J) Você concorda? Você acha também?

(M^a Mãe Amazonita) Eu concordo plenamente!

(J) *E você Menina Amazonita? Você acha que devia ser separado?*

(Menina Amazonita) Eu também.

(J) *Você ia se sentir melhor?*

(M^a Mãe Amazonita) Com certeza.

(Menina Amazonita) Podia ser a primeira série junto com a segunda e terceira porque os grandão, eles ficam às vezes no corredor, a gente passa e eles começam a puxar os nossos cabelos ou eles fazem a gente cair, colocam o pé pra deixar a gente cair.(...) Eles começam a fazer isso, daí ninguém gosta, daí às vezes eu pido pra mãe...

(M^a Mãe Amazonita) ... Fica complicado, né?

(J) (...) *Se fossem separados os menores e os maiores, seria melhor? Vocês iam se sentir melhor?*

(Menina Amazonita) Acena com a cabeça concordando.

(M^a Mãe Amazonita) É. (...) Ou dividir, ali também, o espaço, né. (...) Eu acho que se eles soubessem se organizar, eu acho que poderia dividir ali com alguma grade, alguma coisa. E também, outra questão assim, até que na última reunião eu... eu iria propor, mas acabei não colocando, né, porque eles falaram **a questão da higiene do banheiro**, né? (...) Eu sempre falo pra ela aqui, né, tipo: “vai quando tá muito

apurada”. (...) Até porque ela tem problema também de intestino (...) de uma cirurgia, né. (...)

(J) (...) Senão, evita usar lá, é isso?

(M^a Mãe Amazonita) Evitar, porque assim, **o banheiro é tudo junto** e assim ó, essas... nos maiores, né... as crianças pequenas a gente já não liga se eles dividissem o mesmo banheiro. Mas as crianças maiores, têm as meninas, né, têm os meninos do outro lado do banheiro, vamos supor. **Hoje eles estão começando uma atividade sexual muito cedo, né? Então, tipo, a gente tem medo porque quando a gente sai assim pra algum lugar público eu sempre procuro, tipo, fazer com que ela não encoste no bacio.** (...) E eu acho muito importante, dividir tanto o recreio ali... (...) Como **o banheiro. Eu acho que deveria de fazer separado os dois.** (...) Porque eu quando estudei... (...) a nossa hora do recreio até a quarta série era separado. E tinha banheiro separado também. Eu estudei em escola pública.

(Menina Amazonita) Não, mas nós...

(M^a Mãe Amazonita) ...Lá em Ribeirão da Ilha, e era separado, era bem mais organizado. E (...) tipo, ali às vezes os pequenos colocam a culpa nos grande e os grandes botam nos pequenos, né? Porque botam papel higiênico, quebram isso, quebram aquilo. Então, se eles fizessem separado eles já teriam uma noção tipo, se os banheiros dos pequenos tem alguma coisa é porque... (...) não teria essa coisa de culpar os outros, né.

(Mãe Lápis Lazúli) O Menino Lápis Lazúli foi com cinco.

(J) Com cinco?

(Mãe Lápis Lazúli) Quase cinco anos.

(J) E o que você achou dessa mudança?

(Mãe Lápis Lazúli) Assim, no começo assim eu não gostei muito, né, até se habituar tudo, que não era acostumado porque mais ele ficava na creche, né? E já podia ir lá pra primeira série. (...) **... Pro Menino Lápis Lazúli foi bem difícil... Chorava.**

(J) Chorava? Chorava por quê...? Pra acordar cedo ou pra ir à escola...?

(Mãe Lápis Lazúli) Não, **porque tinha que acordar cedo também, né?**

(J) Também? E vocês gostavam de ir a escola no começo?

(Mãe Lápis Lazúli) No começo não gostavam muito, não!

(Menino Lápis Lazúli II) Gostei.

(J) Gostou?

(Menino Lápis Lazúli II) Gostei, é.

(J) *E o Menino Lápis Lazúli gostou de ir pra a escola, no começo?*

(Menino Lápis Lazúli) *[Acena negativamente].*

(J) *E agora gosta?*

(Mãe Lápis Lazúli) *Agora tu gosta, agora?*

(Menino Lápis Lazúli) *Hã hã.[...]*

(Mãe Quartzo Verde) Eu não sei... na verdade assim: **como ele já tava num processo de escola - de escolinha**, não era escola, que nem... não era para alfabetização, mas ele já vinha de um processo de escola, né? Porque ele **com dois anos, ele entrou na creche** e ficou e não saiu mais. (risos) Então, eu acho que não... Eu **acho que a maior dificuldade que ele teve foi em relação ao aprendizado de escrever**, né. A escrita. Porque ele achava muito chato: **“Eu não quero escrever, por que [é] que eu tenho que escrever se eu não quero escrever? Eu quero desenhar!”**. ... Né? E isso ele falava com a professora, chegava pra professora e dizia: **“eu não gosto de escrever, eu quero desenhar!”**. Então, eu acho que... eu acho que é essa... porque antigamente ele só ia pra a escolinha, ele desenhava, ele brincava, era só uma recreação na verdade.

(J) Era mais... uma expressão mais livre, né?

(Mãe Quartzo Verde) Isso, exatamente! (...) E ali não, **ali tu tem que copiar o texto, tu tem que saber as letras, tu tem que saber fazer isso**. (...) E aí ele ficava: **“mas por quê?”** Então, isso acho que essa foi um... foi um período de transição para ele assim que foi bem...

(J) Que interessante ele poder expressar isso: “Por quê?”

(Mãe Quartzo Verde) É...

(J) Queria desenhar...

(Mãe Quartzo Verde) Queria desenhar. E até hoje **“...eu podia desenhar e aí hoje eu não posso mais desenhar”**.

(Mãe Rubi Indiano) Ah, **foi bom porque antes de ela ir já pra escola, já brincava de escolinha** em casa entre eles mesmo (...) já se entocavam ali na, ali na escolinha. Pra ela... Tranquilo.

(J) Foi tranquilo? Não foi...?

(Mãe Rubi Indiano) Não.

(J) A gente acha que era (...) muito cedo pra eles irem pra escola... Mas foi tranquilo?

(Mãe Rubi Indiano) Não. Tranquilo!

(Menina Rubi Indiano) Foi.

(Mãe Ametista) **Foi mais difícil pra mim do que pra ele. (...) Foi muito difícil deixar ele ali e ter que sair.**

(J) Ir embora, deixar numa escola maior...?

(**Mãe Ametista**) Isso, **com um monte de alunos maiores**. Foi... foi muito... foi assim, a mesma sensação quando eu tive com a Paula, eu tive... passei com ele. Espero... não quero que aconteça isso de novo. (...)

(J) Sentiu... Sentiu insegura...?

(**Mãe Ametista**) **Me senti muito insegura**.

(J) ...Por que ele ficaria inseguro?

(**Mãe Ametista**) Hã hã, **porque na creche era diferente, na creche eu me sentia segura. A gente vinha aqui, deixava ele, ia trabalhar.** (...) Qualquer coisa, me ligava. Agora, ele, uma professora só; conhecendo cada *pecinha* daquelas ali que estavam com ele, que eram os mesmos que estavam aqui - que eu sei que ele não é um anjinho e juntando todos aqueles *anjinhos* ali... (...) Tudo ao mesmo tempo, foi bem complicado, foi difícil. **Ele gostava, ele adorava ir, ia brincando e eu...** saí de lá assim...

(J) Com o coração apertado?

(**Mãe Ametista**) Às vezes ficava. Ficava, ficava!

(J) Você ia levar e buscar?

(**Mãe Ametista**) Ia levar e buscar. Estava trabalhado... eu trabalhava das duas às dez. **Eu mudei o meu horário só pra ficar especialmente com ele e daí eu levava ele pra Casa da Criança e depois ia trabalhar.** Era muito corrido, mas **eu consegui fazer isso por um ano.** Foi tranquilo. (...) Agora eu só levo de manhã (...).

(J) E à tarde, ele vem sozinho?

(**Mãe Ametista**) Ele vai pra Casa da Criança com a Paula [irmã] e à tarde um dia sim, um dia não a gente se reveza pra ir buscar eles, pra ir encontrar - a gente vai encontrar no meio do caminho, que é dá um pouquinho mais de liberdade pra eles virem...

(Mãe Opala de Fogo) **Ah, eu fiquei assim, com muita pena, né.**

(J) É? Pena?

(Mãe Opala de Fogo) O primeiro dia, Deus o livre! Foi... A professora da creche disse: "Ai mãe, mas tem que se acostumar, já acabou esse prazo." (...) Ela fez o pré ali, aprendeu bastante coisa, mas mesmo assim...

(J) (...) Qual creche que ela ia?

(Mãe Opala de Fogo) Aqui no morro mesmo. (...) **É que o colégio assim é meio período, né?** Aí já te deixa mais desesperada que é meio período, e a creche (...) ela ficava o dia todo. Daí tu ia trabalhar e voltava, (...) pegava no final da tarde, mas ficava ali o dia todo. (...) Aí foi onde eu comecei a pensar, meio período só no colégio...(...) Pra vim,

tem carro [na rua] tudo, né. E na creche eu levava e trazia. (...)...**Agora eu já tô acostumada, já. Ela também já acostumou bastante.**

(M^a Mãe Safira) **É, no começo eu achava assim que ia ser muito dificultoso pra ele, né? (...)** Que ele era muito novinho. **Aí eu pensei até em não colocar ele... com seis anos. (...)** Mas aí depois a professora falou que seria melhor, porque ele ia ficar muito atrasado se eu deixasse ele pra colocar com sete anos, depois, né? Aí então eu coloquei... porque ele faria assim, tipo, dia 10... em março, dia 10 de março ele faz aniversário, então, são...

(J) Fazia 6 no dia 10 de [março]...? Daí já entrou...?

(Mãe Safira) **É. Daí ele já entrou. Daí... aí ele entrou (...)** e eu achei que ele era... **era muito cedo, mas a professora disse que era bom agora porque daí mais tarde ele já [ia] começar a se encaixar, né, a aprender e gostar. E se deixasse pra mais tarde ele ia ficar desinteressado, né, pelo estudo. Daí ia ficar assim, meio jogado meio pra lá e meio pra cá.**

(J) É uma ideia, né? Não sabemos, mas pode ser... Pode ser que sim e pode ser que não, porque...

(Mãe Safira) **É, pode ser(...)** Não, sei lá, quando eles são novinhos eles não sabem “o que que eu estou fazendo aqui;” vão ficar apavorados mesmo. **“O que que eu tô fazendo aqui? Eu não sei fazer isso daqui”, era o que ele dizia pra mim.**

(Menino Safira) *E tá escrito* (vozes sobrepostas)

(J) É que às vezes a professora se sente na obrigação já de ensinar muitas coisas...

(Mãe Safira) **É.**

(J) Às vezes eles também nem... não estariam interessados (...)

(Mãe Safira) **É, é verdade e aí a professora mesmo... É!**

Outras perguntas também foram feitas, para sondar a relação destas crianças com a escola, seus saberes e fazeres. Também preferimos trazer as vozes de familiares responsáveis e crianças:

3.4.2 Segundo mães, pais e crianças, elas gosta(m) de ir para a escola?

(Mãe Turmalina Verde) **Gostam.**

(Mãe Granada) **Ele gosta, mas eu percebo que ele não gosta muito, assim, quando se trata de matemática. (...)** Não sei se é porque ele tem a dificuldade ainda, né? Recém tá começando...

(Jr) É, às vezes eu tenho dificuldade por causa que... Por causa que a professora passa muito, né? Aquele dia eu... eu... eu não consegui, né, fazê aquelas continha, né, que eu não sei. Daí a professora brigô comigo e mando um bilhete. Daí eu fiquei...

(Granada Pai) Pelo que ele me fala aqui em casa, assim, a professora... força muito o psicológico dele, daí a... ele fica com as ideia muito perturbada.

(Mãe Granada) (...). Daí se as professoras ou os professores não tiver um pouquinho de paciência... Porque, imagina, a gente já foi criança, a gente sabe que a mente da gente fica, né, meio perturbada, atribulada um pouco...

(J) Você ... se sente pressionado...?

(Junior) [Concorda com gestos de cabeça]

(J) É pior, né?

(Junior) [Concorda com gestos de cabeça]

(Mãe Granada) Isso. Daí ele fica... (...) Isso, daí ele não...

(J) É isso [para o menino] que aconteceu?

(Junior) É.

(J) Tu sente às vezes, assim, quando a professora fica brava? (...)

Fica mais atrapalhado?

(Jr) A professora às vezes briga, né, e manda um bilhete pra casa...

(J) Daí você fica pior? Daí fica mais difícil?

(Menino Granada) (Concorda com gestos)

(J) Fica... Ai, ai... E essa professora é mais brava do que a do ano passado?

(Menino Granada) Antes tinha uma professora mais boa, agora, essa aí...

(J) É mais brava?

(Menino Granada) Mais ou menos... Mais ou menos brava!

(Mãe Pedra do Sol) Gosta.

(J) Gosta. Sente que ele gosta?

(Mãe Pedra do Sol) Hum hum (afirmativa).

(M^a Mãe Amazonita) Gosta!

(Mãe Lápis Lazúli) Gostam.

(J) Os dois?

(Mãe Lápis Lazúli) Hã hã. Bastante!

(Mãe Quartzo Verde) Gosta. Agora sim!

(J) Agora sim?

(Mãe Quartzo Verde) Agora sim. Porque nessa fase que eu falei do ano passado (...) ele tava tendo bastante dificuldade.

(J) Na hora que mudou as professoras?

(Mãe Quartzo Verde) **Na hora que mudou as professoras, exatamente.**

(J) Isso é uma dificuldade que precisava ser melhor trabalhada pela escola...

(Mãe Quartzo Verde) É. **Isso é complicado...** E eles se apegam muito, né, aos professores.

(J) Eles são tão pequenos (... Eles estão saindo da família, de um núcleo bem menor...

(Mãe Quartzo Verde) É, exatamente. Ainda mais o primeiro ano, que ele recém está indo pra a escola. Então, na verdade, o que acontece (...) (...) Porque [eu] trabalhava... trabalhava fora, então, eles ficavam na escola particular. Então, na verdade, é assim: eles vieram de uma creche (...) aí, quando nós nos mudamos pra cá, foi a época dele entrar no primeiro ano e o Diogo no segundo ano. **Então, eu acho que foi muita mudança também na cabeça dele, né?** Sabe o que acontece? Ele se apegou, porque como eles estavam já numa creche, que eram menores e tal, então **ele foi pra aquela outra escola, ele se apegou à professora; daqui a pouco aquele porto seguro que ele tinha foi embora. E aí, como é que fica? Eu acho que foi isso que dificultou bastante.** E ele... e ele se apegou muito a ela mesmo, muito de... chorava assim, ele chorava! **Teve uma vez que ela...** que ela deu um grito na sala de aula e aí - só que não era com ele, era com o coleguinha do lado - e ele **chegou em casa, ele soluçava de tanto que ele chorava!** “Por que [é] que ela gritou comigo? Logo ela gritou comigo!” (...) Aí eu disse: “Mas meu filho o que [é] que aconteceu?” Aí eu conversei com ela, tudo, ela disse: *“Não, mas eu não gritei contigo!”*. E ele disse assim: *“Não foi comigo?”* Porque ele... ele ficou tão magoado porque ele tem um sentimento tão grande...com ela que ele ficou tão magoado de ela ter gritado que aí ele foi perguntar: *“Mas logo eu?”* Sabe? *Aquela coisa assim de dizer: “Logo eu que gosto tanto de ti, tu foi grita comigo...”*. Então, eu achei isso muito curioso, assim. **Eu vi que realmente ele teve uma afinidade com ela assim... inexplicável.** (...) E até hoje é assim. **Ele vê ela, ele abraça, ele beija. E ele antes de ele ir pra turma dele, pra sala dele de aula que é com outra professora...** (...) **Ele passa lá, dá um beijo e um abraço nela. É a primeira pessoa que ele cumprimenta na escola.** Então ficou bem... eu acho que...

(J) ...Marcado.

(Mãe Quartzo Verde) É, ficou bem marcado.

(Mãe Rubi Indiano) Adora, né Menina Rubi Indiano? (risos)

(J) [Para Menina Rubi Indiano] Concorda?

(Menina Rubi Indiano) Hã hã.

(Mãe Ametista) Agora não tá gostando.

(J) Nesse momento não?

(Mãe Ametista) Tá reclamando bastante.

(J) O que [é] que ele reclama?

(Mãe Ametista) Tá reclamando que ele tá escrevendo muito, que a professora não tem paciência com eles - não somente com ele, com... em geral, que a professora é muito brava. Mas eu entendo o lado dele e o lado dela.

(J) É?

(Mãe Ametista) Eu sei que ela tá cobrando e eu peço pra ela cada vez cobrar mais - porque ela cobra lá, eu cobro aqui, eles cobram na Casa de Criança. Ele não vai lá pra brincar, ele vai lá pra aprender. Então, eu quero que ele aprenda. Acho que... ele diz que eu sou igual à professora, né? Tudo bem (risos)...

(J) Tá fechando... (risos)

(Mãe Ametista) Tudo bem. É!

(J) Mas eles são tão pequenos, né...? ...) têm vontade de brincar...

(Mãe Ametista) São. Tem, tem. (

(J) Dá pena, também...

(Mãe Ametista) É. (...) Mas eu explico bastante pra ele: “Ó, estuda de manhã, à tarde você tem tempo pra brincar, você tem tempo pra se divertir”.

(J) Mais tranquilo lá na Casa da Criança? É mais leve pra ele...?

(Mãe Ametista) É, sim, sim; bem mais leve. Lá não tem...

(J) Eles vão aprendendo mas brincando, mas dançando... enfim...

(Mãe Ametista) Isso, isso! É!

(Mãe Opala de Fogo) Gosta. (...) Ela gosta. Tem dia que ela não acorda muito boa, mas depois se anima.

(J) É? Tem que acordar cedo né?

(Mãe Opala de Fogo) Tem!

(Mãe Safira) Antes, no começo ele ia brigando comigo, ia me irritando, mas agora ele tá gostando de ir pro colégio; mas antes ele não gostava. (risos)

(J) É mesmo Menino Safira? No começo você não gostava?

(Menino Safira)[Balança a cabeça para um lado e outro]

(Mãe Safira) Agora ele tá gostando.

(J) Também é tão... tão cedo, né? Com seis aninhos era ainda...

(Mãe Safira) É. Com seis aninhos já começar...

(J) Podia estar brincando...

(Mãe Safira) Sair da creche e foi pro colégio. Aí ele dizia: “eu não preciso...”

(J) Ele estudava onde? Na Casa da Criança ou na...(...) creche?

(Mãe Safira) Ele ficava na creche, aqui na... a Creche Anjo da Guarda. (...) Daí ele fez o prezinho ali (...) ele ficava o dia todo ali. Aí de manhã ele fazia um período, daí à tarde ele fazia o período do pré (...) Depois saiu da creche, foi direto pra primeira; daí foi aonde ele estranhou né? Porque aí, ali na creche ele ia pertinho e depois lá ele descia mais longe.

(J) E outras coisas mais, né...?

(Mãe Safira) Ele dizia... e daí **lá tem mais atividade pra fazer, então, ele assim: “Ah mãe, isso aqui é muito chato!”**. “*Eu não gosto disso!*”.

(J) (risos) [Apesar da dureza do que era relatado, na descontração do momento a pesquisadora ri da intensa ênfase dada, na voz da mãe, à afirmação do menino... Fez ver o quanto podem ser chatas, do ponto de vista da criança, as sérias atividades preparadas por mal pagas e bem intencionadas professoras, como desdobramento da orientação do Banco Mundial!]. ***É, Menino Safira? No começo era chato?***

(Menino Safira)/Concorda com gestos de cabeça.

(J) E agora?

(Menino Safira) Agora é legal.

(J) Agora tá legal...

(Mãe Safira) Agora tá legal [repete o filho, sorrindo]

(J) ... Pegou o jeito da coisa?

Menino Safira concorda com gestos de cabeça

(J) É? [E o menino continua sacudindo a cabeça, afirmativamente].

Sorrindo, a mãe enche os olhos de lágrimas...

Aí estão algumas das preocupações das mães e dos pais, e algumas das indicações das próprias crianças – que neste momento da entrevistas já estavam no segundo ano – sobre a ida à escola em suas demandas e afetos. Nos capítulos seguinte, mais elementos do campo.

CAPÍTULO 4 - CRIANÇAS E SEUS FAMILIARES RESPONSÁVEIS: RELAÇÃO COM A ESCOLA E COM O SABER

Este capítulo inicia com uma contextualização histórico-geográfica das comunidades ou territórios onde residem as crianças e familiares sujeitos da pesquisa. Localiza a Escola de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira num conjunto de escolas públicas estaduais que atendem crianças residentes basicamente nos morros, escolas estas que desde os anos 1990 têm persistido em articular esforços na direção do enfrentamento, em conjunto, de questões que lhes são comuns. Apresenta o dia a dia da inserção da pesquisadora na escola campo no decorrer da realização do estudo, tomando o diário como instrumento e fonte, descrevendo cenários, cenas, diálogos, interações e reflexões em curso, e sistematizando informações de documentos consultados. Com o intuito de aproximar leitoras e leitores da concretude da condição de crianças e familiares, descreve percursos realizados para chegar até a residência de sujeitos da pesquisa. Por fim apresenta um quadro com indicações sobre a caracterização das famílias das crianças que fazem parte da pesquisa.

4.1. CONTEXTO SOCIAL: COMUNIDADES ENCRAVADAS NAS ENCOSTAS DO MACIÇO MORRO DA CRUZ

Localizado no sul do Brasil, numa ilha junto ao continente, o município de Florianópolis que é também a e capital do estado de Santa Catarina, neste estudo denomina-se *Ilha de Santa Catarina*⁶². Com uma área de 451 quilômetros quadrados, a capital é composta por doze distritos, onze deles situados na Ilha e um na região continental. A maior parcela da população reside na área central, onde se encontra o chamado *Maciço*⁶³ *do Morro da Cruz*, em cujas encostas vivem a grande maioria

⁶² Uma das capitais com melhor IHD de país, seu nome não significa “cidade das flores”, como pode também sugerir: Foi oficialmente atribuído em indigesta homenagem a um episódio histórico em que Floriano Peixoto esmaga um movimento revolucionário, fuzilando seus líderes num forte, construído pelos conquistadores portugueses na próxima e pequena Ilha de Anhatomirim – “pequena toca do diabo” na língua dos povos autóctones.

⁶³ Segundo o Dicionário, em termos geológicos, maciço quer dizer formação eruptiva de grandes dimensões; não oco; coisa compacta cujo elemento

das crianças e familiares que fazem parte desta pesquisa, configurando várias comunidades, inseridas no mesmo morro – antigamente denominado “Morro do Antão”⁶⁴. Por Maciço do Morro da Cruz entende-se aqui o contexto social constituído pelas várias comunidades (dezoito, pelo menos) situadas sobre a aquela formação geográfica.⁶⁵

Mesmo apontados por estudos do campo da geografia e geomorfologia como áreas de risco, tais espaços foram configurando várias comunidades desde o início do século 20, e expandindo-se a olhos vistos, sobretudo nas últimas décadas. Os habitantes dessas comunidades, em boa parte afrodescendentes que vivem há gerações na Ilha de Santa Catarina, foram sendo impelidos para os morros; isso num processo orquestrado pelas elites políticas locais que, seguindo o modelo que ganhou força na então capital brasileira, Rio de Janeiro, buscou afastar homens, mulheres e crianças órfãs pobres do centro da cidade (Dantas, 2007). Numa análise dos aspectos históricos que levaram à configuração populacional periférica da Ilha de Santa Catarina, e fundamentalmente à ocupação desordenada dos morros e encostas, o autor destaca que ainda quando a Ilha de Santa Catarina conservava seu ar provincial, e a especulação imobiliária estava longe dos patamares que alcançou a partir dos anos 1970, o Plano de Metas do Governo da gestão do governador Celso Ramos (1961-1965) apontava para a ampliação de quadros técnicos especializados e toda uma reformulação logística que possibilitasse a instituição de bancos, universidades, empresas, etc., em Santa Catarina. Os governos

componente ocupa todo o volume aparente; anormalmente grande, ou forte, ou pesado; sólido, inabalável; grande massa, corpo ou conjunto.

⁶⁴ Primordialmente, o morro foi ocupado por açorianos, como Antão Lourenço Rebelo – oriundo da Ilha Terceira – que no século XIX detinha propriedade rural no local que atualmente é denominado Morro do Céu e Nova Trento. (DANTAS, 2012, p. 51-52).

⁶⁵ Sobre tal formação e as condições de suas encostas para habitação, Araújo (2004, p.91) observa que “...o substrato geomorfológico sobre o qual se instalou o Maciço Central é composto por três unidades litográficas: grandes riolitos e diques de diabásio, que deram origem a solos com espessuras variadas sobre as quais se desenvolveu uma vegetação classificada como [...] Mata Atlântica.” O desmatamento da região acelerou os processos erosivos, tornando “*arriscada a ocupação dessas encostas para habitação visto que a criação de patamares em terrenos íngremes, associados à falta de infra-estrutura básica que coloca os efluentes advindos das habitações em contato direto com o solo, tem como consequência o aumento da plasticidade dos argilo-minerais, caracterizando-as como áreas de risco* (idem).

posteriores mantiveram a lógica do *Desenvolvimento com Segurança*, levando a capital a uma “robustez administrativa no setor público até então inimaginável.” Mas “...mesmo antes da ascensão dos generais-presidentes ao Poder Executivo, Florianópolis já havia sofrido sensíveis reformulações urbanas durante os primeiros anos republicanos. Cortiços, casas simples de pedreiros, marceneiros e de lavadeiras foram demolidas para dar lugar a praças e prédios públicos, como convém a uma capital. (Dantas, 2007, p.124). Assim deu-se o início da ocupação do Morro da Mariquinha⁶⁶ (Machado, 2002). E o início da ocupação do Morro do Mocotó se deu com a *transferência* de famílias que moravam nas imediações do cemitério, antigamente estabelecido próximo do local onde hoje está a cabeceira ilhoa da Ponte Hercílio Luz, conforme Batista (2002).⁶⁷

Considerando a história da população africana deste país – e a inexistência de políticas que induzissem outro tipo de reinserção social quando, após infindáveis lutas, a escravização passa a ser ilegal também no Brasil – pode-se considerar que estivessem entre a maioria da população que vivia em cortiços e casas simples, trabalhando então como lavadeiras, babás, pedreiros, empregados e empregadas em casas ricas do centro da Cidade e no mercado público. Para Pimenta (2005) a história do processo de ocupação do Maciço do Morro da Cruz tem início com os libertos no final do século XIX, ampliando-se com a lenta expansão associada à pauperização e migração para as Cidades das populações rurais ao longo dos anos, sobretudo nas últimas décadas do século XX.

Grande contingente de moradores das comunidades do morro é formado por migrantes oriundos do interior do estado, sobretudo da região oeste e devido ao êxodo rural – um desdobramento da mudança de um estado que de majoritariamente constituído por pequenos proprietários rurais passa a ser de grandes proprietários, terras mecanizadas e agronegócio. Segundo estudo do campo da geografia (KLUWE, 2011), na década de 1960 em torno de 70% da população produtiva catarinense estava concentrada no campo – principalmente em pequenas propriedades rurais – e na década de 1980 esse índice caiu

⁶⁶ Lembramos que o morro propriamente dito é sempre o mesmo, embora receba diferentes denominações de acordo com as comunidades que ali se constituíram.

⁶⁷ Tal cemitério deixou de existir com a construção da ponte, e o local hoje é ocupado pelo Parque da Luz – terreno público ainda continuamente em risco pela voracidade do setor imobiliário.

para 40%; no ano de 2000 permaneciam apenas 21,3% dos catarinenses no campo, o que posicionava Santa Catarina como o terceiro estado com maior índice de êxodo rural no Brasil e primeiro colocado na região sul. Dos conflitos advindos dessa rápida reconfiguração no campo e na luta contra a concentração de terras nas mãos de latifundiários nasceu, no interior, o Movimento Sem Terra (MST); e como desdobramento das organizações em torno da luta por condições de vida e moradia na Cidade deram-se as ocupações e alguma infra-estrutura básica em parte das comunidades da Capital (Dantas, 2007).

Em consequência de tais mudanças sociais, ocupações de terras públicas ou privadas ociosas foram sendo realizadas na periferia da Capital, dando origem a novas comunidades às margens da rodovia que conduz à entrada da Ilha e aumentando a população nas encostas do Maciço do Morro da Cruz. Estas receberam grande parte do contingente migratório, em espaços que não dispunham de nenhuma infra-estrutura básica – água, luz, esgoto, ruas, escolas, serviços públicos –, iniciando novas comunidades ou ampliando as existentes. Os laços de parentesco também parecem ter sido características importantes da ocupação dos morros, segundo Pimenta (2002) e Henning (2007), mobilizando o crescimento da área e favorecendo a transmissão da técnica de construção naquele meio-ambiente.

Na sua parte sul, o Morro tem altitude máxima de 188 metros, e na parte norte – mais amplamente conhecida como propriamente o Morro da Cruz – configura-se como uma área ainda mais elevada, atingindo 283 metros de altitude (Sheibe et. al., 2007). Aí afixadas estão as antenas de transmissão das principais emissoras de televisão da Capital, e o mirante do Morro da Cruz, um dos pontos turísticos de onde se pode ver partes da Ilha e das baías norte e sul, e paisagens do continente, num quadro composto de terra, água, sinuosas montanhas verdes, e bastante concreto e asfalto. Vê-se também o Centro com seus edifícios residenciais e órgãos públicos; as três pontes; o mangue; as avenidas Beira-Mar Norte, Sul e Mauro Ramos; o Instituto Estadual de Educação, o Instituto Superior de Santa Catarina (antes ETFSC e CEFET-SC), campi da UFSC e da UDESC; elevados, trevos e caminho das praias; shoppings, penitenciária, igrejas; as grandes antenas e, é claro, a cruz que dá nome ao Morro... Curiosamente, deste ponto e durante a subida pela rua asfaltada que passa por entre casas de alto padrão e, a certa altura por uma grande área verde, pouco ou quase nada se vê daquelas partes do morro onde se configuram as várias comunidades, inclusive onde vivem familiares e crianças que fazem parte desta pesquisa.

As encostas deste imenso maciço abrigam as comunidades Mont Serrat; Nova Descoberta; Morro do Tico-Tico; Morro da Mariquinha; Morro do Mocotó; Morro da Queimada; Caieira do Saco dos Limões; Alto da Caieira; Morro da Serrinha; **Morro da Penitenciária** e **Morro do Horácio** – estes dois os mais próximos da Escola-campo e onde residem a maior parte das crianças que fazem parte da pesquisa –; Morro da Vitória; Morro do 25; Nova Trento; Morro do Céu; Ângelo La Porta; Morro do Duduco, dentre outras menores e menos conhecidas, ou em processo de formação. Mont Serrat era a única destas comunidades que dispunha de uma escola pública, que foi fechada pelo governo estadual em 2011 e teve seus professores, professoras e direção transferidos para outras escolas no apagar das luzes do ano, e a então Escola Estadual Lúcia do Livramento Mayvorne passa a ser mantida em funcionamento pelos Irmãos Maristas⁶⁸.

As crianças das demais comunidades do Maciço do Morro da Cruz, como também muitas do Mont Serrat, estudam em escolas situadas no Centro da Cidade e nos Bairros Trindade, Agrônômica, José Mendes e Saco dos Limões (Henning, 2007; Dantas, 2007). É especialmente numa destas comunidades que residem as crianças e familiares que fazem parte deste estudo: a parte do morro contígua ao bairro Trindade onde está situada a Escola de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira. Entre a Trindade e o bairro vizinho localiza-se a penitenciária, que acabou por atribuir este nome à região contígua – Morro da Penitenciária.

4.2. INTERAÇÕES ENTRE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR E COMUNIDADES ONDE RESIDEM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Geograficamente o morro e as comunidades, assim como as escolas que recebem majoritariamente os seus habitantes, estão bastante próximos à Universidade Federal de Santa Catarina⁶⁹ e à Universidade

⁶⁸ De acordo com Coppete (2004, p.60), praticamente 80% dos moradores desta comunidade são afrodescendentes. E sobre a escola, limitamo-nos a relatar os fatos por entender que não cabe a este trabalho uma análise de tal processo de transferência, e a denunciar o abandono e fechamento pelo Estado em menos de uma década, de quatro das escolas públicas que atendiam a esta população.

⁶⁹ De 500 metros a três quilômetros aproximadamente, dependendo da comunidade.

do Estado de Santa Catarina⁷⁰, de cujos cursos tem sido, há décadas, campo de estágio supervisionado, pesquisa e extensão. Junto com o Instituto Superior de Santa Catarina, localizado no centro e próximo ao pé do morro, somam três instituições públicas de Ensino Superior fisicamente próximas às comunidades. No entanto, mesmo quando oriundo da capital, não é do(s) morro(s) o público que tradicionalmente tem acesso a estas IES, e grande parte dos estudantes universitários são originários de outras regiões do Estado, sobretudo de meios socioeconômicos diversos daquele ao qual pertencem os que para cá vieram como vítimas do êxodo rural. Isso pelo menos até entrar em vigor o sistema de cotas para alunos de escola pública e negros, cujos desdobramentos para tais contextos estão ainda por se estudar.

Raros têm sido ainda, os momentos conjuntos de análise sobre os diversos projetos, desenvolvidos ou em desenvolvimento nas comunidades, internamente às instituições e entre elas e o campo⁷¹. Coincidiu com o a escrita da primeira versão deste capítulo a realização, na UFSC, de um primeiro encontro com pessoas das diferentes Instituições públicas de Ensino Superior que desenvolvem projetos no âmbito do Maciço do Morro da Cruz.⁷² Um outro evento significativo em se tratando da relação entre IES e Comunidades localizadas no Morro ocorreu 2010, com o lançamento oficial pelo IF-SC de um projeto denominado *Portal do Maciço*. E ainda que na contemporaneidade o termo possa remeter a um espaço virtual, o projeto prevê e tem financiamento federal para a construção de um edifício com capacidade de receber mais de 300 pessoas por dia, considerados os três turnos. Devido ao universo desta pesquisa, participei do lançamento, que contou com a presença da reitora do IF-SC – o que sugere importância atribuída ao projeto –, de professores proponentes e engajados na iniciativa, assim como de lideranças das comunidades, representantes da Comissão de Educação do FMMC, OAB-SC, COPIR-

⁷⁰ De um a três quilômetros e meio aproximadamente, dependendo da comunidade.

⁷¹ Encontrei notícias de um Simpósio ocorrido na UFSC em 2002, denominado O Maciço Central de Florianópolis e a UFSC, organizado pelo Laboratório de Análises Ambientais do curso de Geografia (CFH/UFSC) junto com outros grupos e laboratórios de pesquisa. Reunia projetos da UFSC voltados ao tema e contexto, e fazia parte do Plano Comunitário de Preservação do Maciço Central de Florianópolis.

⁷² O encontro ocorreu como parte de um projeto de extensão coordenado por Luciana Pedrosa Marcassa (MEN/CED).

Florianópolis, CED/UFSC⁷³ e UNISUL⁷⁴. Os presentes foram convidados a compor o que se denominou Comitê Gestor⁷⁵, que passaria a contar com representação e participação efetiva dos movimentos e instituições convidados.⁷⁶

Voltado para o morro, o Portal deverá acolher pela porta da frente os moradores de suas comunidades, conforme anunciado pelos profissionais que representaram o IF-SC no referido lançamento. Foi lembrado, e publicizado no espaço virtual da instituição, que inúmeras vezes os muros que a separavam do morro foram quebrados pelos jovens, que só daquela maneira lhe tinham acesso – e somente às quadras de futebol.⁷⁷ Na oportunidade obtivemos a confirmação de que a instituição ampliou para todos os cursos o acesso por cotas para alunos negros (10%) e oriundos de escolas públicas (50%)⁷⁸, relevante por ampliar significativamente as possibilidades de entrada numa IES pública pelas famílias trabalhadoras em condições mais restritivas, dentre elas os sujeitos desta pesquisa. Membros da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (CE/FMMC) assumiram o compromisso de se fazer representar no Comitê, sendo que

⁷³ Representei a UFSC na oportunidade, a pedido da Direção do CED.

⁷⁴ Fez-se presente professora do curso de Direito, interessada no local como campo de estágios.

⁷⁵ Era objetivo do Comitê definir a distribuição do espaço e as atividades a serem desenvolvidas no Portal.

⁷⁶ Provavelmente também por ter trabalhado naquela instituição, e estar desenvolvendo a pesquisa no contexto social do Maciço do Morro da Cruz, fui convidada a participar do Comitê. Avaliando que era momento de priorizar a pesquisa, propus, nesse dia, que fossem garantidos espaços para a formação continuada de docentes, e sugeri nomes de professoras e professores que ocupam cargos de direção e coordenação de cursos na área da Educação, da UFSC e da UDESC, cujo engajamento social é uma constante em sua atuação profissional.

⁷⁷ Um representante comunitário negro presente confirmou o que foi dito, e que inclusive fez parte do grupo que pulava o muro para jogar; que depois conseguiu entrar num dos cursos técnicos – o qual havia trancado por dificuldades de seguir, e gostaria de retomar. Foi orientado, pela pedagoga Reitora, a entrar em contato com a coordenação, que seria bem vindo de volta – uma reaproximação favorecida pelo projeto.

⁷⁸ No decorrer dos debates sobre ações afirmativas na UFSC, noticiou-se a implementação de uma experiência piloto no IF-SC em que o acesso dos alunos a dois [novos] cursos se daria por meio de cotas. A ampliação provavelmente indique, entre outras coisas, o sucesso da experiência.

a escola campo de pesquisa vinha fazendo parte desta Comissão de Educação desde seu início, em 2011.

4.3 UMA RARA TRAJETÓRIA DE INTERAÇÕES ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS

Buscando resolver problemas comuns e reivindicar melhorias para semelhantes condições de vida, algumas comunidades procuraram se agregar por meio do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (FMMC), articulação que teve sua gênese no processo de discussão do Plano Diretor Participativo, realizado durante o Governo Popular que geriu o Município de Florianópolis de 1993 a 1996. Iniciou propriamente como *FMMC* em 1999, na comunidade do Mont Serrat, tendo como um de seus principais articuladores Wilson Groh – padre que vinha norteando sua prática pela perspectiva da Teologia da Libertação⁷⁹ - e contando com a participação de professores e alunos da Universidade Federal de Santa Catarina, da então Escola Técnica Federal (hoje IF-SC) e Universidade Estadual (UDESC). A falta de serviços públicos fundamentais, como estrutura sanitária, saneamento básico, coleta de lixo, vias urbanas e segurança foram, então, as principais questões mobilizadoras.

Propondo-se a agir como fomentador de articulações entre a sociedade civil e órgãos governamentais e não governamentais, e tendo como um de seus propósitos fundamentais dar visibilidade às comunidades periféricas, o *FMMC* foi criado com o objetivo de propor

⁷⁹ Perspectiva de uma ala crítica da Igreja Católica cujo mote era a *opção preferencial pelos pobres*. Teve à frente os religiosos brasileiros Leonardo Boff, pseudônimo de Genézio Darci Boff (1938, Concórdia-SC), teólogo, escritor e professor universitário, e Frei Betto (Carlos Alberto Libânio Christo, 1945, Belo Horizonte-MG), teólogo, jornalista e escritor. Groh, mestre em Educação pelo PPGE/UFSC e docente no campo teológico, é conhecido por suas concepções e práticas aproximadas àquela perspectiva teológica. Vive no morro a décadas, aproxima-se do ecumenismo em interações, sobretudo com religiões de matriz africana; assume uma postura por vezes polêmica também entre os chamados de esquerda ao buscar alianças políticas na direção da viabilização de alternativas socioeconômicas que possam obter resultados não apenas de médio e longo, mas também, de curto prazo, como cursos de formação voltados para jovens e crianças das comunidades, insistindo em oportunizar-lhes perspectivas de sobrevivência que os afaste dos tentáculos do tráfico. Recentemente foi criado o Instituto Wilson Groh, articulando os projetos dos quais é um dos mais fortes articuladores.

políticas sociais para garantir a qualidade de vida e o *desenvolvimento sustentável* do Maciço do Morro da Cruz (Dantas, 2007). No ponto mais alto do seu organograma, conforme CE/FMMC (s.d.) estavam dispostas as Comunidades e seus Grupos de Trabalho, a identificar seus problemas e as soluções desejadas ou os rumos a serem seguidos, e a denominação “Escolas” aparece logo abaixo das Comunidades. Para o encaminhamento das prioridades daquele fórum, foram criadas *Comissões* – Executiva⁸⁰, Meio Ambiente⁸¹, Segurança⁸², Formação⁸³, Trabalho e Renda⁸⁴, Comunicação⁸⁵ e **Educação**. Esta comissão – única que ainda se mantém ativa em 2012 – tinha a função de defender a perspectiva da Educação em tempo integral, e um Projeto Político Pedagógico nas escolas da região de acordo com a realidade local (CE/FMMC, s.d.).⁸⁶

Tal Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz (CE/FMMC) havia sido proposta em 2000, a partir da ida de professores e direções à reunião daquela articulação no intuito de, juntos, buscarem soluções para problemas enfrentados pelas escolas – naquele momento, especificamente o que foi denominado como “violência e sua interferência nas escolas” (idem). O comportamento e o aproveitamento escolar; o (des)conhecimento da realidade concreta em que viviam as crianças e jovens, assim como a necessidade de formação continuada dos docentes foram os aspectos colocados em foco. A referida comissão iniciou com representação das escolas em reunião de emergência do “Fórum Interinstitucional para discutir políticas públicas para as comunidades do Maciço do Morro da Cruz” – depois, FMMC –, com objetivo de discutir a interferência nas escolas, num momento em que crianças eram impedidas de subir da Nova Descoberta para as

⁸⁰ Tendo como função articular, organizar, propor e encaminhar as demandas locais na construção de políticas sociais públicas.

⁸¹ Tendo como função a criação de um Plano Diretor adequado para a realidade das encostas.

⁸² Tendo como função o Policiamento Comunitário e Políticas de Segurança em caráter educativo e preventivo.

⁸³ Cujas funções eram oportunizar a formação sociopolítica e organizacional das lideranças comunitárias.

⁸⁴ Cujas funções eram desenvolver alternativas para a oportunidade de trabalho e renda a partir do potencial local.

⁸⁵ Com função de criar veículos de comunicação popular identificados com a realidade local.

⁸⁶ Caracterizar “um PPP de acordo com a realidade local” era uma *questão* em aberto, um trabalho por realizar. É a única das comissões que se mantém ativa.

escolas do Mont Serrat e não podiam descer para frequentar as escolas no centro da Cidade.

...Desencadear uma articulação junto a outras escolas, a fim de discutir realidades comuns e soluções únicas para toda a problemática da educação, entre elas o conhecimento da realidade concreta em que vivem as crianças e jovens alunos das escolas e capacitação permanente dos professores (CE/FMMC, s.d, n.p.).

Nas reuniões inicialmente realizadas nessa Comissão de Educação e nos encontros de formação continuada de professoras e professores, foram definidos eixos temáticos para nortear o trabalho nas escolas: *violência; sabor e saber* (com foco na merenda sem agrotóxico); *sexualidade; meio ambiente; comunicação; arte-educação; informática; bibliotecas integradas; avaliação escolar*. Com esses eixos, visava-se encaminhar problematizações consistentes alicerçadas na realidade social das comunidades onde residiam os estudantes, e estruturar, ainda que de forma incipiente, aspectos comuns no currículo. Professores e escolas foram trabalhando os temas à sua maneira, alguns se engajando mais, outros menos, outros não se envolvendo com a proposta. (Dantas, 2007).

Entre os desdobramentos do trabalho, que foi ganhando força com os encontros daquela Comissão de Educação e entre seus participantes e coordenadoras(es) pedagógicos, diretoras(es) e professoras(es) das escolas, estiveram: formação continuada de professoras e professores, realizada em conjunto e procurando levantar e contemplar demandas comuns; eleição para as direções das escolas e centros de educação infantil; eventos realizados em diferentes espaços da Cidade e desenvolvidos por crianças, jovens, educadoras e educadores das diferentes instituições educativas. Destes eventos, que passaram a ser preparados e realizados anualmente, destacaram-se a Mostra Ambiental do Maciço do Morro da Cruz na ante-sala da Assembléia Legislativa Estadual, desde 2004 – com o objetivo de divulgar os trabalhos sobre o tema realizados nas escolas e expressar as reivindicações das comunidades –; o Dia da Água, com passeata e atividades nas ruas centrais da Cidade realizados no dia 22 de março; a Semana da Consciência Negra, em novembro, abordando questões etnicorraciais; a Semana das Artes, com expressões culturais coexistentes no Morro. A mobilização em torno de tais eventos

conquistou espaços da capital e recebeu inclusive destaque [positivo] na imprensa local.

Faziam inicialmente parte da composição da Comissão de Educação do FMMC: EBB Professora Antonieta de Barros, EBB Silveira de Souza⁸⁷, EBB Celso Ramos⁸⁸, EBB Lauro Müller e EBB Professor Henrique Stodieck, situadas no Centro da Cidade; EBB Jurema Cavallazzi, localizada no Bairro José Mendes; EBB Lúcia do Livramento Mayvorne⁸⁹, da comunidade Mont Serrat; EBB Padre Anchieta, do Bairro Agrônômica; **EEB Hilda Teodoro Vieira** [escola campo], situada no Bairro **Trindade**. Além disso, participavam também os Centros de Educação Infantil Cristo Redentor (Morro da Mariquinha); CEI Anjo da Guarda (Morro da Penitenciária); o Centro de Educação Infantil Nossa Senhora de Lourdes (Agrônômica), e o CEI Mont Serrat, Comunidade com o mesmo nome (Henning, 2007; Dantas, 2007).

Expressando impasses, a discussão realizada na Comissão em 2004 era permeada por questionamentos tais como o que os mantinha unidos, em que eram iguais, em que queriam se tornar iguais, que princípios deveriam nortear sua práticas? Numa ata – de agosto daquele ano – registrou-se a sugestão de que cada escola discutisse e

⁸⁷ Estas duas escolas foram fechadas em 2008 e 2010, respectivamente: o ano letivo encerrou e não foram renovadas matrículas. A primeira escola com a justificativa de más condições do edifício, que demandariam reformas; a segunda com a justificativa de baixa matrícula – que foi diminuindo mais e mais com a notícia, divulgada pela imprensa, pelos órgãos governamentais e pela própria direção, de que a escola iria fechar. Isso foi-nos informado por integrante da CE/FMMC e também por aluna que freqüentava a Educação de Jovens e Adultos e tinha filhas matriculadas nos anos iniciais nesta escola (por acaso ela trabalhava como doméstica para a irmã da autora desta tese, e tinha duas filhas matriculadas na mesma escola).

⁸⁸ Esta escola não reabriu em 2011. As razões explicitadas pelo poder público e mídia foram a chamada *violência de alunos* contra professoras e direção, e a drástica diminuição da matrícula, chegando a cerca de 150 alunos matriculados para 2011. O encaminhamento dado pela Secretaria da Educação foi o da redistribuição de professores e alunos pelas escolas da região central, dentre elas a EBB Henrique Stodieck e o Instituto Estadual de Educação (IEE). Este último, com *status* de Gerência Regional, construiu uma trajetória de escola pública elitizada, com estreita relação com o poder e demandas de apadrinhados políticos.

⁸⁹ Que deixou de ser estadual em 2011, reabrindo em 2012 pelas mãos dos Irmãos Maristas.

encaminhasse à Comissão documento informando sobre o que já havia incorporado nas suas práticas pedagógicas e, portanto, no seu currículo, do que dizia respeito aos nove temas norteadores que visavam aproximar escolas e comunidades. Questionavam-se sobre o tipo de liderança que vinham exercendo (Dantas, 2007). Como é freqüente nos processos sociais e, sobretudo em iniciativas que buscam ultrapassar o habitual – no caso, escola trabalhando por si – enfrentavam tensões, conflitos, disputas, e mesmo competições entre direções de escolas, que procuravam estimular profissionais e alunos a fazer o melhor⁹⁰.

Os encontros de formação organizados pela referida Comissão muitas vezes deram mostras de não atendimento das expectativas de educadoras e educadores, e não vinha sendo possível avaliar seu alcance nos processos escolares e no currículo praticado nas escolas. Segue a avaliação de um dos integrantes sobre um dos momentos vividos pelo grupo, dando-nos algumas pistas sobre seu processo e alcances:

Não havia se estabelecido uma cultura de grupo na Comissão de Educação do FMMC e estávamos muito distantes de uma organização curricular comum. Os eixos temáticos sequer haviam sido internalizados como práticas pedagógicas, e menos ainda incorporados aos projetos políticos pedagógicos das escolas. Por outro lado, havia toda uma caminhada, além de conquistas [...], principalmente a visibilidade que foi sendo dada às comunidades periféricas em Florianópolis. E as avaliações dessa caminhada deveriam considerar os diferentes ritmos de cada unidade escolar. (Dantas, 2007, p. 130).

Contudo, as escolas haviam conseguido realizar uma trajetória pouco comum, com persistentes esforços para discutir e buscar juntos alternativas para problemas comuns, ou que em muito se aproximavam; constituição de uma comissão de estudos para analisar e propor aspectos de um currículo que considerasse o contexto; planejamento e desenvolvimento de encontros de formação continuada de professores e professoras, bem como de eventos coletivos que envolveram crianças e

⁹⁰ Uma das escolas tinha como proposta-lema ser “*a melhor escola do mundo*”, mote com o qual buscava – e em boa parte conseguia – pautar muitas de suas ações e reformas e levantar a imagem que dela tinham seus estudantes e profissionais. Nem sempre, no entanto, isso caía bem nos encontros, para as direções das demais escolas...

jovens em espaços da Cidade. Relatórios de Estágio do curso de Pedagogia da UDESC e dissertações de mestrado vinculadas ao PPGE/UFSC voltaram sua atenção a escolas e projetos que se ligavam e ainda ligam por esta Comissão, e pelo menos uma tese foi recentemente defendida com foco específico no estudo desta singular trajetória.⁹¹

E entendo que seja necessário informar também sobre minha relação com estas escolas: Durante anos trabalhei como professora no Curso de Pedagogia/UDESC, admitida em contratos temporários mediante concursos específicos. Orientei, então, atividades desenvolvidas por graduandas e graduandos, sobretudo em disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica⁹² e Estágio Supervisionado, e as

⁹¹ Dantas (2006; 2007; 2012) foi diretor adjunto de uma das escolas que compõem a referida Comissão e dela fez parte por alguns anos, posteriormente articulou seus estudos sobre currículo. Em Dantas (2012) pode ser encontrada a relação de trabalhos acadêmicos referidos anteriormente, produzidos no âmbito dos cursos da UDESC e na UFSC.

⁹² A disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica/Estágio do currículo vigente do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação/UDESC é ministrada durante quatro semestres, a partir do segundo, com carga horária docente igual à do Estágio – antes do que se desenvolve nos dois semestres finais. Não havia uma maneira suficientemente consensual de trabalhar esse conjunto de disciplinas – pelo menos até o primeiro semestre de 2008, quando pedi demissão do cargo para me dedicar ao doutorado. Algumas professoras defendiam e praticavam atividades mais voltadas ao levantamento e sistematização coletivos de alguns dados escolares, breve período de observação, seguido de realização de práticas voltadas a diferentes temas e áreas, também discutidos em sala de aula, procurando – e às vezes conseguindo – articular-se com outras disciplinas e professores do curso.

Outras docentes, entre as quais me incluía, procuravam dar à disciplina um caráter semelhante ao de iniciação científica, com estudo contínuo de aspectos metodológicos da produção de pesquisas em educação; aproximação e caracterização da realidade de uma escola; definição de uma temática procurando identificar demandas daquela instituição e acolher, dentre elas, os interesses que as(os) mobilizavam. A partir daí orientava-se o estudo dos temas definidos, a escrita de seus primeiros projetos de pesquisa, o seu desenvolvimento e a sistematização dos dados gerados, a devolutiva e debate com as escolas, produção dos relatórios de pesquisa sobre a atividade prática desenvolvida - de modo geral com professoras(es), supervisoras(es) escolares, orientadoras(es) educacionais, direção, e mais recentemente também com a presença de técnicos pedagógicos). Nos semestres seguintes, quando acontecem os Estágios Supervisionados propriamente ditos – trabalhei sobretudo com as habilitações Orientação Educacional e Supervisão Escolar – desenvolvia-se uma

escolas-campo então eleitas contemplaram aquelas anteriormente mencionadas. Alguns dos temas tratados com especial interesse por parte de estudantes, professoras e mesmo da orientadora foram a *avaliação do processo educativo*, o *adoecimento docente*, a *relação dos alunos com a escola* (“[des]motivação” com os estudos foi o tema inicialmente solicitado pela escola) e, por fim, também a *relação dos alunos e alunas com o saber*.

No decorrer deste trabalho, acompanhei atividades de formação continuada de docentes, organizadas pela Comissão de Educação do FMMC e realizadas em algumas das escolas, tendo participado também de algumas de suas reuniões. E como parte do trabalho que desenvolvo na UFSC⁹³, intermediei a aproximação entre demandas da referida Comissão e professores do Centro de Ciências da Educação, afinados com os temas solicitados e com modalidades socialmente engajadas de extensão universitária⁹⁴, que resultaram em trabalhos de formação continuada. Entre as temáticas solicitadas por professoras(es) nos encontros de formação, esteve o processo de aprendizagem – ou, mais especificamente, “*como se aprende?*”.

Outro tema solicitado com frequência por educadoras e educadores das escolas, também nas interações com a universidade via projetos de Pesquisa e Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado, é o que denominam “motivação”: “*Como motivar os alunos a aprender?*” Uma das dificuldades reiteradamente colocadas neste contexto – sem que lhe seja exclusivo – é justamente *mobilizar crianças e jovens em seus processos de aprendizagem*. Tais demandas constituíram parte significativa do processo que culminou na definição da temática e na configuração das questões desta pesquisa, e parte igualmente importante do delineamento do trajeto de sua realização.

Uma questão recorrente nos encontros da CE/FMMC tem sido que *currículo escolar* atende as *subjetividades destas comunidades?*

versão abreviada do processo anteriormente descrito, aí sim com maior atenção e tempo dedicados ao campo.

⁹³ Ocupo na UFSC o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais (TAE), desenvolvendo atividades junto à Câmara de Pesquisa e de Extensão do Centro de Ciências da Educação – de cuja proposição e constituição participei – e fazendo parte de projetos diversos.

⁹⁴ Estou considerando como *extensão universitária socialmente engajada* aquela não remunerada – a não ser como carga horária inserida no plano acadêmico –, voltada às populações economicamente mais desfavorecidas, sensível e comprometida com suas necessidades, demandas e interesses.

Uma auto-avaliação da mesma indica que possivelmente “... uma das falhas estratégicas que a Comissão de Educação do FMMC cometeu, foi a tentativa de estabelecer um currículo comum e, numa perspectiva transdisciplinar, *sem dialogar de maneira mais ampla com as comunidades atendidas pelas escolas.*” (Dantas, 2007, p. 133).

Entendo as imensas dificuldades de tal trabalho e reverencio sua perseverança, força e riqueza, indeléveis. E, mesmo assim, quero demarcar que entendo como *crucial que se ouça o que as pessoas diretamente implicadas têm a dizer*, em se pretendendo discutir aspectos do currículo que sejam efetivamente significativos e tenham uma função (sociológica, inclusive) para um grupo ao qual se volta. Em sua trajetória de debates e outros esforços na busca coletiva de definição de encaminhamentos para as questões-problema colocados, a referida articulação parece não ter conseguido, até o presente momento, alcançar parte significativa dos professores e professoras que trabalham nas escolas em que tais esforços vêm sendo continuamente renovados; e sobretudo, não conseguiu (ainda) ouvir familiares responsáveis, crianças e jovens estudantes.

Faço tal observação também como crítica, mas muito especialmente como o destaque de um fio a ser tecido naquele trabalho inter-escolar, e dele com esta pesquisa. Ao gerar e disponibilizar dados sobre a função e os sentidos atribuídos à escola por aquelas crianças e por seus familiares, e também sobre algumas de suas expectativas quanto aos conhecimentos a serem nela trabalhados e priorizados, além dos objetivos já descritos na introdução, pretende-se contribuir com alguns elementos para o debate sobre a formação inicial e continuada de docentes – especialmente aos que atuam naquele contexto, e em outros semelhantes.

4.4 ONDE ESTUDAM AS CRIANÇAS DAS COMUNIDADES QUE SE CONSTITUÍRAM NO MORRO E EM SUAS IMEDIAÇÕES

As crianças das comunidades anteriormente citadas frequentam ou frequentaram basicamente quatro Centros de Educação Infantil⁹⁵, uma Escola de Ensino Fundamental (EEF) e nove Escolas de Educação Básica, abaixo relacionadas. Com base no estudo de Henning (2007),

⁹⁵Com a municipalização dos Centros de Educação Infantil, ocorrida em 2008, estas instituições deixaram de participar das discussões e da formação organizadas pela Comissão de Educação do FMMC – por não coincidência do calendário e/ou falhas na comunicação – ensaiando um retorno em 2012.

são apresentados, a seguir, alguns dados relativos às escolas e ao local de residência de seus alunos e alunas:

EEF Professora Antonieta de Barros⁹⁶, localizada à Rua Victor Meireles, Centro, por muitos anos teve ao seu lado a Faculdade de Educação/UEDESC⁹⁷, *fechada pelo Estado em 2008*: A maior parte das 252 crianças que recebia residiam no Morro da Mariquinha e Mont Serrat, e as demais vinham de diferentes outras localidades.

EEB Lúcia do Livramento Mayvorne, situada à Rua General Vieira da Rosa, Mont Serrat, *fechada pelo Estado em 2011* (e assumida pelos Maristas): A maioria de seus 290 alunos vivia na mesma comunidade e os demais, no Alto da Caieira.

EEB Silveira de Souza, situada à Rua Alves de Brito número, Centro, próximo ao Shopping Beira Mar numa uma das áreas mais valorizadas da Cidade, *fechada pelo Estado em 2009*: A maioria de seus 224 estudantes residia nas comunidades do Morro do Duduco, Morro do Céu e no Centro. Nenhuma reforma está em curso, nem há previsão de reabertura.

EEB Celso Ramos, localizada na Rua Aldo Câmara da Silva, Centro, ao lado da Assembléia Legislativa do Estado, *fechada no início de 2011*: Em 2007 seus 553 alunos residiam na Prainha, no Morro do Mocotó e em várias outras comunidades do morro. Seu espaço físico foi objeto de litígio entre Assembléia Legislativa e Prefeitura Municipal. Esteve fechada durante o ano de 2011 e reabriu em 2012 como Centro de Educação Infantil.

EEB Professor Henrique Stodieck, situada à Rua Esteves Junior, no Centro da Cidade, próxima à Secretaria de Segurança Pública: Em 2007 a maior parte de seus 843 estudantes residiam em diferentes localidades da Ilha e arredores, no Centro e em diferentes comunidades do morro, principalmente Mont Serrat.

⁹⁶ Esta escola vinha desenvolvendo em 2006 e 2007 um trabalho inspirado na Escola da Ponte, de Portugal: trabalhava com as crianças em grupo, que se modificavam conforme as atividades desenvolvidas, e não por série/ano, e as professoras planejavam e desenvolviam as aulas em conjunto, com depoimentos surpreendentes e animadores das educadoras nos encontros de formação continuada. Foi fechada *para reforma*, mas nenhuma reforma foi encaminhada até o momento. Segundo informações obtidas junto à CE/FMMC, suas dependências estão sendo utilizadas para guardar livros e estacionar carros, pela Secretaria de Educação do Estado.

⁹⁷ O prédio que abrigou a antiga FAED acolheu posteriormente o Museu da Escola Catarinense.

EEB Jurema Cavallazzi, localizada à Rua Professor Aníbal Nunes Pires, Bairro José Mendes; seus 524 alunos moravam principalmente no Morro da Queimada, Prainha e José Mendes, além de outras comunidades do morro.

EEB Lauro Müller, situada à Rua Marechal Guilherme, Centro, atendendo a 619 alunos de localidades de fora da Ilha, do Mont Serrat, Morro do Duduco e de outras 15 localidades da Ilha, a maioria delas encravadas no mesmo morro.

EEB Padre Anchieta, localizada à Rua Rui Barbosa, Agrônômica: A maior parte de seus 1.369 estudantes moravam em comunidades do Morro do Horácio, Santa Vitória, Agrônômica e comunidade Nova Palestina.

EEB Hilda Teodoro Vieira, situada à Rua Lauro Linhares 560, esquina com as Ruas Europa e Professor Belarmino Corrêa, Bairro **Trindade**: Em 2007 recebia 598 alunos e alunas, sobretudo do Morro da Penitenciária (66%), mas também do Morro do Horácio (11%) e dos bairros da Agrônômica, Trindade e Serrinha (7%, respectivamente). Familiares e crianças que participaram desta pesquisa estão assim distribuídos: 10 crianças e igual número de familiares responsáveis entrevistados residem no Morro da Penitenciária; duas crianças e suas responsáveis entrevistadas residem no Bairro Trindade; uma criança e sua mãe residentes no Morro do Horácio, uma criança e sua mãe residentes no Centro (Ângelo La Porta, no início da comunidade do mesmo nome).

De acordo com Henning (2007), dos alunos e alunas matriculados nas escolas que se articulam pela referida Comissão de Educação, 69% residiam na área do Maciço do Morro da Cruz. Dentre os demais, 19% residiam em outros bairros, inclusive em Cidades vizinhas – basicamente jovens que trabalhavam e estudavam na área central da Ilha de Santa Catarina. Somente 12 % moravam no Centro e nos bairros Agrônômica e Trindade.

Localizados em áreas igualmente próximas ao morro, não participam da referida articulação – por deliberação própria ou por desmobilização, creditam os membros da CE/FMMC – a EEB Presidente Getúlio Vargas, Bairro Saco dos Limões; EEB Simão José Hess, Trindade, e Instituto Estadual de Educação⁹⁸, Centro (estaduais). Há poucas outras escolas próximas ao Morro e que atendam aos seus habitantes.

⁹⁸ Com convite à participação reiterado por representantes da CE em 2012.

Reitero que, segundo as informações a que tive acesso – por meio de sua produção escrita, de participação em duas reuniões e três encontros de formação, e de contato constante com educadores e educadoras que fazem parte de tal articulação – no enfrentamento do debate sobre as questões relativas ao currículo e à escola de modo geral, o trabalho da CE/FMMC e Grupo de Estudos sobre Currículo não alcançou ainda, de algum modo sistemático, a voz familiares, crianças e demais estudantes. Os dados gerados por esta pesquisa poderão, também, vir a contribuir nesta direção, precisamente por buscar e sistematizar aspectos do ponto de vista crianças e familiares responsáveis sobre sua relação com a escola e com os saberes, o lugar social por eles atribuído à escola, e sobre aspectos da formação ali buscada.

4.5 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROFESSORA HILDA TEODORO VIEIRA

A Escola de Educação Básica *Hilda Teodoro Vieira* existe desde meados do século XX, com nome, espaço físico e local diversos. Criada em 1950 como Escola Reunida professor Francisco de Souza no mesmo bairro da Trindade, em local antigamente chamado “Três Pontes”, onde atualmente é a penitenciária, fechada em 1967 devido a um incêndio, foi reconstruída no endereço atual em alvenaria, e reaberta em 1968 com o nome da professora Hilda Theodoro Vieira (1914-1960). Em função da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, passa a ser denominada *Escola de Educação Básica Hilda Theodoro Vieira*, com ensino fundamental e educação de Jovens e adultos (EJA). Trata-se de uma escola de médio para pequeno porte, cujas instalações não diferem muito da maioria das escolas públicas estaduais da Ilha que não receberam nenhuma reforma: não é uma construção antiga o bastante para ter algum charme histórico, nem recente a ponto de se poder adjetivar como contemporânea. Demandaria, no mínimo, uma reforma geral, com completa atualização da parte elétrica e o que tem sido denominado de humanização dos ambientes, pensados para o acolhimento e conforto das crianças.

No ano de 2009 contava com 31 professores e professoras – 25 efetivos e seis contratados temporariamente (ACTs)⁹⁹ – e atendia a 535 alunos organizados em 25 turmas, segundo dados da Secretaria de

⁹⁹ Um índice alto de professores efetivos, considerando a realidade das demais escolas estaduais articuladas na CE/FMMC, conforme Dantas (2012).

Educação. Os dados relativos ao índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) de 2005 foram 3,3 para os anos iniciais e 3,1 para os anos finais, e em 2007 de 5,8 e 2,7 respectivamente para os anos iniciais e finais; e com metas para 2009 de 3,7 e 3,3, respectivamente; para 2011 de 4,1 e 3,6, respectivamente; para 2013 de 4,4 e 4,0; para 2015 de 4,7 e 4,4; para 2017 de 5,0 e 4,6, e para 2021 de 5,6 e 5,1, respectivamente.

Em seu projeto Político Pedagógico (PPP) de 2010 constam elementos e análises do contexto, assim como princípios da Comissão de Educação do FMMC, tais como “reescrever o mundo com lápis e não com armas”. Os princípios orientadores para a eleição da direção da escola não foram considerados, efetivamente, no processo de escolha ocorrido no período de realização da pesquisa.

4.5.1 Adentrando a escola

Prosseguindo com a proposta de situar cenários, como realizado nos capítulos anteriores e início deste – quando se tratou da relação da autora com a escola e o saber; da indução e implementação da política educacional que EF de nove anos, que inseriu as crianças de seis anos na escola; de estudos sobre infância e escola, e neste capítulo, do contexto em que vivem as crianças e familiares que fazem parte desta pesquisa – o que segue é um convite para que leitor e leitora adentrem a escola junto com a pesquisadora. Assim, mais do que um relato descritivo, apresento uma leitura dos cenários da escola – a que se tornou possível a esta autora durante sua inserção no campo. Destaques em negrito foram feitos para oportunizar o acompanhamento dos momentos e aspectos considerados fundamentais – permitindo, se for o caso, uma leitura mais dinâmica, sem separar a situação específica ou as falas do seu contexto e auditório.¹⁰⁰

a) Primeira ida a campo – 29/10/2010

Havia feito contato anteriormente, **por telefone**, e me foi dito que poderia ser recebida pela diretora¹⁰¹. **Fui até a escola**. Estava um

¹⁰⁰ “Auditório” tomado aqui no seu sentido bakhtiniano, do conjunto/contexto que define a enunciação. Isto porque, como o autor, entendo que estudar as falas dos sujeitos – também aquelas aqui relatadas – implica buscar os destinatários, suas “instâncias definidoras”. (AMORIN, 2004)

¹⁰¹ Soube, por intermédio de integrante da CE/FMMC, que foi convocada uma reunião de diretores para tratar de *problemas de violência sofrida pela diretora*

pouco apreensiva por ser a primeira ida a campo e por desejar que o primeiro contato fosse afirmativo para o início da pesquisa, que não poderia mais ser adiada. Não entrava naquela IE desde 2007 quando, da condição de professora da Universidade do Estado de Santa Catarina, lá estive buscando espaço e orientando a realização da parte de campo da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, ministrada no Curso de Pedagogia. Naquela oportunidade, Vilma já era diretora.

No seu horário de almoço, diretora e diretora adjunta conversavam à sombra de uma árvore, na calçada da rua que fica bem ao lado da escola. Aguardei na recepção. **A Diretora me recebe** em sua sala e exponho a razão que me leva até ela, os objetivos e a proposta da pesquisa; ela acolhe e sugere que eu venha no outro dia para conversar com a professora dos primeiros anos. **Deixo cópia do projeto** para que possa ler no momento em que lhe seja possível. **Entre as razões da minha opção por esta escola estão, comunico-lhes, o fato de atender crianças das comunidades do morro vizinho, de articular-se por meio da CE/FMMC.** Vilma acrescenta que a escola foi considerada **escola inovadora**¹⁰² – o que não mencionei, mas não desconheço, e interferiu na opção pela escola tanto no momento em que estive orientando trabalho de alunas, ocasião em que me referi a este fato, quanto para a realização desta pesquisa.

Durante a conversa, Vilma fala da **vinda de aparelhos de ar condicionado para todas as salas, via projeto** financiado pelo **governo federal**¹⁰³, e da **necessidade de mudar o sistema elétrico para que suporte a carga desses e dos computadores** – os quais, conta, a escola tem o bastante, sobretudo na **sala de informática.** Diz

numa das escolas – EEB Celso Ramos. Certifiquei-me de que as duas diretoras estariam na escola antes de ir.

¹⁰² Refere-se à escolha desta Escola entre as escolas públicas com experiências inovadoras e bem-sucedidas no Brasil, realizada por pesquisadoras e pesquisadores sob a coordenação de Miriam Abramovay e financiada pela UNESCO e pela W. K. Kellogg Foundation. A escola representou Santa Catarina naquela pesquisa - que aqui no Estado foi desenvolvida por professoras do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. O livro que publicou tais resultados dedicou 20 páginas à EEB Hilda Teodoro Vieira: ABRAMOVAY, Miriam (coord.) et alii. *Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, 2003. 428p.

¹⁰³ Diz que perguntou ao seu filho se na escola dele tem ar condicionado em todas as salas, e que lhe contou, com orgulho - pude perceber pelo tom da sua voz ao repetir: “... na minha escola, todas as crianças terão”.

que hoje está tranqüilo para conseguir dinheiro federal – bastando fazer projetos que o dinheiro vem diretamente para a escola, o que facilita bastante –, **mas que na parte de infra-estrutura, que é do Estado, está difícil de conseguir.**

Perguntei como via a **mudança no Ensino Fundamental para nove anos**, com entrada das crianças aos seis anos na escola, e Vilma disse que, no seu entendimento, foi **“impositiva, sem discussão e preparação”**. Confirma que **a Escola tinha uma turma de pré-escolar**, nível que foi assumido pelo município, e que as **duas turmas de primeiro ano** estão sob a responsabilidade da professora Clara.

No corredor da área da Direção, secretaria e sala de professores, revejo quadros onde se vê **fotos** e uma pequena biografia da professora que empresta o nome à escola, e outros, com fotos que **contam um pouco da trajetória recente da escola: eventos, momentos festivos em que posam para as fotos crianças, jovens e também diferentes grupos de professoras/es e equipes de direção**. Isso havia me chamado a atenção e positivamente nos contatos anteriores, por ser uma prática bem pouco comum: não encontrei outra entre as mais de doze escolas com as quais estive em contato quando orientei estágio, e nem em outros momentos em que realizei pesquisa em escolas, dei aulas, ou mesmo quando frequentei escolas na condição de aluna. A única singular exceção foi na EEB Antonieta de Barros, localizada no Centro da Cidade e atualmente fechada, em que havia, no saguão de entrada, um busto e algumas notas biográficas da professora e primeira deputada de Santa Catarina cujo nome foi dado à escola.

O registro fotográfico também não tem sido feito nas universidades em que tenho estudado e trabalhado, o que me parece lamentável; sobretudo porque, estudando ou trabalhando, as pessoas permanecem por tanto tempo de suas vidas numa instituição educadora – provavelmente em várias - e, em não se registrando e mantendo de alguma maneira expressos seus rostos, seu cotidiano, parecem tornarem-se anônimas e desaparecerem como desimportantes assim que dela se desvinculam pela razão que for: porque se formam, se aposentam, acabam o contrato ou se vão. Para mim, que não só em função da formatura ou da aposentadoria, como também de morte, já vi partirem muito caros colegas de trabalho, como também vi inúmeras turmas se formarem e seguirem outros rumos sem que na universidade se tenha qualquer marca material da concretude de seus corpos, de sua alegria e presença. **Causa bem estar sua humanidade presente em murais da escola!**

Saio satisfeita com o primeiro contato, e com a sinalização da diretora de que a pesquisa poderá ser viabilizada nesta Escola – que, ademais, registra e expõe imagens das pessoas que nela passam, estudando e trabalhando, boa parte de suas vidas.

OBS: Algumas crianças procuram a diretora para informar que “a mãe mandou dizer que não virão mais” na atividade x – soube tratar-se de projeto que acontece no contra-turno – porque irão para a Casa da Criança. Vilma me diz, sorrindo mas contrariada, que [no seu entendimento] embora as crianças prefiram vir para o projeto, algumas mães preferem que passem a ir à Casa da Criança, em função dos presentes que nesse época recebem... E logo procura encontrar uma alternativa, perguntando como é que se faz para colocar o nome das crianças na árvore de natal de um grande supermercado próximo, onde as pessoas doam-lhes os presentes pedidos...

b) Segunda ida a campo – 03/11-2010

O **segundo contato** com a Escola deu-se no dia que se seguiu ao segundo turno das eleições presidenciais e ao feriado de finados de 2010.

Ligo antes para ter certeza de que podem me receber e obtenho resposta positiva. **Sou recebida pela Lúcia, Diretora Adjunta** que havia me atendido ao telefone e que prontamente se colocou a disposição. Falo a respeito da pesquisa – do que trata, o que pretendo, o foco: as crianças do primeiro ano, seus familiares e professora... Explico que conversei com Vilma, que deixei uma cópia do projeto e fiquei de voltar para conversar com a professora da turma, e pergunto se está bem que siga o proposto e faça, então, o contato com a professora Clara. **Lúcia é bastante solícita e vai, ela mesma, conversar com a professora, voltando com a proposta de que eu venha na segunda feira, das 9:15 às 10hs**, quando as crianças têm Educação Física e a professora estará liberada para me receber e conversar a respeito. O **caminho vai sendo aberto passo a passo**, e embora um pouco apreensiva até de fato poder conhecer e obter o aval da professora da turma, mantenho-me afirmativa.

Enquanto Lúcia vai conversar com Clara, aguardo **na sala de professores** – acho mesmo que deveria-se dizer sala *das professoras*... **É horário de recreio e há cinco pessoas na sala: quatro mulheres e um homem. O tema da conversa é o resultado da eleição para presidente em relação à do governo estadual**; uma professora expressava com bastante intensidade sua **indignação e mesmo descrença** com o resultado da eleição no Estado, preocupando-se mais

ainda com o fato de ser oposição ao governo federal. Sopesa que **serão anos ruins** para o Estado, **para a educação estadual**, e que está indignada com quem votou nesse governo – do Estado de SC, pelo que posso entender. O professor trata de amenizar, dizendo que “**as coisas se ajustam**”; que “**a política é a arte das negociações e alianças**” e etc. **As demais permanecem em silêncio**. Senti-me um tanto invasiva nesse espaço do qual não faço parte, embora com sorte venha a fazer, de alguma maneira. Tive vontade de interagir, mas o meu sentido de bom senso sugeriu não me manifestar. Sobretudo porque estou aí na condição de proponente a pesquisadora.

c) Terceira ida a campo: primeiro contato com a professora da turma de crianças que entraram aos seis anos de idade no primeiro ano - 08/11/2010

O guarda abre a **porta** da frente da escola. **Está aberta ao público apenas a que dá acesso à recepção; às de acesso às salas de aula e demais áreas fica chaveada;**¹⁰⁴ ele me encaminha para a sala do primeiro ano, com cuja professora tenho uma conversa agendada. Atravesso o **corredor**, e a **área coberta** revela, em **pinturas nas paredes, rostinhos sorridentes de crianças**. Gosto da novidade! **A professora Clara está na sala de aula** sozinha, fazendo um lanche – come uma maçã – e **preparando materiais com atividades para as crianças**: corta, com uma guilhotina, folhas escRitas a mão e xerocopiadas, onde posso os ler numerais de um a dez: 1 = um; 2 = dois... **A sala parece-me arejada, clara**; tem janelas ao longo de toda a parede à esquerda em relação ao quadro, está pintada de verde claro e tem bastante **materiais ao fundo**: vejo **livros e alguns brinquedos**, alguns dos quais Clara me disse ter trazido de casa - os *legos* - de quando seus filhos eram menores. Há mais coisas pela sala, mas atenho-me ao foco: o contato inicial com a professora. Apresento-me, então, à *professora Clara* – que assim se apresenta – e digo da pesquisa, de seu foco, o que pretendo; da conversa inicial e da cópia do projeto que deixei com a Direção da escola.

Clara conta que assumiu as turmas de primeiro ano matutino e vespertino no segundo semestre; que no primeiro semestre estava em licença e encaminhava os trâmites para a aposentadoria, que pensava não voltar mas precisou, por mais um ano aproximadamente. **Estiveram com as turmas, antes dela**, uma professora mais jovem -

¹⁰⁴ O portão lateral fica aberto no horário de entrada e de saída, e fechado durante o restante do tempo.

uma moça, diz - nos primeiros meses, e em maio e junho, *uma professora aposentada que voltou*. É, **portanto, a terceira professora regente das duas turmas que entraram na escola aos seis anos em 2010**. Vejo-a bastante bem, distante de qualquer estilo “senhora cansada”. Deve estar em torno dos quarenta e cinco anos, rosto e gestos tranqüilos, é magra e está vestida de forma discreta e elegante; olha-me atenta, provavelmente assim como eu, procurando perceber quem é esta interlocutora.

Tenho seu consentimento para a realização da pesquisa, mas Clara prefere que seja **com o grupo da manhã**. Devo retornar – proponho que amanhã – para conversar com as crianças, me apresentar e buscar sua autorização; e, mediante carta, solicitar a de seus familiares/responsáveis, e, se necessário também à escola e à professora. Na segunda feira eles têm Artes, e em seguida Educação Física; na terça, tem Educação Física logo no início, explica a professora. Devo vir as 9:15, quando retornam dessa atividade.

Vou perguntando sobre várias coisas e Clara vai respondendo, numa conversa que flui tranqüila enquanto ela corta as folhas com a guilhotina e as organiza-as calmamente, e assim obtenho **algumas das informações básicas** de que preciso:

- Sim, Clara confirma que **havia uma turma de pré-escolar**, que foi para a rede municipal, e, o que pergunto, ela não ocupava esta sala, mas outro espaço físico, **no final da mesma ala**;

- Sim, **havia um parque**, mas ele está em reformas desde o ano anterior por não oferecer suficiente segurança; que lá poderiam utilizar **inclusive a areia para algumas atividades de coordenação motora**, como a que se faz em bandejas de areia, antes que as crianças passem a escrever no caderno;

- Não, **o horário de recreio do primeiro ano não é mais longo do que o das outras turmas**;

- Na sexta feira é dia do brinquedo, e nas últimas aulas as crianças brincam** com o que trazem de casa e com os que têm na sala; nesse dia e horário, elas brincam na **sala e também na área coberta** junto à sala;

- Sim, as crianças do primeiro ano **gostam de brincar!**

- Sim **a maioria** das crianças **mora nas comunidades do morro**: boa parte oriunda de Lages, saídas do campo onde familiares eram trabalhadores, e alguns vieram, também, de Porto Alegre;

• **Muitas famílias vieram em função da Penitenciária**, disse a professora; pais ou familiares estão presos e eles vêm para poder estar perto¹⁰⁵;

• **As mães** - que também vieram do interior – **trabalham, sobretudo como domésticas**;

• **As crianças vêm e vão acompanhadas** principalmente de **irmãos, primos ou crianças vizinhas** mais velhas que também estudam na escola;

• **Apenas uma das mães**, e no ano anterior, **veio todos os dias trazer e buscar** o filho, e também no horário do lanche – é “temporão”¹⁰⁶, conta.

• **Sim, as carteiras são altas**, e um dos meninos menores não alcança os pés no chão.

• **Alguns alunos vêm no período oposto para o projeto Mais Educação.**

• Há **24 crianças** na turma da manhã, e 24 na da tarde (“Tenho 24 de manhã, e 24 de tarde”, diz a professora).

A sala está organizada com as carteiras voltadas para o quadro de giz, verde, e dispostas em quatro filas. Há uma mesa maior, estilo escrivaninha, próxima ao quadro mais à esquerda, e outra nos fundos onde, percebo, estão os materiais da professora Clara, e para onde ela volta quando acaba de cortar as folhas com a guilhotina. Ofereceu-me uma cadeira, que tinha uma mochila de criança pendurada, e me sentei enquanto ela seguia em pé fazendo o trabalho que descrevi. **Enquanto conversamos, algumas crianças entraram na sala: três meninos juntos vieram até as carteiras da frente, e duas meninas juntas foram até uma carteira de trás.** Discretos mas curiosos, pareciam querer saber o que a professora fazia, e talvez também **que movimento e presença diferentes eram esses.** A professora disse-lhes, tranquilamente, que podiam voltar para o recreio, que não havia dado o sinal ainda... Reticentes, permaneceram mais um pouco, e Clara repetiu...

¹⁰⁵ Nas fichas de matrícula e nas entrevistas posteriormente realizadas com os familiares não houve referência a esse tipo de situação. A grande maioria das crianças cujos responsáveis foram ouvidos tinha pai e mãe, e num caso, padrasto, e em suas declarações – que pareceram bastante genuínas – eles estavam bastante presentes. Ou seja, não encontramos casos de pais presos.

¹⁰⁶ Costuma-se chamar assim a criança que nasce bem depois dos demais irmãos, quando a mãe tem mais idade que o tradicionalmente habitual para se ter filhos.

Olho-os em perscrutador silêncio, sorrindo; olham-me, igualmente em atento silêncio. Para mim esse é **um primeiro contato bom, sereno, tranqüilo; para eles e elas**, ao que me pareceu, **um contato cheio de interrogações** – como ademais, também foi com a professora, sobretudo no início da conversa. **Era como se indagassem, com os olhos e com a expressão de seu rosto e corpo**, num querer ficar por aí mais um pouco: O que a professora está fazendo? O que é essa coisa (a guilhotina)? Como funciona? Quem é essa mulher? O que conversam? Mas **nada foi perguntado**, e esta sou eu a imaginar tais perguntas e significar aquela aproximação, a fazer uma leitura possível, que talvez seja mais um nomear sentidos e colocar palavras na bocas das crianças. Mas me **chamou a atenção tamanho respeito com o espaço e professora(s)**. Pareceu que não estavam muito à vontade, ainda, naquele ambiente, e que, talvez, já estivessem em franco aprendizado para tornar-se alunos.

Quando dá o sinal, as crianças se aproximam da porta da sala e a professora vai organizar sua entrada. Discretamente **despeço-me das crianças apenas com um olhar sorridente** e ainda perscrutador e **um aceno de cabeça**, e assim saio da sala na qual tive a primeira conversa com a professora do primeiro ano. Dirijo-me para a sala de professores, que está vazia após o recreio, e ali faço estes registros.

A diretora adjunta, Lúciene, entra na sala e me cumprimenta; depois, a diretora Vilma faz o mesmo. **O clima geral da escola me parece é bom** – leve e serenamente alegre: brincadeira e correrias alegres das crianças no recreio; tranqüilidade na sala de professores, depois. A única exceção foi uma brevíssima cena, que presenciei ainda ao passar por uma sala próxima à do primeiro ano cuja porta estava aberta, em que a professora falava mais alto com os alunos maiores – pareceram-me adolescentes e pré-adolescentes.

Quando estou quase acabando estes registros, **entram algumas professoras**, deixando e buscando materiais e bolsas nos escaninhos dos armários de aço da sala. Os semblantes leves, o clima também. Uma delas entra dizendo: “– **17 dias, graças a Deus!**”. Para a aposentadoria?, pergunto, já que me olha ao falar. “– Já estou aposentada!”, diz, afirmativa; “[faltam 17 dias] é para completar a idade”, diz. E segue: “**São 33 anos... a gente não agüenta mais, não vê a hora de parar. Chega de Educação!**” Conta que vai ficar uns cinco anos longe da escola – ou, brinca, meu marido disse que se separa, ri. “**A gente passa do limite, da medida, não aguenta mais**”, diz, reflexiva e também visivelmente aliviada por já poder vislumbrar, bem próxima, a liberação desta atividade e responsabilidade.

Retorno à tarde para acessar os dados das crianças do primeiro ano matutino. O guarda chama a diretora adjunta, **Lúcia, que me recebe e prontamente dá uma pasta contendo** envelopes pardos com o nome de cada criança – **as fichas de matrícula das crianças** – e, como solicitei, também **o PPP** da escola. Acomodo-me na sala de professores e faço os registros das fichas.¹⁰⁷

Encontro **20** envelopes contendo **fichas de matrícula**, cópia da certidão de nascimento, Cartão da Criança – de vacinação –, comprovante de residência, e em alguns casos também atestado de frequência na pré-escola ou escola anterior – observo que **há duas transferências, e o atestado de vaga** na ficha de uma menina, Anais, que ao que parece foi transferida para outra escola. Encontro a documentação de 19 crianças e, o que tem aí está bastante organizado.

Uma professora, que está trabalhando sozinha na sala da direção pela **Comissão Eleitoral**, pede ajuda para copiar, em *pen drive*, os arquivos do trabalho referente à Comissão. Passado meu estranhamento inicial com o software livre Linux, felizmente consegui copiar e assim dar minha primeira singela colaboração com a escola. A professora pretendia imprimir os documentos na sala ao lado, da secretaria, onde havia uma impressora em funcionamento. O segundo computador funcionava com o programa Windows, e, provavelmente por isso, não conseguimos abrir os arquivos. Ela agradeceu mesmo assim e disse que, uma vez no *pen drive*, levaria para serem impressos no dia seguinte, na sala da computação.

Enquanto faço estes registros na sala de professoras/es, ouço apenas **um homem a capinar ao lado da janela** – o que me remete a uma cena distante e familiar [da minha própria infância]. **Um ventilador circula tranquilamente no teto... Silencioso sossego interrompido apenas por uma professora** [de Artes, soube mais tarde], **que entra de semblante muito fechado**. Pergunto, em pensamento, o que teria acontecido? Lendo meu semblante, intuindo minha interrogação, falando em voz alta ou simplesmente necessitando expressar (ou o que for), vai logo **dizendo**:

“– **Perguntaram se seria eu a nova Adjunta... Eu???** Adjunta???” E depois de alguns instantes: “– Depende com quem!”

Posso perceber que o momento não é tranquilo para a professora, e imagino que provavelmente também para a escola. Lembro de como isso costuma ocorrer nos lugares em que trabalhei e/ou trabalho, e

¹⁰⁷ Início os registros escrevendo no caderno, o meu diário de campo – depois digitado e tendo sua escrita tratada.

compreendo que este é aquele tempo de articulações, de agrupamentos que explicitam tensões e implicam, muitas vezes, cisões. **O que estará ocorrendo na escola, para além daquela grande tranquilidade que podia eu perceber?** Este não é meu foco, por isso não vou buscar maiores informações; no entanto, registro o que se apresenta assim tão visível nos momentos em que estou na escola-campo de pesquisa¹⁰⁸.

d) Quarta ida a campo – 19/11/2010

Fui à escola para confirmar minha ida na segunda feira, dia indicado, além da terça, pela professora Clara como melhor, pois as crianças têm aula de Educação Física e Artes. A turma do **primeiro ano estava de porta fechada, fazendo leitura** no quadro **sob a coordenação da professora**, ao que me pareceu. Bati à porta, Clara entreabriu-a e falamos rapidamente, procurando atrapalhar o mínimo possível a atividade em curso.

Na área coberta, junto ao refeitório, **uma professora e algumas alunas maiores pintavam, na parede, novos motivos, relacionados à alimentação**. E **um professor** de Educação Física **escrevia** algo, **sentado numa mureta** que conforma um patamar um pouco mais elevado do pequeno pátio da escola, próximo à entrada lateral; crianças – seus alunos, suponho – estavam por perto, parecendo ter acabado de fazer aula a pouco. **Nas salas, aulas em andamento; clima tranquilo**.

Vilma estava terminando um relatório, disse-me Terezinha, que me recebeu – o **PPDE** – e estava tendo problemas para fechá-lo. Quando eu voltava da sala *da Clara*, Terezinha me chamou e conduziu até a Diretora, que vinha pelo corredor com ar cansado e preocupado, para que lhe dissesse pessoalmente a notícia que lhe enviei pela secretária minutos antes, ao chegar à escola: De que, em reunião com a Comissão de Educação do FMCC realizada no dia anterior, **a GERED acenou positivamente à solicitação** formulada pelo grupo, de **refazer a parte elétrica da escola**. Isso teve alguma interferência minha, uma vez que, tendo conversado com a Direção soube de que esta era uma demanda importante, conforme relatei a respeito do primeiro contato com a escola¹⁰⁹. Vilma pareceu mais aliviada e animada depois que expliquei rapidamente o ocorrido. **Perguntou, então, quanto à eleição de diretores**; eu não soube dizer a respeito, mas sugeri que fizesse

¹⁰⁸ Nesse dia, fiz também - em arquivo separado - o registro dos dados que coletei nas fichas de matrícula.

¹⁰⁹ Público e privado às vezes interagem: casada com um então componente da CE/FMMC, acabo por acompanhar muitas de suas atividades.

contato com a Secretária da Comissão, para saber a esse respeito e pensar juntas sobre como proceder também quando à questão da rede elétrica. (A **GERED comprometeu-se**, naquela reunião, a **acatar as indicações das escolas. Manteve-se na mão da escola**, assim, a **decisão da escolha da direção – o processo ficaria sob sua responsabilidade**).

e) Quinta ida a campo – 22/11/2010

Chequei à escola as 9h20mun.. **O clima** da instituição estava **tranquilo: nenhuma criança fora da sala; ouvia-se as turmas e professoras(es) em atividade, o refeitório estava aberto**. Notei que a **pintura havia sido concluída**: uma “mestre cuca”, feijões e outros legumes animados...

Na secretaria, uma profissional que ali atua, e o profissional da **segurança**, que geralmente fica no espaço contíguo à recepção da mesma secretaria. A porta que separa a recepção do restante da escola não estava chaveada, mas apenas fechada.

Na sala do primeiro ano, a professora Clara estava sentada junto à sua mesa, e **tinha ao seu lado um menino. Ele interpretava o próprio desenho, recém feito, sobre o fim de semana, ela escrevia o que ele dizia**. Uma a uma, as crianças faziam o mesmo; depois voltavam à sua mesinha e **transcreviam o que tinha sido por elas mesmas verbalizado, e escrito pela professora**. Havia apenas **sete meninos e uma menina**, sentados cada qual em sua carteira, trabalhando nessa tarefa.

Havia dito à professora que queria ser apresentada como pesquisadora, para que me conhecessem assim (quem sabe um lugar diferente do de professora, que iríamos inventando...). Clara me apresentou dirigindo-se assim às crianças:

“- Nós temos uma visita de uma pessoa que quer conversar com vocês; podem parar um pouco com a atividade!”

A **receptividade nos olhares das crianças foi boa**; alguns meninos prontamente fecharam o caderno e cruzaram os braços, ao que a professora comentou que não era precisava fechar o caderno. **Apresentei-me** pelo primeiro nome, e algumas carinhas de espanto fortaleceram a intenção de dizer-lhe meu apelido: “- Mas prefiro que me chamem de Ju... É mais fácil, né?” Alguns concordaram balançando a cabeça afirmativamente e sorrindo.

- Ju...? Jurema? perguntou e um dos meninos, sorrindo.

– Ju de Justina, respondi também sorrindo.

Disse-lhes, que sou pesquisadora, e **perguntei se sabem o que faz alguém que faz pesquisa.**

- **Escreve!?**

- Sim, também... Sobre o que?

- Hã... ..

- Escreve sobre alguma coisa que lhe interesse, **sobre alguma coisa de que goste**, disse-lhes. E aí, foram falando um após o outro, e também ao mesmo tempo:

- **Bicicleta!**

- **Eu também gosto de bicicleta!** disseram outros dois ou três...

- **Eu gosto de carro!** Disseram outros dois ou três meninos.

- **De animais!** disse o menor - acho que foi ele...

Menina Opala de Fogo (única menina nesse dia, “parda”) **não se manifestou, mesmo que eu tenha olhado para ela e perguntado:** “E você, do que você gosta?” **Os meninos (brancos) falavam, afirmativos, rápida e entusiasmadamente; ela silenciava.** Seria mais tímida? Estaria intimidada por ser a única menina entre os meninos? O endereçamento de gênero já havia lhe dado este estilo, por assim dizer? E minha presença e a da professora não tenderiam a encorajá-la? Afinal, também somos “meninas”, e estamos em posição de poder... Mas somos adultas e estamos em lados diferentes da sala. E há o endereçamento dado pela condição e meio social de cada qual...

- Ah! Vocês gostam de bicicleta e de carro e de animais, repeti... E logo o primeiro **menino** que disse que gosta de carros **falou que vai ajudar seu pai a consertar carros quando crescer**, que seu pai conserta carros! **E os outros foram também dizendo o que queriam ser quando crescessem.** Aqui lembro de Bakhtin, de que as respostas são determinadas em grande medida pelas perguntas, pelas falas, pelo auditório; também pelo que se supõe ser o que determinado auditório deseja ouvir. **É isso o que os adultos tendem a perguntar-lhes – o que querem ser quando crescerem? Seja como for, a conversa tomou esse rumo...**

- **Eu vou fazer guerra!**

- **Eu vou ser policial!**

- É mesmo? Então vocês já sabem o que querem fazer quando crescerem? Olha só!!! Surpreendi-me, e o demonstrei com a entonação da voz e a expressão, enquanto pensava como dar continuidade aquela conversa sem tolher-lhe, e ao mesmo tempo podendo voltar ao que é pesquisa e, sobretudo, a que quero convidá-los a participar.

- Você quer fazer guerra?

- É! Matar! Matar!

- Matar...pessoas?

-É! Matar pessoas!

- De brincadeira?

- De verdade!

- De verdade??? Mesmo??? Uuuuu!!! Você gosta disso? Falei, ainda que sorrindo.

- Eu gosto!! Disse ele enquanto “atirava com uma metralhadora” ou coisa que se equivalha.

- **Eu vou ser policial!**

- **E gosto de carro!** Continuaram os meninos.

- **E eu gosto de crianças!** É... foi isso mesmo que eu disse... E vi pela sala sorrisos surpreendidos, mas que me pareceram satisfeitos... Por isso eu quero fazer pesquisa com crianças – com vocês! **Quero saber, por exemplo, como é, para cada um de vocês** – marquei destacando o “para vocês” – **vir para a escola... estar no primeiro ano...**

- **É legal!**

- **Eu gosto!**

- Vocês sabem que outras crianças, antes de vocês, entraram no primeiro ano com sete anos...

- É... na *primeira série!* Corrigiu-me um deles.

- É! E vocês vieram mais cedo do que elas; vieram antes de fazer sete anos, não é? **Quantos anos vocês tinham quando entraram para a escola,** para a primeira série?

- **Seis! (vários)**

- **Cinco!**

- Você tinha cinco quando veio, é?

- **Mas agora já tenho seis!**

- **Nove... ele veio com nove (risos). Era brincadeira, e eles riram.** Eu também.

Então, eu quero saber, de vocês, como está sendo, *para vocês*, virem para a escola... E como é descobrir coisas novas - aqui, em casa, noutros lugares?... Para eu poder saber e escrever sobre isso - como alguém disse aqui, antes, que fazer pesquisa é escrever... E é mesmo, *também*, escrever. *Escrever sobre o que se tem interesse e sobre o que se procura saber mais!* destaquei

Olhares atentos... Entre surpresos, interrogativos, mas me pareceu que a proposta meio que agradou... O que passava por aquelas cabecinhas, será?

- **E sabem quem vai ler o que eu vou escrever sobre esta pesquisa com vocês?**

- **Você!!** (Óbvio!, parecia expressar o tom daquela afirmação).

- Sim, primeiro eu!, concordei. E quem mais, será?

- **Todo mundo!** (creio que se referisse à turma).

- Todo mundo que quiser ler e que, como eu, tiver interesse em saber mais sobre crianças na escola!

Nesse momento passa pela frente da porta da sala uma criança um pouco maior, e um dos meninos da sala pergunta:

- **Você já foi na sala deles?** (E pareceu apenas curiosidade, mesmo).

- **Não. A minha pesquisa é só com vocês...** Só com esta turma!

Como gostaria de saber o que se passava nas suas cabeças e nos seus afetos... **Parece que a resposta foi algo inesperada; mas que não lhe desagradou:** antes o contrário. Pensei no aprendizado já feito das coisas acontecendo na escola, e não apenas com um grupo; lembrei da palavra *massificação*.

- Escolhi a turma de vocês para fazer esta pesquisa!... **Expliquei sobre o documento**, que se concordassem com o que eu estava propondo e com o que estava escrito, eles iriam assinar dizendo, dessa forma, que sim; que eu poderia vir conversar com eles algumas vezes na semana, neste ano e no ano que vem; que iríamos conversar sobre a escola, sobre o que estão descobrindo, aprendendo. Aqui, e também em casa e em outros lugares!

- Vamos ler juntos este documento que fiz, ou eu leio para vocês?

- **Vamos ler juntos! Disseram.**

Hora das descobertas: **Com alguma leitura e, sobretudo, com leitura de lábios, iam seguindo-me nas palavras pronunciadas.** Havia mobilização ali, e me pareceu ser *vontade de saber ler*. Apenas um menino, o menor, lia de fato, o que estava escrito no documento. Só mais tarde ‘soube’ que vem sendo trabalhado com eles a letra cursiva, e a carta foi digitada com o tipo *arial* ... **Mas a vontade de acompanhar a leitura era grande! Pareceu que ler é, para eles, algo realmente importante.** – Provavelmente a justificativa mais imediata relacionada ao do ir para a escola...

- **Assinar o nome todo?**

- **Onde?**

- Acima só o primeiro nome; abaixo, o nome todo, expliquei.

Parece que dei-lhes uma tarefa um pouco complicada. Por que foi mesmo que deixei dois espaços para preencherem? Diante de público tão jovem, talvez seja melhor, da próxima vez, facilitar-lhe a vida. Uma alternativa poderia ser deixar apenas um espaço, o da assinatura, ou colocar de antemão em cada qual o seu nome.

E foram escrevendo o nome, a maioria das crianças olhando para o cartão, dobrado em “v” virado para baixo sobre sua carteira com seu nome escrito, por inteiro, pela professora.

- **Não cabe, professora!** Disse um menino olhando pra mim.

- Ah, deixei pouco espaço! Vamos aumentar esta linha! Alguém me empresta uma régua? E, com a régua emprestada, ampliei a linha no final do documento, onde havia deixado um espaço menor do que precisavam para a assinatura.

Algumas crianças escreveram conforme solicitei; outras, só o primeiro nome. Outras, ainda, escreveram o primeiro nome em cima e o completaram no espaço abaixo. Que alternativa interessante!

E mais tarde Menino Pedra do Sol veio me mostrar a orelha:

- **Olha aqui!** Disse, apontado para sua orelha. **O que tem na minha orelha?**

- Nada! Não vejo nada de diferente, disse eu. O que tá acontecendo? Não tá ouvindo?

- É! Tem uma coisa!... disse ele, fazendo carinha de desconforto...

- Faz assim, falei, puxando a minha orelha para baixo e para trás, e ele o fez. Abri e fechei a minha boca e mandíbula amplamente várias vezes, e ele também. Melhorou?

- Passou! Disse ele satisfeito...

- **Eu gosto de você!** Disse, surpreendendo-me, o Menino Granada - o mesmo que, mais tarde, respondeu com entonação bem assertiva à pergunta que lhe fiz sobre os deveres: **“Sim! Eu sempre termino os meus deveres!”**

Várias coisas iam ocorrendo ao mesmo tempo. Algumas crianças escreviam, outras entregavam, outras me mostravam que não coube, outras ainda, tendo acabado, já estavam no fundo da sala com os brinquedos, e de lá interagiam com outros que estavam sentados junto às carteiras, escrevendo.

- **Ô Granada, tu topa ser o cachorro do entregador de pizza?**

- **Topo!! Que nome que eu era?...** respondeu naturalmente o menino, enquanto escrevia junto à carteira.

Outro (Menino Pedra do Sol?), disse:

- **Que bom se viesse sempre pouca gente!** E a professora:

- Por que?

- **Daí não incomodam!**

- Você se sente incomodado por quem? Pergunta a professora. E o menino falou dois nomes.

E, nisso, vem até onde estou e diz:

- Sabe que eles todos, quando estão, eu não consigo fazer os deveres?

- Por que? Pergunto. Eles fazem muito barulho?

- É...

- E o barulho te atrapalha?

- É! Eu não consigo fazer a lição...

- E hoje, com menos gente, você consegue?

- Sim!

- Você não se sente atrapalhado, hoje, com menos barulho?

Insisto.

- É!

Alguns meninos vieram até a carteira onde estou e se surpreenderam com o quanto escrevi.

- Você escreveu tudo isso???

- Ahã!

- Você é louca??? Disse, num jeito de surpresa.

- Não sou. A gente fala bastante e eu estou escrevendo o que a gente conversou hoje, eu e vocês, e foi bastante coisa. É para a minha pesquisa com vocês.

- Você é um furacão!? Insistiu, surpreso, Menino Pedra do Sol (?).

- É, sou... respondo... Pra escrever, sim, respondi, entrando no clima de brincadeira.

- Por isso que eu tava sentindo um cheiro lá da minha cadeira!, diz ele sorrindo.

Depois, num ímpeto, **ofereceu-me o rosto para um beijo, tirando-o em seguida.** Será que tive alguma expressão que o tenha feito pensar que isso não era adequado? Será que percebeu que eu não era a pessoa a quem talvez, num relance, tenha me associado? De toda maneira, foi **um gesto flagrante de afeto** que sugeriu vontade e fez sentir proximidade.

Sobre os desenhos e escritos referentes ao fim de semana:

“Eu estava passeando de caminhão com meu tio.”

“Eu estava andando de bicicleta no parque e na UFSC.”

“Eu fui na casa do meu primo.”

E sobre o documento para os pais, que deixei sobre as carteiras durante o intervalo:

- **O que é isso?**

- **Pra que é?**

Barbara, até então silenciosa veio até onde eu estava e perguntou, mostrando a parte externa do envelope:

- **O que está escrito?**

Respondi: Estava endereçada *aos pais ou responsáveis de Barbara... Para assinar e devolver à professora*. Apontou, então, para o lugar do remetente, que estava em branco, e perguntou, surpreendendo-me:

- **E aqui?**

Realmente não esperava tal pergunta de nenhuma das crianças... Tem razão, disse-lhe, sorrindo. Eu não me identifiquei, no envelope, como a pessoa que envia a carta. Pedi desculpas e o fiz, portanto, em cada uma das cartas. Algumas estavam nas mesas e outras haviam sido guardadas. Dois meninos não me devolveram – não ouviram, ou não acharam necessário, ou porque já era hora de sair, ou outra coisa, e achei melhor não insistir. A atitude da pequena me sugeriu perspicácia e o domínio de um saber que ela não se encorajou a manifestar publicamente. Socialização de gênero...

- Como é o teu nome? Perguntou um menino, respondendo ele mesmo: Eu sei, é Clara!.

- Não... Clara é a tua profe... disse-lhe sorrindo.

- É Jurema!

- Quase isso... É Justina... mas pode me chamar de Ju.

- ???

- Justina é mais difícil de dizer, né, falei. Mas gosto que me chamem de Ju:o)

Foram concluindo a tarefa, dando vazão à curiosidade sobre minha escrita rápida:

- **Que rápida! Tudo isso!? Olha quanto ela escreveu!** disse um dos meninos folheando meu diário de campo e mostrando para o colega, que fez expressão de impactado.

Entre os brinquedos, no fundo da sala, seguia o faz-de-conta:

- **Era de frango?...**

Quando responderam (por que perguntei) se tem sido bom **vir para a escola:**

- Sim! **Eu gosto!**

Perguntei, então, “do que gostam?”, e as respostas foram, nesta ordem:

- **De ler!** Um menino citou isso...

- **Do tênis!** disseram vários, do jogo do qual tem aula.

- **Das brincadeiras!** E foram citando algumas.

- **Educação Física!** (vários)

- **Artes!** (dois ou três).

- E também de bolita? Perguntei. Vi vocês brincando de bolita na hora do recreio... Riram:

- **É bolica!** Disse um menino, acentuando o “c”. **Eu gosto!**

- Ah, é bolica?! Sorri de minha tradução equivocada do termo, sobretudo porque que também nós, *no interior do Estado*, chamávamos de bolica...

- É!!

- **E tem lanche?** (...Sim, eu perguntei isso! E refleti, logo em seguida, sobre o possível flagrante de prováveis expectativas pré-concebidas...¹¹⁰

- **Tem!!!** Responderem animados. E passaram a dizer das várias coisas que tem no lanche, das quais gostam. Eles não expressaram nenhum tipo de constrangimento a respeito; ao contrário, falaram entusiasmadamente. Isso foi o que eu pude ler, mesmo então já com o olhar atento por ter refletido, em seguida, sobre o que havia perguntado e por que...

- “Então”, perguntei, “**é legal vir para a escola?**”.

- **É! (Entusiasmados).**

- E a escola é bonita, [né]? E o meu “né” pode ter determinado, em parte, as respostas...

¹¹⁰ Refleti sobre o provável *preconceito* da minha pergunta não programada. Em nenhum momento imediatamente anterior à pesquisa havia pensado nesta tal *questão*. Não sei dizer se apenas pretendi saber se este também é um quesito importante, ou se, ao formular a pergunta, já tenho como conceito que o lanche seja uma coisa importante para este grupo de crianças. Faria a mesma pergunta para crianças de um grupo social privilegiado? É provável que não! É verdade que já fiz, orientei e li pesquisas cujos jovens do ensino noturno tinham na merenda um grande valor, e inclusive faziam solicitações a respeito. E que eu adorava o *leitinho* que era servido em canecas na escola da minha infância. E que também meu sobrinho, referência cotidiana de criança pequena, gosta de comer com os coleguinhas o lanche da pré-escola que frequenta, *comendo*, diz, inclusive a sopa, os legumes e as frutas que de modo algum come em casa. De toda maneira, é bom refletir a respeito...

- **É! É bonita!**

- Eu vi que tem pinturas nas paredes!

- É, tem!

- São bonitas?

- São, sim!

- São lindas mesmo, né? Também achei! Quem fez?

- **Foi uma mulher... Duas!**

- E alunos maiores também, eu acho! Junto com a professora de Artes! Isso foi o que me responderam, na escola, quando perguntei a respeito; e achei que, já que havia tocado no assunto e que algumas crianças haviam dito que gostavam de Artes, poderia acrescentar àquela conversa... Imagino que talvez possa ser animador saber que, assim sendo, também elas poderão, quem sabe, vir a desenhar e pintar nas paredes da escola, ou de outro lugar... Não sei dizer o que pensaram a respeito, mas me pareceram surpresos, como quem talvez jamais houvesse imaginado tal possibilidade. Mas o melhor é perguntar-lhes, o que pretendo fazer em outro momento.

Um dos meninos me **pediu ajuda para escrever o seu último sobrenome**. Já era hora de sair para o intervalo.

- **Quer que eu pegue na sua mão?**

- **Quero!**

Há quanto tempo eu não ajudava alguém a escrever, segurando sua mão! ...Mas não tive dúvida – se ele acha que eu posso, eu posso, pensei! Coloquei minha mão sobre aquela mãozinha, que segurava um toquinho de lápis preto entre os dedos, e com que leveza ela fluiu! Diante de nossos olhares atentos – meu e dele - o “da Silva” saiu sem nenhuma dificuldade!¹¹¹

Um dos meninos disse que a mãe assinaria, quando lhe falei que era para o pai ou a para a mãe assinar o documento que estavam levando - ou outra pessoa responsável. Perguntei, então, se ela costuma assinar, e ele respondeu com o que me pareceu ser bastante segurança:

- **Sim! Ela entende mais! Meu pai, meu pai... ..Ela entende mais!**

¹¹¹ Lembro que Clara falou, no nosso primeiro contato, de um menino que nunca vem com material; que ela dá um jeito de arrumar pra ele um pedaço de lápis, um caderno, e na próxima aula vem sem novamente. Que não tem ninguém que cuide de suas coisas, que ensine a cuidar... Será este?

Durante o intervalo, uma menina maior - de mais ou menos 10 anos - veio justificar que a prima, Emily, não veio...

- ...Porque no domingo eles vão à igreja, daí na segunda ela não vem à aula...

- Voltam muito tarde? Por isso ela não consegue acordar na segunda?, perguntei.

- Não, umas dez horas. E daí ela não vem, respondeu.

Agradei-lhe que tenha vindo justificar e falei que avisaria a professora; e o escrevi num bilheteinho, que deixei sobre a mesa da professora, para garantir que não esqueceria – e Clara me agradeceu quando leu.

A turma **não teve aula de Artes** porque a professora da disciplina tinha reunião noutra escola, informou-me Clara.

E depois do intervalo, foram para a Educação Física. Eu fiquei na sala nesse dia, organizando as cartas aos pais e conversando com a professora¹¹².

Quando as crianças voltaram à sala, o assunto era o envelope com os documentos para os pais: Por que dois? Pra que eram? Digo novamente - havia falado a respeito antes - que escrevi uma carta explicando para os pais o que falei para eles sobre a pesquisa, para que eles também fiquem sabendo; e que nessa eu assinei; que um dos pais ou responsáveis devem ler as duas e assinar aquela que não tem nenhuma assinatura; que assim estarão dizendo que concordam, como eles, crianças, haviam feito.

Estavam presentes e assinaram a autorização, e também levaram a correspondência para os familiares ou responsáveis assinarem: Menino Pedra do Sol Beckhauser Pereira; Felipe Moraes de Oliveira; Barbara da Pureza; Menino Quartzo Verde Forgearini Braga; Jonathan Eduardo Santos; Daniel Hahn Padilha; Menino Turmalina Verde II Silva dos Santos; Menino Turmalina Verde I Silva dos Santos; Victor Matheus Soares Fontana.

Um pai e uma mãe vieram buscar suas crianças à porta. A professora fala para o menino menor, que se prepara para sair, que

¹¹² Neste dia, ao ler a carta que redigi para os familiares, viu meu sobrenome e falou de um grande amigo de seu marido, que descobrimos, era meu primo. O casal, visitou-o na minha terra natal. Conversamos a respeito dos trajetos de vida, contextos - familiares, locais – e opções que se colocam e nos emocionamos (o rapaz voltou atendendo ao desejo da família de origem, e já faleceu). Também é de trajetórias de relação com o saber que falamos..

aguarde: seus pais ainda não chegaram. Pergunto-me se todos e sempre são apanhados à porta da sala? E ela responde que não, conforme mencionei neste registro.

A professora Clara informou, quando cheguei, que **tinha poucas crianças porque estava chovendo**; as famílias têm poucos recursos – agasalho adequado, guarda-chuva, disse ela - e nesses dias faltam bastante. – E há também o fato de, por serem tão pequenos, e, sobretudo se não estiverem bem, serem nestes dias preservados da exposição ao mau tempo e às doenças respiratórias, como informaram, adiante, suas mães.

E na saída, me disse que acha que **não seguiria com a turma no ano no segundo ano em 2011**, que achava que iria ficar com o novo primeiro ano... Fico um pouco impactada – a diretora havia dito que provavelmente Clara seguiria com o grupo para o segundo ano, o que me parecia melhor também para mim, como pesquisadora. Também disse-lhe alguma coisa sobre vínculo... Pergunto se é mais fácil para ela, se é mais tranquilo planejar para um novo primeiro ano do que para um segundo. Diz que é também por causa do vínculo: que se apega demais às crianças e quer evitar isso... Que acha que talvez seja melhor para elas, inclusive; que elas já viveram a experiência de tê-la como professora, e poderão experimentar trabalhar com outra... **Que com isso, talvez, também aprendam a não se apegar demais, se acostumem a ir mudando de professora... Fala novamente que apegar-se e desfazer o vínculo com as pessoas é uma das suas dificuldades e razão de sofrimento... Gostaria que para eles - crianças - fosse mais fácil, diz, reflexiva.**

Penso em tanta coisa que já temos lido, nos cursos de formação, sobre o trabalho docente e suas exigências, físicas, intelectuais, afetivas; sobre vivenciar tal condição. Lembro igualmente, e digo-lhe, que foi muito difícil, também para mim, separar-se da primeira turma de crianças com as quais estreei – na pré-escola - como professora, e que esta foi *uma das* razões de ter deixado de trabalhar com os pequenos... Também eu sei que é duro apegar-se, dispor de afeto, tanto, e separar-se depois desses miúdos, a quem é tão fácil querer bem; e ter que começar tudo de novo a cada ano... Terminamos aí a conversa... Mas a reflexão continuou...

Afinal, a vínculo afetivo entre professora e alunos não é, também, um fator importante na aprendizagem e no gosto pela escola? E ele não pode, inclusive, tornar o trabalho diário mais entusiasmante?

f) Sexta ida a campo - 24/11/2010

Chego à escola no início do intervalo – 10h. Entro sem problemas, informando a servente que limpava a recepção de que iria falar com a professora Clara.

É a primeira vez que acompanho o intervalo. Dirijo-me à área próxima à sala do primeiro ano e identifico alguns dos meninos que conheci no primeiro encontro. Correm, brincam, lutam, tentam subir uma parede segurando-se pelas madeirinhas que estão entre as letras maiúsculas do alfabeto. Misturam-se com os meninos maiores nessas brincadeiras. Vejo Barbara, que me sorri assim meio sem jeito e corre para a área coberta do refeitório. Um senhor está por aí, e alguns meninos se agarram, por alguns instantes, às suas mãos e pernas. Ele acolhe cuidadoso e, ao ver que os observo, sorri, como que satisfeito – com o afeto das crianças, com o cuidado que tem com elas, pelo carinho e familiaridade com os meninos, parece.¹¹³

Algumas meninas andam juntas, outras estão sentadas igualmente juntas. Uma pequena recoloca a presilha do cabelo, diante do espelho da área coberta em frente ao banheiro – ela sobe na pia para alcançá-lo.

O mesmo menino do primeiro ano que no outro dia aproximou-se com tal intuito e logo se afastou, vem espontaneamente dar-me um beijo...

Alguns meninos jogam *bolica* – um grupo de pequenos, entre si; e um grupo de maiores, no qual um menor, de sete ou oito anos talvez, acompanha atento e com uma *bolica* na mão, mas acaba não tendo a oportunidade de jogar. De repente começa uma correria e num instante todos se envolvem na mesma corrida e direção. Não descubro o que houve, mesmo perguntando – pareceu mais um alarme falso, ou uma brincadeira que não descobri...

Toca a sineta... Hora de entrar. Rapidamente crianças menores e maiores vão em direção à suas salas. A professora de **Educação Física** vem buscar aquelas do primeiro ano. Reúnem-se, alegres, em torno dela; conversam algo e seguem juntos pelo lado da escola até a quadra de esportes, coberta, que fica atrás da última ala, depois da sala do primeiro ano. É a primeira vez que vou até aquela parte da escola.

¹¹³ Na próxima ida a campo conversei com Ivo – o “Seu Ivo”, como é chamado - e soube que ele é uma espécie de faz tudo na escola, como ele se apresentou. “Cuido do recreio”, conserto a torneira, o telhado, o que for necessário, disse ele. E, referindo-se à cena descrita acima: “A senhora viu os gêmeos no outro dia? Eles vêm sempre ao meu redor na hora do recreio... São muito queridos!”

Há dois grupos de crianças, cada qual reunido em torno de um professor – uma professora e um professor, na verdade. Algumas crianças estão mais perto de mim e me explicam: **“Eles é de Tênis; nós, Educação Física.”** O grupo que está com o professor (“eles”) é do segundo.

Perguntam se “vamos ter passeio”... Não entendo muito a razão da pergunta, e respondo: “Não, que eu saiba”. Saem e juntam-se ao grupo – que brinca na quadra com algo que não consigo identificar o que é. Outro menino se aproxima e senta ao meu lado. Pergunto o que jogam, ele diz que é “de pegar”. Pergunto se está gostando, e ele responde que gosta mais “de esconder”. Observa que escrevo com uma caneta e, numa pergunta que responde, diz: É amarelo só por fora, né? Dentro é azul?! Confirmo que é isso mesmo. Fica mais um instante e volta para o grupo.

Logo a professora dá uma nova consigna – um encaminhamento com uma orientação, mas não ouço qual – e vem buscar materiais que deixou no banco de cimento junto ao muro, perto de onde estou sentada. Eram tiras de tecido – malha – emendadas umas às outras, formando uma espécie de corda. Olha pra mim e informo que faço pesquisa com o primeiro ano, por isso estou ali; ela diz, sorridente, que não há problema, pega o material e vai novamente para junto das crianças – um pequeno grupo de meninas – e orienta-as a brincar com a corda de malha. Duas meninas colocam as tiras de malha em torno dos tornozelos, e outras, também com os pés e pernas, cruzam-na, descruzam-na, etc. Em seguida, a professora dá orientações aos meninos, que estavam todos sentados sobre um pano, que parecia ser transformado em algum meio de transporte. Era visível que isso os agradava bastante. Em fila, aguardam a vez: dois puxam um terceiro, que fica deitado no pano. Os que esperam, logo começam a fazer lutinhas, trocar pontapés, empurrões, que mais parecem um jogo, e também um jeito de esperar a vez fazendo alguma coisa divertida.

Acaba o jogo das tiras e começa um cabo de guerra entre um menino e uma menina, agora com uma corda de sisal. Atenta, sempre, também às relações de gênero, achei interessante e refleti se seria uma dessas brincadeiras tradicionalmente comuns entre os meninos, e que aqui estava ocorrendo entre meninos e meninas. E, surpresa! Não era exatamente uma brincadeira: disputavam a posse da corda! Aquilo me sugeriu um indício de que meninas podem estar entrando com tranquilidade – e talvez, com mais legitimidade – em disputas de poder.

Em dois momentos diferentes, meninas do segundo ano se aproximam e perguntam “Quem é você? O que você está fazendo?”.

Explico que faço pesquisa com o primeiro ano. A primeira pede “licença só um instantinho” e sai correndo. A que veio depois – Thais – além de quem sou e o que faço, pergunta de onde eu sou; e quando digo que sou da UFSC, demonstra entusiasmo:

- **Você é da UFSC?**

- É, sou. Você conhece a UFSC?

- **Eu ando de bicicleta lá! E em seguida: Você conhece a Casa da Criança?**

- Conheço... (Na verdade não conhecia naquele momento, mas e fiquei sem jeito de admitir...).

- Eu estudo lá!

- De tarde?

- É! De tarde.

Pergunto o que faz lá, e ela **conta que almoça, faz desenho, pintura, e sai às cinco horas – com a irmã. Responde que é legal lá e que, sim, gosta.**

Vejo crianças deitadas na quadra, outras pulando corda - o cabo de guerra havia se transformado, nas mãos das meninas. Outras retomam o jogo com as tiras. Meninos brigam, e a professora vai mediar. Outros brincam com peças de cadeiras desmontadas.

Um menino vem pra perto e, visivelmente curioso, **experimenta os óculos da Thais**, que olha e, não vendo risco, sorri, atenta. – Que legal! Ele acha *legal* ver através das lentes e coloca de volta sobre a mochila da menina.

Três meninas se aproximam:

- **Como é o seu nome?**

- Ju.

- ??

- Justina!

- Ah!

- Vocês são do primeiro ano?

- Sim!

- Como se chamam?

Josiane, Isabella, Emily, dizem cada qual.

- Josiane, Isabella e Emily... Vocês não estavam no outro dia que eu vim!¹¹⁴

Elas sorriem... Parecem ter encontrado – e gostado de saber – a resposta para algo que buscavam (se era esta a pessoa que havia estado na sua sala em outros dias, ao que parece...).

¹¹⁴ Tinha visto seus nomes nas fichas de matrícula.

Acaba a aula e a professora acompanha o grupo até perto da porta da sala.

Voltam para a sala e a professora de Artes assume o grupo.

Vou até a porta e trato de falar com esta professora – digo meu nome, que faço pesquisa com a turma, se posso acompanhar a turma em aula. Ela, simpática, pergunta se já falei com a Jane. Digo que não, e me pergunto quem será a Jane? Ela se corrige em seguida: “Com a Clara”, diz, enquanto se dirige à professora regente da turma, que está sentada junto a uma mesa que fica nos fundos da sala. Mesmo em aula de Artes, a turma é da professora regente... Clara vem em direção à porta sorrindo, e durante aqueles instantes percebo que as crianças estão ainda em “estado de aula de Educação Física e recreio”: falando muito e ao mesmo tempo e se movendo de lá pra cá. Imediatamente reflito que talvez seja melhor deixar para outro dia, e que já são muitas coisas e pessoas com as mesmas crianças e numa mesma manhã, e eu talvez atrapalhasse. Clara diz algo à professora de Artes e quando chega à porta – mesmo que ela sorrisse com expressão de acolhida – digo o que concluí:

– Acho melhor vir amanhã... Você vai estar a manhã toda com eles, não é? Já foram muitas coisas, hoje...

Ela concorda e parece satisfeita com minha iniciativa. Eu, pelo menos, fiquei contente por ter me colocado como alguém que está atenta ao movimento do grupo de crianças; entendo que percebi seu momento e que fui solidária também com as professoras nessa hora. Estando na sala, possivelmente seria mais um fator de dispersão para as já bastante ativas crianças. – Volto amanhã às 10h, pode ser assim? E Clara assentiu. Despedimos, e me senti satisfeita com a postura de ambas.

No caminho até a saída, passo pela área coberta onde fica o refeitório e vejo um **manuscrito colado na parede: a ata de uma reunião sobre eleição na escola. Diz que os dois candidatos retiraram suas candidaturas – “não querem mais”,** são as palavras utilizadas; e que uma aluna informa que uma professora quer concorrer. Que é preciso atender aos **critérios do Edital: dois anos de escola, não ser da Comissão Eleitoral e com inscrição até 11/11/2010,** uma data já extrapolada em mais de uma semana. Que representantes da APP pedem que a atual diretora permaneça por mais um tempo. Que ela acena indicando que se sente honrada com o pedido, mas que só ficará se for uma decisão da comunidade escolar, e por que pediram. Pessoalmente Vilma me diz – falo rapidamente com ela ao encontrá-la mais adiante – que ainda tem uma reunião sobre isso com a Comissão

Eleitoral, amanhã, e que só ficará se for realmente uma decisão da comunidade escolar.

Lúcia me cumprimenta [sorridente] e pergunta se está dando tudo certo. Respondo que sim, e conto que observei as crianças no recreio e na Educação Física hoje, e que decidi voltar amanhã por avaliar que seria demais ficar, também eu, na sala na hora da Educação Artística. Ela assente com a cabeça de um modo que leio como de aprovação, ou pelo menos de satisfação com o fato de estar dando tudo certo, resposta à pergunta que formulou.

Recobrando todas as paredes da **área coberta junto ao refeitório**, os mais variados **cartazes e trabalhos sobre o tema-título “Semana da Consciência Negra”**; sobre duas carteiras, duas maquetes: um homem sendo açoitado junto a um tronco, e um quilombo em que as pessoas circulam livres. Num dos cartazes, com as fotos identificadas, lia-se “Martin Luter King, religioso”; “Nelson Mandela, político”; “Milton Santos, professor”; “Barack Obama, presidente dos EUA”. Havia, em outros cartazes, excertos retirados de uma Enciclopédia de personalidades negras, e também fotos e pequena biografia de alguns nomes catarinenses – Cruz e Souza e de Antonieta de Barros, dentre outros menos conhecidos. Também havia alusões à igualdade (“Ser negro não é ser diferente. Somos todos iguais”), estética e beleza (dizia algo sobre a beleza da mulher não estar na cor da pele ou do cabelo, mas no seu ser, “no seu interior” – algo a aprofundar, por certo: o que seria mesmo beleza interior, e sobretudo porque referir-se a ela no âmbito do tema em pauta?). Havia também dados sobre a história dos negros no país, tudo em cartazes elaborados por alunas e alunos da escola.¹¹⁵ Tais atividades são decorrentes das políticas de ações afirmativas, normatizadas inicialmente pela Lei 10.639/03, de acordo com a atual “a escola brasileira deve educar incluindo a história africana e a cultura afro-brasileira como conhecimentos necessários à formação humana escolar” (SILVA; SPONCHIADO, 2008, p. 7). O processo de implementação, que vem ocorrendo em diferentes espaços de formação, induzindo a realização de pesquisas, eventos, cursos e ações, promove estes e outros desdobramentos, que começam a se verificar na escola. Pouco sabemos ainda sobre os alcances, , mas algo diferente do silenciamento sobre o tema está chegando até as crianças, e isso, apostamos, haverá de ter algum efeito na sua formação e trajeto.

Encontro com **seu Rui** no corredor, já próximo da saída – este é o nome do homem que estava entre as crianças no intervalo, e a diretora

¹¹⁵ As que vi identificadas eram da 7ª e 8ª séries.

adjunta lhe fala sobre determinada lâmpada que não estava funcionando. Conversando com ele, fico sabendo que está há onze anos na escola, onde é uma espécie de “faz tudo”, diz. Sobre os meninos que com ele vi no intervalo, conta sorridente e sem que eu pergunte, que “**são os gêmeos**” e que vivem por perto dele no intervalo, do qual é sua função, também, cuidar. Ah! Ainda na entrada da sala de aula, dois outros meninos se aproximaram e se apresentaram: **Menino Lápis Lazúli II e Menino Cristal** (cujos nome reais eram o mesmo): Nomes iguais, pessoas diferentes, parecem demarcar... Devem ser confundidos com frequência e já aprenderam a se fazer identificar.

Como não conheço nenhum lugar próximo para fazer cópia, não querendo onerar a escola em suas já precárias condições, peço para copiar o **Projeto Político Pedagógico (PPP)** no *pen drive*. Neste dia vou embora com a sensação de invasão. Na verdade não falei sobre currículo e PPP quando pedi para fazer a pesquisa com as crianças do primeiro ano, mas o primeiro ano está na escola e sujeito a sua organização e regras. Gostaria de ter acesso ao PPP para reunir e organizar dados para a pesquisa, e se possível também as atas dos conselhos de classe do primeiro ano.

g) Sétima ida a campo

Cheguei à escola assim que as crianças haviam entrado em sala após o recreio, por volta das 10:20. Desta vez foi a secretária quem abriu a porta para mim. Como das outras vezes, a escola apresentava-se tranqüila. Ninguém fora de sala nesse momento, parecia que todos trabalhavam tranqüilos...

Da frente da sala da turma de 1º ano, ouvi a **professora fazendo atividades de matemática junto com as crianças, em voz alta**, e parecia ser – e depois vi que realmente era – no quadro. **Recitavam adições e subtrações de números de um a nove**. Quando lá dentro, vi o quadro e percebi como era diferente, na forma, de quando eu estudava, e também de quando dei aulas para crianças...

Aguardei que terminassem e bati; a professora Clara me acolheu e entendeu que eu poderia falar com as crianças. **Neste momento, tinham a escolher entre desenho livre e leitura de livros infantis, disponíveis nas prateleiras do fundo do ambiente e também do lado da professora**. Havia mais crianças do que da primeira vez em sala; **a maioria dos que levaram já haviam trazido o documento assinado pelos pais** – estavam com a professora, a quem tinha pedido que me ajudasse com isso, lembrando as crianças e recolhendo os documentos.

Tratei, então, de falar mais uma vez com as crianças sobre a pesquisa, e desta vez foi mais difícil obter a sua atenção.

Mesmo assim, tratei de me comunicar dizendo – porque havia outras crianças - quem eu sou, o que faço ali, da pesquisa com eles, da autorização da direção, da professora, deles e de seus responsáveis. Quando digo como é o meu nome, novamente, ouço alusão ao nome “Jurema”:

– **É como Jurema...**

- É, “Ju” também é como começa “Jurema”...

Junior Daniel, o mesmo menino que disse no primeiro dia “eu gosto de você” e se despediu com um beijo, veio dar-me um beijo quando cheguei; e adiante, quando em minha fala eu associava *pesquisar* com *buscar saber mais sobre algo de que gostamos, algo que nos interessa*, lembrou sorrindo lá do meio da sala:

– **“E a senhora gosta de criança!”**

Digo-lhes que quero saber mais sobre as crianças que vão cedo pra escola; sobre como é, para eles, virem para escola, e por isso fiz a proposta de conversarmos, de fazer algumas atividades alguns dias na semana neste ano e no ano que vem... **Novamente li com eles – mais para eles, porque bem pouco acompanharam a leitura do que foi escrito sem letra cursiva, a que conhecem...** – o texto que assinariam, se concordassem; alguns, inclusive as duas meninas presentes hoje, começaram a assinar antes mesmo da leitura. Tentei, então, explicar com cuidado que a gente só deve assinar qualquer coisa depois de saber do que se trata (achei que deveria dizer isso...). Diante do agito, das falas paralelas, da atenção voltada para outras coisas – desenhos, e nem sei o que mais – atendendo o meu pedido, a professora ajudou a obter a atenção da turminha.

Várias das falas que descrevo a seguir acontecem ao mesmo tempo. Surgem dúvidas sobre se deveriam assinar novamente, e digo que não é preciso, que é só para quem não estava no outro dia. Ao procurar comunicar-lhes sobre fazer pesquisa, perguntei o que a gente faz quando quer saber mais sobre alguma coisa que nos interesse... Fez-se silêncio.

- **Como a gente procura descobrir mais sobre alguma coisa que quer saber?**

- **Computador, disse um menino.** (Ele já sabe alguma coisa sobre a internet...)

- Sim, buscando pelo computador, procurando nos livros, conversando com pessoas, indo ver de perto o que queremos conhecer... Eu queria, então, novamente chegar à pesquisa com eles, referir-me ao

fato de estar indo conversar com eles sobre como é, *para eles*, estar na escola – assim tão cedo –, descobrir coisas, aprender, etc. E pelo que dizem a seguir, percebo que, do seu ponto de vista – agora parece bastante óbvio, mas não previ isso – vão pensando no que *eles querem saber, conhecer, ver de perto...* Vão lendo o que podem, dentre o que os mobiliza no meu discurso. Alguns **entenderam que eles irão fazer pesquisa, e que para isso eu vou levá-los para ver de perto o que lhes interessa!...** Afinal foi isso que falei que se faz para saber mais sobre algo, e eles foram expressando do que gostam... É o que indica a fala de um dos meninos, seguida por outras expressões de satisfação a respeito – e a idéia segue como um rastilho de pólvora:

– **A gente vai de ônibus? É Passeio?**

– Vamos fazer passeio!

– Passeio!! Vamos fazer passeio!!

– Oba! Eu quero ir no Beto Carreiro!

– Oh meu Deus, não, a gente não vai fazer passeio, digo já pensando a respeito...

– Não??? Ahh! ????

– A gente vai conversar e fazer atividades aqui mesmo, na escola, explico já meio sem jeito... A apreensão feita do meu discurso supôs algo maior do que eu me propunha a oferecer-lhes, que na verdade não era muito, e... nem ia na direção do que lhes interessava...

Percebi a expectativa e, logo, frustração de algo por eles imaginado... **Criaram-se expectativas quando busquei saber do que gostam, falei que pesquisar é procurar saber mais sobre o que a gente gosta, solicitei assinatura dos pais...** É provável que alguns já tenham vivido ou visto isso ocorrer associado a passeio, e **seu repertório de saberes indicou algo nessa direção.** Pensei rápido e falei:

- Bem, a gente pode arranjar algum... mas no Beto Carreiro não dá!

- **No parque do Córrego!**

- **No parque do Córrego talvez a gente possa!**

– **Oba!!!!**

Pronto, já me deram um indicativo de solução possível para o impasse! E eu tenho, então, algo novo por arranjar, no qual sequer havia pensado... A proposta era fazer pesquisa com as crianças, e não [tão somente] sobre elas... E elas [já] estão dizendo o que querem, indicando alguns rumos... E, bem, logo reflito que pode ser interessante, e factível... Relembro de passeios que vi crianças fazendo, chegando de ônibus com suas professoras ao parque, à UFSC; e de projetos de

colegas em que as crianças saíram por aí com pequenas câmaras fazendo fotografias do que quisessem... Nisso eu até havia pensado fazer, mas na escola... Vamos ampliar... Já organizei um passeio com mulheres de uma comunidade de periferia e no contexto de um projeto de extensão... Há como fazê-lo, por certo... Mas, penso, será necessário preparar tudo com cuidado, e de modo a fazer sentido num processo maior...

- Vamos pensar, vamos ver o que podemos fazer, digo-lhes.

Assinaram nesse dia: Emilly; Menino Ametista; Menina Amazonita; Menino Cristal (que me contou e demonstrou ter baixa visão); Menino Safira; Matheus; Menino Rubi; Luiz.

Alegro-me ao ver que já **conto com quinze crianças que se dispuseram a participar da pesquisa...** E penso na condição desigual na qual fazemos este “acordo”, mesmo procurando que sejam de fato partícipes desta decisão. O que dei conta efetivamente de comunicar? Como *traduziram*, a partir de seu repertório, o que apreenderam do que tentei explicar-lhes? O que imaginam e esperam?

Na verdade lembro-me agora de **um menino** que, no primeiro dia, **disse “eu não assino!”**. Hesitei por um instante, mas tratei de responder logo e com a maior sinceridade que pude e o tom acolhedor que dei conta de expressar, que não havia problema; que era só quem concordasse em participar... Pareceu, na hora, que aquele fosse um dizer assim meio “inconseqüente”, uma “resistência brincalhona” talvez, um jeito de lidar com o que apareceu... Ou efetivamente um ensaio de resistência; uma tentativa... É bem verdade que nesse momento **tive receio de que todos dissessem não...** Afinal, *em que barco estavam entrando*, e por que deveriam? **Mas será que se sentiriam a vontade para dizer não quero participar disso de que nem sei bem o que é, com alguém que acabo de conhecer?**... Seria muito razoável dizer não, na verdade. E o que ocorreria? Como seria recebido, efetivamente, um “não” das crianças – por mim e, sobretudo pela professora/escola?

E por parte da criança, **como seria bancar o não fazer parte de algo se o grupo todo fará; ficar de fora de alguma coisa, mesmo que ainda eu não saiba bem o que é, mas que envolve o grupo do qual faço parte (e quero continuar a fazer) – no caso o grupo do primeiro ano...** Isso sem pensar na relação de poder bastante desigual que se coloca entre crianças e adultos; e entre crianças e adultos dentro da escola, estando as crianças sem seus familiares, acrescido da questão do saber – eles exercitam as primeiras letras, eu escrevo “como um furacão”, lembram? E daquilo que Marx chama de classes, Bourdieu chama de posições sociais ou campo, Charlot denomina classes populares, ou ainda, do que chamamos tão somente meio social. É bom

lembrar que chego com autorização da direção e apresentada com determinado cuidado às crianças pela professora, sou adulta, venho da universidade e, portanto, falo, me porto e me visto de uma determinada maneira; que isso tem marcas ou expressa um lugar com alguma distinção (Bourdieu), ou pelo menos reconhecimento social. E é bom dizer, também, que procurei também vestir-me e apresentar-me com cuidado na expectativa de *agradar* as crianças – ou ao menos de não afastá-las: escolhi uma roupa colorida e tratei de esconder a palidez e as olheiras acentuadas de quem vem tomando pouco sol e trabalhando na tese madrugadas adentro. Sim, pois num dos dias em que previ fazer o primeiro contato com as crianças deixei de ir ao ver minha imagem no espelho, de camiseta preta e muito abatida: não quis “assustar” as crianças... Embora não lembre de ter lido nada a respeito para essas circunstâncias específicas, valeram-me as recomendações mais gerais em termos de apresentação, e entendi que devia aparecer bem diante delas, procurando passar uma ideia e sensação de algum modo agradável. E isso tudo pode acabar expressando também um lugar social de alguma forma hierarquicamente diferente do delas, embora não fosse essa a intenção.¹¹⁶

Acho que não vou lembrar qual foi o menino a dizer que não queria participar, mas vou saber se alguém que faz parte da turma não assinar o documento, pois tenho a relação da turma. Não pretendo perguntar novamente, mas vamos ver como as coisas fluem no decorrer da pesquisa.

Dentre tantas coisas que ocorrem paralelamente, escrevo aqui o que chamou minha atenção e que dou conta de lembrar, pois desta vez, diferentemente do que tenho feito até aqui, não fiz registros na sala e nem na escola.

Não reconheci ou não lembrei de um menino, muito claro e de olhos azuis:

– Você não estava no outro dia, estava? E ele ficou meio sem jeito...

– Estava sim, disse o coleguinha que estava com ele. É que ele cortou o cabelo...

– Ah! Foi por isso que estranhei você! Ele sorriu desta vez... Pareceu que gostou mais.

¹¹⁶ Não creio que tenham me visto chegar de carro, pois o estacionava fora dos muros da escola.

Um dos meninos, o **Menino Cristal**, traz as coisas – ou seja, o documento, primeiro, depois o livrinho – bem junto ao rosto para ler... Perguntei algo a respeito, e ele me diz:

- **Eu não enxergo...**

- E você não usa óculos?

- Não posso...

- Como assim? Você já foi ao médico?

- Já!

- E o que ele disse?

- Não adianta!

A professora, então, me diz o nome do problema que ele tem – não lembro agora – e que de fato o óculos não é indicado; que mais tarde vai precisar usar lupa. **Ele me conta que vai para a “escola de cegos”** (a ACIC). Pergunto que ele faz lá; **diz que faz atividades, brinca, ensaia – e vai ter apresentação – e que, sim, é legal.** Clara me diz, depois da aula, que ele vai para a Associação de Cegos, mas só vai às vezes; que tem que “ficar em cima”, por que a mãe não capricha, não se preocupa muito; (ou, recoloca em seguida, não dá conta no meio de tantas coisas a fazer...). Ela é diarista ou empregada doméstica, diz.

Menino Cristal, que pouco enxerga, é o único que escolhe um livro – descobri, mais tarde, na entrevista em sua casa, que é o único, também, que não dispõe de livros em casa - ; **os demais desenham animadamente carros, casa com carro, monstros; dois meninos desenham complexas pistas de skate** e vêm me mostrar. Fico admirada com a quantidade de obstáculos, elevações, depressões criadas. “– Irado!” , digo, na tentativa de *fazer contato*... Achei logo em seguida que não deu muito certo, porque perguntam “o que?” e acharam graça. Gíria errada, pensei!... No entanto, voltam para suas carteiras e desenham algo mais ousado e difícil ainda, e vêm me mostrar novamente...

O livro de Menino Cristal é sobre animais do continente africano: em cada página a cena de um bando. São animais adultos e filhotes que brincam entre si, e ele me mostra e fala, entusiasmado, sobre eles: o leão, a zebra, a girafa, os jacarés, elefantes, tigres, os hipopótamos, os chipanzés, os flamingos, e até as lagartixas. Diz quais são aqueles animais página a página, animal por animal, e parece gostar bastante do livro. Espontaneamente comenta sobre coisas que sabe a respeito, perguntando:

– Sabia que se cortar o *nariz* do elefante ele morre? E que o hipopótamo pode comer um jacaré? E refere-se a algo a respeito que viu na TV...

– **Você consegue ver TV? Pergunto. E ele diz que sim, que senta bem perto e assim vê.** Na conversa que temos, acaba falando que **anda de bicicleta** na rua com os meninos. Pergunto se não é perigoso para ele, se consegue ver os carros. Ele diz que não é perigoso e que vê os carros¹¹⁷. Depois me conta que chorava para acordar quando a mãe o chamava de manhã para vir à escola. Pergunto se agora acostumou; ele diz com um leve sorriso que não, que ainda chora...¹¹⁸

Logo vários meninos nos cercam, olham o livro juntos, falam sobre os animais que iam aparecendo nas páginas. Menino Rubi conta:

- Sabia que já bati num leão? E garante também que já montou num elefante...

- É mesmo?? Onde? Pergunto.

- Lá numa Cidade...

Tirou o livro das mãos de Menino Cristal, e só devolveu com minha intervenção:

- Ah, deixa pra ele! Foi ele quem pegou o livro, e estava lendo! (Não pude apenas observar...).

Só havia duas meninas na sala nesse dia: Emilly e Menina Amazonita. **Sentadas juntas**, no final da fila do meio, **desenham**. Entram duas meninas maiores, que há alguns minutos estavam paradas à porta; não vi, mas parece que receberam a autorização da professora para entrar, pois estavam bastante tranqüilas e me pareceram bem seguras de si; pergunto e me dizem que são da 6ª série e que vem buscar as pequenas; uma delas é prima da Emilly e a outra é irmã de uma coleguinha que não veio hoje. Sentam-se nas carteiras atrás das miúdas e desenham; as pequenas ficam viradas para trás, bem juntas. Emilly e Menina Amazonita parecem contentes e mesmo fortalecidas com tais presenças.

¹¹⁷ Sua casa fica muito depois do final da rua e perto dela não circulam carros, pude ver na pesquisa de campo.

¹¹⁸ Nesse dia, enquanto falávamos, seu nariz deu sinais de que precisava ser assoado. Perguntei – e saiu espontaneamente assim, como faço com meu pequeno afilhado – “Quer um lençinho pra limpar o nariz, meu anjo?” Ele acenou com a cabeça afirmativamente. Pequei na bolsa um lençinho descartável e ofereci; ele veio pra perto, mas não pegou, e levantou a cabeça para que eu limpasse. Pedi que assoasse e ele não o fez; mostrei como fazer, e ele também não o fez. Ele conheceria lenço descartável? Ainda não lhe haviam ensinado a assoar, e a limpar sozinho o nariz? Apenas preferiu receber um cuidadinho? [Limpei seu narizinho e joguei o lenço no lixo, é claro]. Durante o tempo da entrevista em sua casa, a irmã menor acabou por demandar, e receber, toda a atenção que a mãe podia dispensar.

Vários meninos – alguns dos que viam o livro – se aproximam e ficam ao redor das quatro garotas vendo o que desenham... Teriam chamado sua atenção aqueles desenhos mais elaborados que faziam, como chamou sua atenção minha escrita rápida? **Olham com curiosidade o compasso** que uma delas usa para fazer um desenho; a menina maior empresta para um deles, então – o que estava mais perto antes que eu me aproximasse, e, comigo, também os outros meninos – pedindo delicadamente: “Só cuide pra não quebrar”. Perguntam o que é aquilo, como usa, pra que serve? O menino experimenta utilizar, vê como funciona e devolve o compasso; olha então, com curiosidade, **para um apontador amarelo e vistoso** que estava no penal da menina maior. Aquilo lhe enche os olhos, parece. Apanha, olha, aponta um lápis e devolve. **Há bastante curiosidade ali...**

A professora mostra o relógio na parede e anuncia que está marcando que está quase na hora de ir embora; pede, então, que fiquem em **silêncio para distribuir as cadernetas**. Nesse momento um menino entrega a sua [cadermeta] – havia esquecido de entregar antes – e a professora pergunta, então um pouco exasperada, quem mais não havia entregado para ela a cadermeta. Um menino levanta e procura algo na mochila e ela manda sentar. Ele senta. Ela refaz a pergunta. Ele avisa que não entregou a cadermeta e ela lhe diz que então entregue. Ele fica contrariado uma vez que para isso tem que levantar novamente: a mochila está nas costas da sua cadeira. Pareceu um tanto envergonhado, e enquanto levanta para procurar a cadermeta na mochila, busca, num olhar de soslaio, as meninas maiores: Cumplididade de classe? Vergonha? Aquele olhar continha alguma **indignação**: (Como se dissesse algo como: “Era o que eu estava tentando fazer e ela me mandou sentar...”). Encontrando a cadermeta, **entrega-a à professora, cabisbaixo** (seu orgulho estava visivelmente ferido).

A professora explica o que está escrito no bilhete que colou nas cadernetas, que se está convidando os pais, mães ou responsáveis a participarem de uma reunião amanhã de tardinha – sexta-feira, às 18 horas, ou seja, às seis horas “para resolver assunto referente à nova direção da escola”. Fala quem são as diretoras atuais, nomeando-as: Vilma e Lúcia. Educativo, talvez. Politizador?

Nas cadernetas, um carimbo e o bilhete. **Nos cadernos, tarefa para reforçar algumas letras e a coordenação motora** – são letras pontilhadas para cobrir com o lápis. Pergunto à **professora** se eles fazem a tarefa de casa, e ela **diz que sim**, que ***sempre fazem a tarefa de casa***. Com exceção de Menino Pedra do Sol, que senta próximo à porta e, observo, é o único que vai embora sozinho. Debaixo de chuva nesse

dia, inclusive. Clara diz que ele sempre vai sozinho, que sua mãe trabalha como doméstica por perto [da escola], que ele passa a tarde toda com ela [acha que vendo TV]. Acha também que ele *é criado muito solto*, e que *é o que tem mais resistência a regras e limites*. A professora não parece concordar com aquele estilo de educação.

Quando liberadas pra ir pra casa, Emilly e Menina Amazonita simulam trocar vários beijinhos de um e outro lado do rosto, à distância, com a carteira entre elas; alguns meninos olham e um deles fala:

– Que tanto beijo!?

Menino Ametista, que estava com olheiras exacerbadas e com carinha de não muito bons amigos, acaba enfiando o dedo no olho de Emilly na hora da saída, e ela chora baixinho. A professora vai intervir, acalma a menina e pergunta o que houve; ele diz que só colocou o dedo, ela explica que machucou a coleguinha e pergunta o que está havendo, se aconteceu alguma com ele, porque isso hoje, etc. [Pelo que ela lhe fala, deduzo que se mostrou intranquilo e fez outras coisas nesse estilo]. Clara me diz, depois que todos saem, que **ele - junto com o Menino Quartzo Verde - é dos que lêem melhor, mas se irRita com facilidade**; que um dia tentou jogar a mesinha num colega porque fazia barulho, o que só não aconteceu de fato porque Clara se colocou na frente, e a mesinha acabou caindo nos pés dela. Comento que estranho suas olheiras acentuadas, e ela conta que *é sempre assim*, e reflete que normalmente *é a criança que dorme muito tarde ou mal que tem muita olheira*. Quando entreguei o documento e lhe expliquei a respeito, disse que em casa tinha a mãe, o padrasto e a irmã; perguntei se achava que a mãe assinaria, e ele respondeu: “- *Ela ou o meu padrasto*”. Vem-me à cabeça muitas coisas, e penso em ficar atenta.

Um homem veio apanhar os gêmeos; Clara me diz que estes meninos **têm bastante dificuldade para falar**. Observo que **a maioria das crianças sai acompanhada** e pergunto a Clara se os pais vêm buscar; ela responde que só alguns, e que **várias crianças vão com primos, irmãos, crianças maiores que estudam na escola**, o que também pude ver nesse dia.

Enquanto arruma as coisas, vejo na sua pasta a cópia de meu projeto, que deixei com a Diretora; está com um lembrete colado: “Para a professora Clara”. [Vejo com positividade o fato, que me remete a interação entre direção e professora no que diz respeito à pesquisa.]

Clara me diz que às vezes *é cansativo*, sobretudo nos dias em que fica com eles o turno todo; que *não é fácil trabalhar o dia inteiro em sala*. Falo, e ela concorda, que – como expressou um dos meninos – **seria melhor se fossem grupos menores; e num turno apenas, e se no**

outro pudesse preparar os materiais, ver os cadernos. “– E fazer reforço aos que precisam”, completa. Ela almoça por perto ou às vezes traz seu almoço e almoça na escola mesmo; **aproveita o entre turno**, assim como **as aulas de Artes, Educação Física e de Tênis, para preparar materiais e fazer correções de cadernos, e assim tem evitado levar trabalho para casa.** Depois da aula da tarde, **faz ioga** duas vezes na semana, e **hidroginástica** em outros dois dias, tudo na UFSC. **“Só assim pra ter força pra segurar o dia todo em sala”**, complementa. Sai de casa às 7h e volta às 19h. E estas parecem ser algumas das estratégias às quais lança mão a professora sujeito de pesquisa, para manter-se em saúde por tantos anos dedicados à docência e às suas infundáveis exigências em termos de empenho, disciplina, esforço físico e envolvimento psicológico, para falar de algumas apenas.

h) Oitava ida a campo

Chego na escola às 16h, com o propósito de ficar disponível para esclarecimentos, caso algum dos responsáveis pelas crianças precisar, uma vez que escrevi na carta que estaria à sua disposição nesse dia, das 16 às 20h na escola. Coincidentemente é um excelente dia, posto que acontecia nesse mesmo horário a reunião sobre **Eleição para a Direção da Escola**, para a qual os pais foram convidados a participar.

Pensei que não houvesse aula, dado o silêncio na escola, mas havia, disse-me uma das profissionais da secretaria: “É que faltou professor!”. Procuo o profissional da informática e a sala está fechada. Anteontem estava fechada só com a grade, hoje, com porta e grade. Logo, não apanho o PPP ainda desta vez.

Converso com **Vinza**, a quem denominei Vigia nos relatos anteriores por usar uniforme de uma conhecida empresa de vigilância, mesmo que esteja, por vezes, fazendo cópias na máquina copiadora - que fica próxima à portaria. Descubro que ele é muito mais do que o vigia da escola. Conta que é um “faz tudo”, que ontem até subiu no telhado para consertar algo¹¹⁹; que dá aulas de música – percussão, cavaquinho, violão – dois dias pelo [projeto] Mais Educação e outros dois pelo PDDE; que tem 10h como professor substituto e também dá aulas noutra instituição de ensino, o Colégio Estadual Simão José Hess, um dia na semana. Seus tios eram músicos na Banda da Polícia Militar, e quando criança ficava com eles enquanto sua mãe ia trabalhar. “Pegou gosto”, diz. Ele **lê partituras, faz aulas de sax alto na Philarmônica**

¹¹⁹ “Como o Seu Rui”, pergunto? Ele diz que faz muitas vezes inclusive o que era o Seu Ivo quem deveria fazer.

[Comercial] à tarde, tem carteira de músico profissional “para tocar na noite e descolar uma graninha”. Negros, ele e os tios militares-músicos fazem reportar não apenas à histórica relação dos povos afro-brasileiros com a música, como também aos primeiros registros de intelectuais negros em Santa Catarina, como resgata Fábio Garcia (2010). Como de João Rosa Junior, que regeu diversas bandas militares e civis no Estado e no Rio Grande do Sul, e passa a residir em Florianópolis - próximo à cabeceira insular da ponte Hercílio Luz - quanto perde a visão devido a um glaucoma, dedicando-se ao ofício literário e publicando trabalhos entre 1924 a 1930 (GARCIA, 2010, p. 8-9)

Mas, voltando ao que observo na escola, logo as turmas foram saindo. Maiores (pré-adolescentes) e pequenos; algumas meninas com bonecas – imagino que sejam do primeiro ano, pois sexta feira é dia do brinquedo. Antes disso uma moça negra com longas tranças afro avisa a secretária que está levando a sobrinha, e uma senhora [parda?] pede para utilizar o telefone a fim de *avisar que está levando a menina*. “Sou a avó”, diz. Não há nenhuma tensão ali; estas mulheres parecem sentir o espaço como familiar e também legitimamente seu – algo que não se dá deste modo sempre e nem em todos os lugares, sobretudo para a população negra, e este me parece um ponto positivo desta escola e relações observadas.

Dois meninos entram na secretaria para “ver o Natal”: um pinheirinho enfeitado sobre a mesa com mais ou menos de 40 cm de altura lhes chama a atenção, e eles estendem as mãozinhas com cuidado para tocá-lo; nessa incursão descobrem também a sineta... Quando chegam na recepção, onde estou e também sua mãe, pergunto se gostam de vir para a escola. Um deles diz que gosta. Ele tem carinho de bom menino, a mãe está perto, sou adulta e estamos na escola... Pergunto, sorrindo: “Gosta mesmo ou só está dizendo por que acha que é o que eu quero ouvir?”. Ele me olha em silêncio, pensativo...

- **Do que você gosta?, pergunto.**

- *Pra estudá*, diz Victor – esse é seu nome.

Chega o irmão e faço a mesma pergunta:

- **E você, gosta de vir pra escola?**

- **Eu não!!** Responde imediata e assertivamente.

Eu e sua mãe rimos de tamanha espontaneidade, e Victor, então, olha-nos um pouco surpreso...

- E você disse o que? Disse que gosta? Pergunta ao irmão.

- É! Responde o outro menino.

Não dizem mais nada; não se mostram nada constrangidos e nem questionam um ao outro.

- **Do que você não gosta?** Insisto com o que “ousou” dizer que não gosta.

- **De vir pra escola!**

- **Não gosta de nada da escola? Investigo, em tom de empatia.**

- **Só se for de jogá!** (Está com o bolso cheio de bolicas).

- Ah, então você gosta de alguma coisa que faz aqui?! Persisto investigativa.

- **Eu não gosto por causa da lição! Explica.**

- Da lição de casa? Pergunto.

- **Daqui! Eu só venho porque se não apanho da mãe... E ela trabalha na escola!**

Ou seja, parece que ele não gosta das atividades escolares, mas não tem como não vir porque a mãe descobre... Pergunto, então, ao Victor:

- E você gosta de **jogar bolica** também? (Agora assumi o termo)

- Ahã! [diz, que sim com gestos afirmativos de cabeça]. **Quando eu ganho uma e perco uma!**

Não é bom quando só se perde, não é mesmo?, parece dizer o menino...

A mãe pede e aguarda o formulário para a matrícula de ambos. Eles saem mexendo com uma menina menorzinha, que está na área interna na escola, separada deles por portão e grade.

- Ehe! Ele te chamô de bunda seca! Ahahah! E saem correndo. A mãe está a caminho. A menina não parece gostar nada do que ouve: impactada, olha ao redor – menos envergonhada e mais em busca de defesa, parece; não encontra, nem reage. A velha socialização de gênero parece ganhar corpo(s) nessa cena, quanto os meninos se sentem à vontade para opinar se ser solicitados sobre o corpo da menina; agredida na imagem que tem de si, ela se constrange e recolhe. Nenhuma mediação pedagógica pode ser feita na situação.

Duas professoras sentam-se na secretaria e conversam. Estórias, planos e estratégias sobre saídas da escola com as crianças parecem ganhar voz na falas destas professoras... Que a turma da tarde tá impossível, que no ano que vem vai instituir o tapete ou a cadeirinha pra pensar, que no ano passado “eles tanto fizeram que até viram que o peixe era cego”. Que no ano que vem fulano só vai ao CIC se a mãe assinar termo de compromisso e for junto, ou não vai. Que alguns brigaram e fulano bateu no cicrano, da Clara, mas que foi de manhã.

Duas meninas tentam ligar de um telefone público que está afixado do lado da secretaria, da altura que as pequenas alcançam.

- Está ligando pra quem? Pergunta uma das professoras.

- Pra minha vó...

A professora acaba pegando-a no colo e, brincando, diz que vá embora junto com ela:

- Amanhã vamos a Brusque e segunda você volta pra escola, brinca. E percebendo a reação da menina, completa: Ui que o coração vai sair pela boca! Espera um pouco que tua mãe já vem!

Depois ajuda-a a ligar:

- Qual é o número?

Descobre que está ligando pra tia em São Joaquim, pedindo que ligue para a vó e peça que venha buscá-la. Ao que parece, a vó mora aqui. A professora pega, em seguida, o telefone e tranqüiliza a pessoa que está do outro lado:

- Não se preocupa que ela tá comigo! Em seguida, brinca com a outra menina, que está de trança longa:

- Onde vai com esse cabelo, Rapunzel? E, virando-se para a primeira, fala em tom afetuosos e risonho:

- Que folgada! Ligar pra São Joaquim, pra tia pra pedir pra ligar pra vó vir buscar...

A mãe costuma esperá-la no ponto de ônibus e alguém que costuma levá-la até lá não pode ir com ela nesse dia. Uma professora se dispõe a ir, mas voltam logo em seguida; a menina acompanha a professora até a reunião; depois vejo-a sair da sala para brincar com as outras pela escola.

Uma professora passa por mim, ao sair, e pergunta se vou achar que são todos loucos... [Refere-se a elas]. Não acho! Acho que são até bem tranqüilos, digo. E é o que penso mesmo, a par de que achei-as alegres! Outra professora muito agradável, com quem conversei no outro dia,¹²⁰ estava passando e veio ao meu encontro; como ouviu a conversa e disse alguma coisa na mesma direção da primeira, reiterarei que achei todos muito tranqüilos, que não ouvi aquelas falas pouco lisonjeiras sobre os alunos, tantas vezes comuns na sala de professores/as. Ela então me conta que **tem uma cozinha lá atrás, onde professoras e professores fazem o lanche. Que combinaram de não**

¹²⁰ A mesma com quem também conversei no primeiro dia e não fiz registro porque não dizia respeito à escola e às crianças. É natural de Erechim-RS e morou - com o marido bancário - em Quilombo, na região oeste de SC (como mães e pais, há também professoras migrantes...).

falar mais mal de alunos porque estava demais... E deu certo?, pergunto. **Às vezes escorregam**, responde, rindo.

Chega um pai e pergunta onde é a votação.

As pessoas se mobilizam para a reunião – Lúcia, Vilma, as professoras que estavam na secretaria. Chegam algumas mães. Digo o que estou fazendo e Lúcia sugere que eu fique na área do refeitório, mais fácil para que me vejam. Concordo.

Vou até a área coberta próxima ao refeitório – pais e mães passariam por ali para chegar à sala da reunião. Não tenho grande expectativa de que venham saber sobre a pesquisa ou esclarecer-se sobre algo a respeito, mas faço o que me propus. De toda maneira, me parece rico e interessante estar ali e poder ver este momento da escola.

Dois meninas e um menino brincam de esconde-esconde, com os pés descalços. Pássaros andam, comem, esvoaçam pelo pátio e área coberta. A reunião começa numa sala da ala do meio da escola.

Noto que, entre **os desenhos na parede estão várias crianças, negras e brancas**, com meio corpo supostamente por trás do grande mural e meio acima dele, segurando-o; e que há uma plaquinha onde se lê “SABER”, e um balão indicando que uma menina diz “Vamos para a escola!”

Chegam alguns adultos jovens com materiais escolares – penso que sejam da EJA – e vão se reunindo nos bancos junto às mesas do refeitório. São dois rapazes, negros, e duas moças, uma negra e outra não. Chegam do trabalho todos eles, ao que indicam seu cansaço e assuntos. Um deles cumprimenta a senhora do refeitório chamando-a de tia. *Último dia*, comemora o outro, aliviado. Chega um professor jovem, com que conversam com proximidade. Perguntam se vai à reunião para escolher “a sua diretora”. Havia algum desagrado nesta fala.

Crianças com em torno de seis e sete anos correm pela escola.

Menino Quartzo Verde, que cortou o cabelo e que eu não reconheci no outro dia, passa de mãos dadas com a mãe, que ele diz “trabalhar na escola” (ela é uma das mães da APP, soube adianteado fazer entrevista em sua residência). Vai à reunião, me diz, quando pergunto o que faz por aqui, e que aquela é sua mãe.

Uma mulher varre o chão.

Vinza me chama para a reunião e digo por que estou ali; ele insiste que tem uns dez *pais* por lá. Explico que aguardo apenas os pais do primeiro ano matutino; que me coloquei à disposição se quissem saber mais ou conversar a respeito da pesquisa e ficarei ali, se acaso alguém vier. Sobre isso informei também ao *Seu Rui*, que ficou na

secretaria. Entendo que eu não devo participar da reunião e aguardo-os sentada num banco, fazendo estes registros.

Às 18h31min, as crianças continuam brincando. O professor e os quatro alunos conversam sobre trabalho, formação, salários - inclusive o docente. O professor diz que mesmo ganhando mais, **não suportaria** um trabalho como o que foi mencionado, no qual teria que **passar o dia inteiro e colocar toda a sua energia para vender algo num shopping**. Chega uma professora e depois mais outra, e referem-se à eleição. Uma delas vai até a sala. Alguém pergunta sobre Elizete: Ela não vem?

Vinza toca a sineta. “Agora? Quase meia hora depois, Vinza?”, “brinca” um dos rapazes. Ele não parece gostar nada de ser chamado atenção pelo aluno, nem do tom. Brincadeira supostamente camarada, que constrange o outro – que é funcionário da escola, e também professor... Por seu intermédio fico sabendo que esses alunos não são da EJA: “São nossos alunos mesmo, daqui”; tem **6º, 7º e 8º anos no turno da noite**, diz. Quero saber se são tão poucos assim os alunos: “É que na sexta eles cabulam!”, voltando em seguida para a sala da reunião.

As 18:40 sai um grupo de crianças maiores. Percebo que a menina que ligou para que viessem buscá-la ainda está na escola e vai até a sala de reunião ao encontro da professora que a ajudou a telefonar. Mais tarde duas pequenas vão até a sala de reunião e voltam para brincar. Parece que foram conferir e viram que a reunião segue.

Chega a “merendeira”, abre a cozinha e põe-se em serviço: veste o lenço e, com uma bacia branca de plástico, apanha bananas no espaço em que se lê “depósito”, no final da ala central.

Chega mais uma mãe e informo o local onde está acontecendo a reunião. **Outra surpreende-se: - Mas não era com todos os pais?**

Ouve-se, às vezes, a voz do professor em aula – de Literatura? – e, vez ou outra, vozes e o riso dos alunos. Chegam mais dois alunos jovens.

Saem mães e pais da reunião: duas mulheres, dois homens, um jovem; mais duas mulheres e uma jovem; mais três mulheres jovens. São 18:58 e parece que termina de vez a reunião. Saem mais duas mães, professoras e professores.

Por unanimidade, aprovou-se a indicação de Vilma. Pela mão de uma professora e um aluno jovem, chega uma **faixa em seu apoio, assinada pela APP e Conselho Escolar**. Todas estão alegres, mas Vilma está muito séria. Quando vê a faixa colocada em frente à escola, enche os olhos de lágrimas.

– **Nem sei como vou dizer ao meu marido**, diz, com o celular em punho.

As professoras presentes chamam-na para fotografar junto à faixa. Ela se anima com aquela demonstração de apoio, que parece desfazer um pouco sua expressão de angústia. Faça uma foto para que todas as que ali estão possam estar nesse registro.

Lúcia diz com segurança que não vem mais ninguém a esta hora, e sugere que eu vá tranqüila. Ela segue com a expressão leve e satisfeita, parece. Na saída pergunto-lhe:

- **Então toda a equipe permanece?**

- **Sim, responde sorridente.**

Dou-lhe os parabéns e sigo, também satisfeita com o dia de pesquisa de campo.

Já fora da escola, vejo, por entre as grades, Vilma e as colegas ainda olhando a faixa. Lúcia, do ponto de ônibus, sorri com serenidade – a de quem entende as coisas se definiram, e de seu ponto de vista, bem, quanto à direção da escola para os próximos dois anos.

Outros registros:

Sobre as crianças terem percebido, pelo calçado, que o Papai Noel do ano anterior era o Seu Rui. - Ele contou orgulhoso, dizendo de **como elas são espertas!**

Segundo uma professora (que foi secretária da Comissão de Educação/FMMC), que chegou para dar aula a noite [tem 30h na SSE e 10 na escola], a ex-professora do 1º ano, “a moça”, se chama Gisele Ventura, mora perto da escola e hoje trabalha na EEB Leonor de Barros. Quando na Hilda Teodoro, coordenou o PPP, o Boi de Mamão, comprometeu-se com a comunidade. Saiu da escola depois que foi agredida por um aluno maior. (Segundo avaliou a professora de Artes, em nosso primeiro encontro de 2011, uma professora moça que foi agredida por um aluno, antes havia agredido um também ela, e na época não foi tomada nenhuma medida).

i) Nona ida a campo

Neste dia estive na escola e conversei com a Diretora Adjunta, que fez contato com a **professora regente [Rosa]** do grupo de crianças com que iniciei a pesquisa no ano anterior, e que estão agora no segundo ano matutino. Rosa **não aceitou o desenvolvimento da pesquisa em suas aulas:** disse enfática e nervosamente, andando pelo corredor em direção à sala de professoras/es, que “*pediu dois meses para ensinar as crianças pelo menos a sentarem e copiarem a lição do quadro*”, e que não era obrigada a aceitar. A Diretora Adjunta tentou ainda argumentar,

sem obter sucesso, e voltou a falar comigo muito sem jeito e me pedindo desculpas pela atitude da professora; pediu que aguardasse a Diretora Vilma, que havia ido ao banco e logo voltaria. Tratei de pensar com ela outras possibilidades, como nas aulas de Artes e de Educação Física, quando poderia trabalhar com pequenos grupos de crianças. Vilma procurou compreender a atitude da professora Rosa no contexto de uma situação **problema que tiveram com um professor de uma das universidades públicas**, que havia sido professor da Escola e saiu com divergências, e que num encontro de avaliação de Estágio foi inadequado ao abordar publicamente questões fora da pauta do evento, etc. A Diretora Adjunta argumentou; eu reafirmei que se costuma dizer que a sala de aula é o último reduto do professor/professora, e que não iria insistir, e sim buscar caminhos alternativos para ter acesso às crianças. Ficaram de conversar com a professora Rosa, e indicaram a quarta feita após o carnaval como melhor dia para conversar com ela. O grupo todo de professores estaria em reunião de planejamento. Nesse dia, deixei cópia do Termo de Ciência da Instituição de Ensino, para assinatura pela direção da Escola.

No dia 04 de março de 2011 estive **na GERED** e obtive a **autorização formal para a pesquisa de campo na escola mediante a assinatura do Termo de Ciência da Instituição de Ensino** por Zulmira Luiza Gesser, Supervisora de *Educação Básica* e Profissional. Conversei sobre o tema da pesquisa com Selma Lemos, do mesmo setor, que me recebeu e encaminhou a assinatura do documento; Selma falou das dificuldades, e também de algumas dúvidas quando a ter sido um acerto a entrada das crianças aos seis anos no EF. **Conversamos a respeito da** forma como se deu a aplicação da Política do EF de nove anos, da pouca integração entre EF e EI, cujas professoras teriam muito a contribuir nesse processo; sobre os entendimentos enviesados quando se fala da necessidade do lúdico, sobretudo nessa faixa etária [como espaço de brincar sem atividade educativa]; sobre **o uso de “1ª série/2º ano etc”** que, de acordo com ela está **equivocado**. Deixei cópia do projeto contendo a introdução e o capítulo sobre Infância e Escola, e cópia do Termo de Ciência recém assinado, com meus contatos e os do orientador. Selma deu-me também os seus contatos. (Devo dizer que já a conhecia: estive lá uma vez em função de pesquisa para o livro sobre Ações Afirmativas, que co-organizei, e viajamos no mesmo ônibus (PPGE) para a reunião anual da ANPEd em Minas Gerais ano passado, e ela se revelou uma pessoa muito amável. Creio que tenha sido a única mulher negra que vi num cargo de chefia na Gerência Regional).

j) **Décima ida a campo**

Neste dia, quarta feira de cinzas, à tarde, estive na escola conversando com a professora **Alma, de Artes**. Deixei com ela cópia do Termo assinado pela Supervisora de Educação Básica e Profissional da GERED – em que constam os objetivos, a metodologia, os sujeitos da pesquisa – bem como dos instrumentos de coleta de dados: roteiro de entrevista para pais responsáveis, professores e crianças, e o Inventário do Saber (que foi posteriormente deixado de lado para esta pesquisa).

A professora me falou de como trabalha; que **está há um ano na escola** – trabalhava antes no Itacorubi e havia estado por dois anos em licença sem vencimento pois precisou estar mais perto do filho adolescente (e do seu lado mãe, marcou) pois sentiu-o em desvantagem em relação ao de professora (e que não se arrepende). Falou de sua origem interiorana, pais com pouca instrução e menos ainda condições econômicas; de sua vinda para a capital, morando no início com uma parente para quem trabalhava cuidando da casa; de sua luta para formar-se; de sua condição atual – tem empregada doméstica e é solidária com ela, conforme contou: da manhã levou o filho da empregada ao médico e fez almoço para os demais, por exemplo. Falou que acredita que, em se mantendo na escola, um dia a criança ou jovem acaba tendo *um clic* e assumindo [as rédeas de] sua formação, por isso faz o máximo para que se mantenham na escola, se sintam partícipes, importantes, estimulados e “amados”. Conta que um dia chegou em casa aos prantos porque um aluno lhe tinha mandado “tomar no c.”. Chorava, contou, porque imaginava o quanto ele devia ter sido maltratado para ter uma atitude assim; e que apenas lhe respondeu “Eu te amo. Amanhã a gente conversa”. Acredita que é bom quando os pais vêm até a escola para reclamar, dizer o que pensam, porque assim demonstram compromisso e indicam em que a escola precisa melhorar. Que na **escola anterior** (localizada no Bairro Itacorubi) **a comunidade estava mais próxima, participando e cobrando mais**, e que **via então, lá, a escola mais integrada com a comunidade**. Que gostaria de ver isso acontecer também nesta escola.¹²¹

Que **está para sair sua portaria para assistente pedagógica da direção**, e que se isso de fato ocorrer ela sairá da sala de aula, deixa claro desde já; mas indicará à próxima professora os projetos em

¹²¹ A comunidade a que se refere a professora é formada por pessoas com maior acesso em termos socioeconômicos do que o público atendido pela escola campo.

andamento que devem ter continuidade, sendo a pesquisa um deles, no caso; mas antes levou todo o material para ler e trocamos nossos contatos.

Ah, ela também fez **críticas contundentes ao processo de avaliação em vigor no Colégio de Aplicação**, onde estuda seu filho, e disse que não acredita em média simples em que se reprova alunos, e por vezes em massa e por um décimo, como ocorreu com seu filho; que aposta em avaliação no processo, em que pode-se não só acompanhar a evolução do aprendizado do aluno e *considerá-la*, como também rever os procedimentos docentes para melhor alcançar tais alunos. Que falou sobre isso em reunião de pais e com o diretor do CA, a quem chama pelo primeiro nome e de quem fala com um igual, e que sugeriu que houvesse mudanças. **Perguntou se a universidade não acompanha isso, se ninguém faz pesquisa lá para ver essas coisas...** Disse que, diante de uma tal situação, perguntou ao filho se queria sair do CA/UFSC, e ele disse que queria ficar: para tirar 10 em tudo e mostrar que o sistema deles era falho. Em isso ocorrendo, Alma considera a possibilidade de processar o CA/UFSC por danos morais. É o retorno de uma mãe-responsável por um estudante dos domínios da instituição de ensino da qual faz parte o PPGE, no qual estudo... A professora Alma me acompanhou até o portão de saída – nesse dia estava aberto outro portão de acesso direto à escola, que fica ao lado do que segue para a recepção e Secretaria da mesma. Entrar e sair pela recepção dá um tom diferente do que pelo acesso lateral. Talvez também de maior controle, mas me pareceu ser, sobretudo de acolhida com maior respeito e dignidade.

As Diretoras vieram dar um olá durante a conversa, e quando eu saía a Adjunta perguntou se tinha dado tudo certo. “Está dando”, respondi. “Vai dar tudo certo”, ela retrucou sorridente.

4.6 FAMILIARES DAS CRIANÇAS QUE COMPÕEM O ESTUDO

Realizei entrevista com doze mães e dois pais, tomando a efetiva possibilidade de contato como o **critério definidor**; a pessoa cujo nome constava no campo da ficha de matrícula reservado ao “responsável” foi contatada e entrevistada – de modo geral a mãe. Em duas das famílias havia, respectivamente, duas crianças na mesma turma: meninos gêmeos numa, na outra um dos meninos era *repetente*. Das demais crianças da turma, duas não tinham telefone de contato, das outras o telefone era de terceiros e era preciso ligar à noite. Liguei algumas vezes, sem sucesso – seria preciso buscar outra maneira de contatá-las. Avaliamos então como

suficiente, para esta etapa do estudo, alcançar quatorze crianças e seus responsáveis: doze mães e dois pais pertencentes a doze grupos familiares, alcançando, portanto, familiares responsáveis por quatorze crianças da turma focalizada.

Segue quadro indicando quem são estes familiares, seu parentesco com a criança, sua naturalidade, idade, situação familiar/conjugal¹²², grau de instrução, razão da migração para a Ilha (apenas duas das responsáveis nasceram na Capital), a quantos anos vivem aqui e a quantos na atual residência, e qual a situação da residência (própria, alugada, ou dos pais que vivem juntos, foram as situações encontradas).

¹²² Não foi considerada a situação em termos formais, e sim efetivos (solteira/o, casada/o ou separada/o).

Quadro 1 Caracterização dos familiares participantes da pesquisa

<i>Nome [Substituir pelos fictícios]</i>	<i>Parentesco</i>	<i>Criança(s)</i>	<i>Naturalde</i>	<i>Idade</i>	<i>Situação Familiar</i>	<i>Grau Instrução.</i>	<i>Razão da vinda à Ilha</i>	<i>Veio a qtos anos</i>	<i>No morro (anos)</i>	<i>Na Resid. (anos)</i>	<i>Sit. Residência</i>	<i>Pes. nares.</i>	<i>\$ Mensal</i>	<i>A Escola é</i>
Mãe Quartzo Verde	mãe	Menino Verde	Quartzo POA-RS	29	Cas.	EM	Marido foi transferido para cá	1 e 3m	Trind	3m	Alugada	4	3.000,00	... Acho que a escola é fundamental... Em termos de Educação, conhecimento, desenvolvimento da cça no caso...no interagir tb ... com outras cças, saber viver em grupo, ... fazer...questão de amigos tb. Eu acho que a escola é fundamental.”
Mãe Granada (e Granada Pai)	Mãe (e pai)	Menino Granada Pai	Granada Cruz Alta-RS	26	Cas. (nf)	1°EM	Veio com os pais aos 6a; voltou; retornou à procura de trabalho e saúde (cirurgia filho; marido..)	20			Alugada ¹²³	3	1.200,00	Fundamental.
Mãe Safira	mãe	Menino Safira	Campo Belo do Sul-SC	35	Solt. (sep)	3° EF	Veio com os pais – que buscavam trabalho/vida melhor	16	16	6	Própria	2	800,00	A gente vive uma vida melhor; tem uma profissão melhor (...)se administra melhor(...)vai trabalhar num emprego que não vai sofrer muito (...) vai ganhar melhor.”
Mãe Cristal	mãe	Menino Cristal	Chapecó- SC	28	Cas.	7° EF	Veio com os pais “porque aqui a situação é melhor”	20			Dos pais	6	600,00	Muito importante.
Mãe Lápiz Lazúli	mãe	Menino Lazúli II	Lápiz Curitiba- PR	35	Cas.		Veio com a mãe e filhos +velhos (porque se incomodava muito com o pai da das crianças, que tinha outra)	+ 10	+10		Própria	12	1.600,00	P/eles é bom né? (Muito importante).
Pai Rubi e Mãe Rubi	Pai e mãe	Menino Rubi	Campo Belo do Sul- SC(2)	35/ 34	Solt (cas)	EM 5ªEF	Buscando o melhor; qualidade... emprego	18/ 13			Própria	3	5-7sm	Acho que e muito impptt´. É através da escola que se forma alguém, né? Noção, etc ¹²⁴

¹²³ Prefeitura paga 300,00, eles mais 200,00.¹²⁴ Ambos tem vontade de voltar a estudar.

Mãe Opala de Fogo	mãe	Menina Opala de Fogo	Lages-SC	36	Solt. (sep)	4EF	Veio com os pais (a irmã trouxe a todos) para trabalhar, porque lá as condições não eram muito boas)	31			Alugada	6	700,00	Pra mim é muito bom(...) pq todos já passaram por ali [eu estudei ali tb](É imptt.)
Mãe Rubi Indiano	mãe	Menina Rubi Indiano	Fpolis	39	Solt. (sep)	6EF	Morou no morro desde os 13 anos. Porque é perto da família; e o aluguel é mais barato [350,] (saiu mas depois voltou).				Alugada .	7	800,00	“hoje em dia a educ deles é MT imptt né; saber é o futuro deles, né. É muito imptt, interessante o colégio. Eu digo pra eles q ter estudo, estudar bastante, tirar nota boa pra conseguir um bom serviço.”
Mãe Pedra do Sol	mae	Menino Pedra do Sol	Fpolis	?	cas.	EM	Sempre morou no mesmo lugar				Própria	3		Digo pra ele que ele tem aprender(...) pq(...)eu não tenho paciência para ensinar (É fundamental. É tudo)
Mãe Mãe Amazonita	mae	Menina Amazonita	Fpolis ¹²⁵	34		ES (ambos)	Voltaram de Chapecó em função da saúde do filho menor	5	Trdd	20m	Própria	4	2.800,00	É tudo, né? É o começo de tudo. (Com a rotina da escola, começam a
Mãe Ametista	mãe	Menino Ametista	Campos Novos-SC	27	Cas.	EM (ambos)	Com a morte do avô, foi enviada ao pai ¹²⁶	13		1	Própria	4	1.850,00	Tudo (voltar a estudar foi muito importante; não quero parar). ¹²⁷
Mãe Turmalina Verde	mãe	Menino Turmalina Verde II & Menino Turmalina Verde I (gêmeos)	Campo Belo do Sul-SC	45	Cas.	4º EF	Pais vieram para trabalhar (era melhor)	37	3	3	Alug. ¹²⁸	4	1.400,00	Muito bom... Bastante; muito importante

Fonte: Pesquisa de campo (entrevistas)

¹²⁵ Morou com o marido por dois anos nos EUA (ele a estudos, ela, a trabalho) e por oito anos em Chapecó (ele HEMOSC). Lá cursaram Pedagogia à distância, adotaram Menina Amazonita e tiveram o menino menor. Voltaram em função da saúde (o pequeno sofre de asma: frio e cheiro do frigorífico [Sadia] faziam muito mal). Hoje o marido está liberado do HEMOSC e trabalha como assessor parlamentar.

¹²⁶ A mãe “fugiu” e a deixou com a avó, que a criou; quando o avô morreu, a avó foi morar com um filho [que não podia assumir também a menina] e a neta foi enviada ao pai. Foi só então ela e o pai se conheceram – ela tinha 12 anos de idade.

¹²⁷ Ambos pretendem voltar a estudar, fazer cursinho pré-vestibular na UFSC (viram no site) e curso no SENAI (ela, de chefe ou fiscal de loja; ele, algo ligado a mecatrônica). Ele é padrasto, de quem as crianças gostam muito (a ele mostram o caderno, pedem que assine, perguntam se podem ver TV – a mãe é mais disciplinadora, conforme ela mesma diz).

¹²⁸ Está sendo comprada “pela Prefeitura”.

CAPÍTULO 5 – ADENTRANDO EM COMUNIDADES E RESIDÊNCIAS

Num esforço de aproximação ao meio no qual vivem os sujeitos da pesquisa, apresento inicialmente a seguir, o trajeto (e cenário) para chegar ao endereço de duas das crianças – uma que reside no Morro da Penitenciária e a outra no Morro do Horácio – e, mais precisamente, a leitura que realizo ao percorrê-los. Tais espaços dão ao menos uma noção do território e dos desafios que vencem dia após dia para deslocar-se de casa.

5.1 DO TRAJETO

a) Trajeto para uma entrevista

Subi o morro em busca do endereço e *a rua acabou*; havia um espaço circular onde o ônibus faz a volta, que antes desta pesquisa só tinha visto em documentários, como “Maciço”, sobre este mesmo morro (roteiro de Karen Recchia, direção de Pedro M.C. Carneiro). Havia tomado informações para poder chegar até ali, e outra vez o fiz perguntando para uma mulher que trabalhava num salão de beleza, localizado nesse lugar onde a rua acaba e há espaço para que o ônibus dê a volta... Ela mostrou também um lugar onde estacionar, de modo que não atrapalhasse o salão e as garagens das casas vizinhas, e nem, é claro, as manobras do ônibus – difícil encontrar um tal espaço, ali! Embora o endereço indicasse um número maior do que aquele das casas ali localizadas, eu não deveria me dirigir para as que seguiam *morro acima* após esse final da rua, e sim voltar uns 50 metros e subir pelo lado da Creche, no sentido horizontal do morro.

Esta Creche, da mesma rua João de Cruz Mello, **é onde frequentaram boa parte das** crianças da pesquisa. Ao seu lado há uma discreta escada, e ao final desta, à esquerda, a entrada para a instituição; seguindo em frente, o início do caminho que leva ao endereço que procuro. Por ali subi também outras vezes, neste período.

É preciso encontrar algum nome mais adequado do que servidão ou “beco” para dizer desses caminhos por entre as casas dos moradores da comunidade, por onde se passa para chegar também às casas das crianças. Nem mesmo uma moto agüentaria subir e descer por esses espaços íngremes, sobretudo se disputando a área com os transeuntes – e seria muito arriscado fazer as manobras radicais necessárias para vencer aquelas elevações e depressões intensas.

Certifiquei-me do caminho com uma solícita pessoa do mercadinho que fica em frente àquela escada e subi. Depois de alguns minutos de caminhada, vertical e labiríntica, vi algumas crianças brincando num espaço de cerca de dois metros por três, em frente a uma casa. Perguntei-lhes se sabiam daquele determinado endereço, dizendo a elas também o nome das pessoas que eu procurava e mencionando a escola onde estudava o menino, e elas prontamente informaram com gestos e palavras: “Vai por aqui, por ali; sobe e depois desce à direita; daí vai pra cá, pra lá...” Para elas era tudo muito simples; para mim por demais complexo. Agradei e falei: “Tá! Eu vou e pergunto de novo mais adiante”. Minha insegurança quanto a descobrir o caminho provavelmente foi percebida por eles, e um dos meninos falou: **“Eu sei onde é, mas eu não posso ir!”** E perguntou ao colega: **“Você pode ir?”** E ele: “Eu posso!” Este, que devia ter algo entre seis e oito anos, foi comigo até perto da casa que eu procurava, a qual ficava adiante da sua. Andamos por um labirinto íngreme, com subidas e depois descidas à direita e à esquerda; bifurcações a cada poucos metros; muitas casas, alguns muros, poucas pessoas em vista. Esse estreito caminho é cimentado e tem algumas poucas escadas; esses espaços são limpos, e não vi lixo acumulado em lugar algum. Numa das minhas subidas, aliás, vi crianças, ao descer, levarem consigo saquinhos com lixo. Isso me sugere que aqueles moradores e moradoras têm sido cuidadosos a esse respeito, e que crianças assume alguma tarefa no cotidiano doméstico – esta, pelo menos.

Como das outras vezes, não tive nenhum problema para obter as informações e orientações sobre os endereços. Cheguei, então, à casa que procurava. Ela ficava bem acima da primeira onde eu tinha ido (da Dona Mãe Turmalina Verde e dos gêmeos Menino Turmalina Verde II e Menino Turmalina Verde I). Como ademais nas outras casas, fui muito bem recebida. A mãe que eu procurava – Safira – desceu para me encontrar. Ao final desta caminhada havia um espaço de cerca de 10 metros ainda mais íngreme, com grandes pedras a entremear, e uma cachorra que latia muito – quando chegam pessoas conhecidas a cachorra não late, mas quando são pessoas que ela desconhece, *acoa* bastante, diz então a mulher. **Havia dito antes, ao telefone, que eu ligasse quando estivesse perto, ou mesmo da rua, que ela iria me buscar e acompanhar na subida, se eu sentisse necessidade.** Entendi então, a razão daquela solidária atitude, já que não é mesmo nada fácil chegar ao endereço – eu não fazia ideia de quanto –; inda mais que, ao chegar, a cachorra ladrava demais, fazendo menção de avançar...Felizmente me aguardavam e a seguraram...

Fizemos a entrevista na sala da casa, estando ali Mãe Safira, Menino Safira, sua irmã Karina e mais duas crianças da vizinhança. Uma casa pequena e simples, com janelas de correr inteiramente de madeira, dessas que quando fechadas deixam o ambiente completamente escuro, mas com uma pequena varanda e em condições que se pode dizer dignas. Como na maioria das outras casas visitadas, os sofás e móveis eram do tipo que se encontra em lojas populares, e estavam em boas condições. **Sentamo-nos frente a frente, eu e a mãe de Menino Safira, e posso afirmar que ela era toda ouvidos.** À minha direita estava sentada sua filha, uma jovem muito bonita com algo em torno de 18 anos; está casada com um rapaz que trabalha na construção civil, quem Menino Safira gosta muito, e moram numa casa próxima. À minha esquerda sentavam Menino Safira e dois amiguinhos, que assistiam juntos a um filme em inglês e legendado [é DVD, disseram]. Todos nós estávamos acomodados em sofás e ficávamos bem próximos, num clima bastante tranquilo de acolhida, e me pareceu também de profunda harmonia familiar.

Outro aspecto sobre a entrevista a Mãe Safira e Menino Safira é que ela **estava em casa por licença saúde:** contou que **há uma semana havia sido dada por morta no HU** em função de uma hemorragia muito grande. Contou que a médica perguntou se ela tinha uma religião e qual era porque, teria ela dito, a fé deve tê-la salvo. Não pude deixar de pensar que de repente este grupo familiar do qual, pude perceber com a entrevista, **ela é esteio e porto seguro**, poderia ter se desfeito num instante. O que seria de seus filhos? Menino Safira tem a jovem irmã casada, e um cunhado que o quer bem, é verdade, mas passaram pelo risco de perder a mãe, e assim de repente... **Será que a escola** fica sabendo, se interessa e **alcança estas situações-limítrofes?**

b) Em busca de outra residência e entrevista...

Segue, em detalhe, a leitura que fiz de uma ida a campo noutra comunidade¹²⁹. Em 02 de junho de 2011 fui procurar o endereço de Mãe Amazonita, mãe de Gabrielly, à Rua Daniel Gomes Caldeira, Agrônômica/Morro do Horácio (na realidade uma servidão, seguida de bem longo labirinto, embora no endereço da ficha de matrícula não registrasse o “detalhe”). No contato, a mãe havia dado como referência a esta a Rua Dealtino Antônio Cabral, mas a rua é, na realidade, a anterior à Dealtino (e não é uma rua que sai da geral da Trindade como eu havia

¹²⁹ Neste dia houve desencontro com a entrevistada, mas considero *uma boa aproximação ao meio mesmo assim*.

solicitado e entendido). Buscando a rua certa, obtive informações com meninos e com adultos, que de um modo geral foram bastante solícitos. Obtive informações também com um rapaz que por ali passava; depois com uma senhora que estava sentada na sacada – notou, quando pedi informação ao transeunte, que desconhecia, e espontaneamente me orientou desde sua varanda, do outro lado da rua. Chegando à rua específica, um cabeleireiro me orientou – de um salão cuja porta, aberta, dava efetivamente na rua: “Não é uma rua, na verdade: é um beco,” afirmou.

Demorei pra perceber, mas já tinha estado naquela mesma rua, e o endereço que procurava ficava próximo daquele da Mãe Rubi Indiano e da Menina Rubi Indiano, a quem havia entrevistado num outro dia. Chegando aí me informei com meninos e jovens que, em pequeno grupo, estavam na rua, e depois também com uma pessoa do mini-mercado: estava no lugar certo. Subi, então, por aquela sinuosa servidão-beco que contorna as casas por meio de trilhos e de escadas cobertos de cimento, como os demais pelos quais andei, singulares espaços existentes e por onde só se anda a pé. Esse foi o único lugar, dentre os quais estive durante o processo de pesquisa de campo, em que corria água pelas escadas e pelos demais espaços por onde se passa; já havia limo, indicando que fazia tempo que aquela água corria por aí. Não tinha mau cheiro, mas tampouco bom aspecto. Chamou a atenção como o único lugar no qual havia também fezes no caminho [uma ocorrência].

Depois de muito subir, busco novamente informação. Sentada num pequeno barranco, uma moça, que vi depois, tinha alguma limitação mais acentuada (não enxergava e repetia os mesmos gestos); perguntei-lhe e ela sorriu e fez gestos que não consegui entender. Cheguei numa casa de número 103 e, como as pessoas me diziam que era “logo ali”, e novamente que era “logo ali”, toquei para me certificar se ao invés de 113 não seria, por algum engano de comunicação, o 103, quem sabe... Não era de fato ali, mas a senhora foi solícita e se dispôs a me acompanhar; disse que a mulher que eu procurava tinha descido recentemente, mas a sobrinha estava em casa, se eu quisesse conversar com ela. Em princípio eu disse que não, mas já que tinha ido tão longe, andei até a casa e conversei com a sobrinha: Mãe Amazonita, a mãe a quem procurava, tinha descido para buscar a pequena Gabrielly (sujeito de pesquisa), que tem ido ao PROMENOR à tarde; em casa ficava esta moça cuidando de um bebê. Era um espaço bastante pequeno, mas de uma casa de dois pisos. Entrei pelo de cima, que era térreo por aquele lado. “É uma criança que eu cuido; não é nada [em termos de

parentesco] da Gabrielly”, disse a moça. Um menino gordinho lindo se espreguiçava, acabando de acordar – era um bebê de quase dois anos, de origem inter-racial. Ela dizia, rindo, que o menino dava trabalho – que era pesado, muito sapeca [“malandro”, e o termo me incomodava por remeter a tantas coisas, e estar provavelmente a constituir a noção que o menino vai construindo de si] , que só queria comer e brincar¹³⁰, e que lhe dava um cansaço, etc...

A jovem anotou meu telefone caso a mãe de Gabrielly desejasse fazer contato, e eu pretendi ligar para agendar nova data. Soube que pela manhã a pequena Gabriele estaria em casa enquanto durasse a greve docente, e pretendia fazer a entrevista com ela também.

Da outra vez que subi o Morro do Horácio era sábado de manhã – 11 horas foi o horário acordado com a entrevistada – e o cenário era outro: música alegre aqui e acolá, que se podia ouvir desde a rua, pessoas conversando aqui e ali, clima de maior sossego. Agora havia alguns jovens nas ruas, e ritmo de dia organizado a partir do relógio e do trabalho. Uma observação desses dias de pesquisa de campo nos morros é a de um pequeno grupo de jovens reunidos em alguma altura da rua, na entrada de um desses *becos* em que não entram carros. Um dos jovens que me deu informação era branco, bem vestido e um pouco alterado (“chapado”, talvez); conversava com os que estavam na entrada da servidão-beco em grupo, e que pareciam mais à vontade ali; vestiam roupas mais simples e eram pardos, talvez – mais morenos do que o outro, o mesmo a quem eu pedi informação no início da minha busca e não sabia dizer do endereço, e ao vê-lo em contato com estes rapazes me fez pensar num visitante em busca de algum tipo de entorpecente.

5.2 O QUE DIZEM MÃES, PAIS E TAMBÉM AS CRIANÇAS

Zaia Brandão (2000, p. 181) considera a seleção do material produzido nas entrevistas uma das questões mais cruciais das pesquisas qualitativas – com o que concordo –, e alerta sobre “o uso abusivo das transcrições e citações de trechos das falas dos entrevistados” como um dos “problemas mais comuns nas pesquisa em educação”. Ela orienta que “*a análise do material exige uma seleção permanentemente conectada às hipóteses e recorte da pesquisa*” arrematando que “*não se*

¹³⁰ Não pude deixar de pensar sobre o que será que ela esperava de um bebê pequeno e saudável, além de brincar muito, e de comer quando tem fome? Seria apenas um jeito de falar A que remete o termo “malandro”? Diria o mesmo se a criança fosse branca? Menina?

justifica, pois, a restituição da fala do entrevistado em sua integralidade”. Apesar do indiscutível lugar ocupado por Zaia Brandão no campo da pesquisa em Educação, considerando meu objeto de estudo, o debate atual no âmbito da Sociologia e as demandas de uma Pedagogia Infância, me contraponho a tal posição: é justamente a restituição da fala ao entrevistado que defendo aqui. E considero abuso de poder não fazê-lo! Se não as falas em sua integralidade e extensão, o que defendo e pratico a seguir é a manutenção das falas editadas, liberadas de repetições, excessos, partes que não respondem nem dizem respeito aos objetivos e questões de pesquisa, e mantendo, entretanto, o conteúdo e o contexto de “formulação dos enunciados” (AMORIM, 2004). O que quero menos ainda, é a “tradução” das palavras ditas, por outras em agrupamentos que por mais que tentem, não corresponderão à riqueza dos enunciados. É numa nota que Brandão diz aquilo com o que concordo: de que, como a outros pesquisadores, parece “... recomendável a transcrição de pelo menos uma entrevista completa, ou até mesmo de todas em anexo, para oferecer aos leitores uma amostra do estilo do entrevistador. Essa prática confere condições de crítica entre pares, o que é fundamental para o avanço do conhecimento.” (idem). Minha convicção é a de que isto não é apenas recomendável como também basilar para a garantia de alguma fidedignidade nos conhecimentos gerados. Ora, a tendência contemporânea já não acolhe longos anexos nos relatórios de pesquisa, e considero vital e constitutivo que se apresente, neles, a voz dos sujeitos – mais ainda num tempo em que se percebe a importância de buscar ouvir *e considerar* o que as crianças têm a dizer, num contexto em que decisões importantes são tomadas sem que professoras, familiares e menos ainda crianças, diretamente implicados, sejam ouvidos. Creio ser este também um dos papéis da pesquisa.

Assim, nesta parte do texto são trazidas as vozes das famílias e das crianças, como expressas nas interações ocorridas entre elas, seus familiares responsáveis e pesquisadora durante as entrevistas realizadas nas residências. Informo, também, que foram contatadas, sobretudo, as mães, uma vez que, salvo em exceções, elas constavam como responsáveis na ficha de matrícula da criança – pude constatar nas entrevistas que elas não criam sozinhas seus os filhos e filhas, como talvez se pudesse equivocadamente interpretar: se responsabilizam mais

diretamente por eles no que diz respeito à escola¹³¹. Conforme justificado acima, optou-se então por manter, em grande medida, os diálogos, ao invés de tornar pública uma versão excessivamente recortada e reconfigurada pela análise da pesquisadora. Cientes de que outros limites assim se colocam, apostamos, aqui, na abertura para a possibilidade de realização também de novas leituras, com destaque e análises de outros aspectos das expressões dos sujeitos durante a interlocução efetuada no decorrer desta pesquisa.

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora na casa das famílias, quase todas em presença da(s) criança(s); houve uma exceção, na qual o menino se manteve o tempo todo no quarto – no andar superior da casa – e foi chamado pela mãe no final da entrevista.¹³² Seguem indicações sobre as perguntas do roteiro que orientou as entrevistas, seguidas das respostas de cada um dos familiares responsáveis e crianças. As *falas dirigidas às crianças estão sempre em itálico*, e *suas respostas e outras falas estão em itálico e sublinhadas*; foram destacados **em negrito aspectos** que nos pareceram **especialmente significativos** tendo em vista as questões que mobilizaram a pesquisa – o que permite, se for o caso, uma leitura apenas dos destaques, mantidos nos seus contextos. Os nomes reais foram substituídos por outros, de pedras preciosas, sendo a mesma pedra para cada grupo familiar (ex: menino Safira; mãe Safira; Safira pai). Isso utilizando de uma espécie de licença poética, e entendendo que as “pedras preciosas” são belas, fortes e especiais como o são e precisam ser vistos e tratados também estes meninos, meninas, mães e pais. A pedra foi escolhida de acordo com sua cor, mesma atribuída a cada família na organização dos dados gerados pela pesquisa.

5.2.1 Ainda sobre a manutenção dos diálogos

Com frequência, ao ler resultados de pesquisas de campo que ouvem os sujeitos, procuro com interesse suas falas e aspiro saber mais

¹³¹ Conversei com dois pais apenas: um deles constava como responsável na ficha de matrícula, que ele inclusive assinava; no outro caso, constavam mãe e pai como responsáveis. Nos dois casos, o casal participou da entrevista.

¹³² Este menino me concedeu então, uma entrevista, em que passados os momentos iniciais, ele mesmo deu o rumo da conversa. Como o seu conteúdo não apontou direção diversa daquelas indicadas pelos demais dados gerados pela pesquisa, considerando os prazos, será objeto de análise em trabalho posterior.

do que aquilo que divulgam a sistematização e a análise. Às vezes suspeito que, destacadas do contexto mais geral do diálogo, muitas falas possam ficar empobrecidas, e mesmo, em alguns casos possivelmente por demais a serviço daquilo que o autor ou a autora desejam mostrar.

Por isso optei em trazer as falas em sua imensa riqueza, mantendo tanto quanto possível o contexto dos diálogos e da formulação dos enunciados. Assim, a maioria das falas foram mantidas praticamente como proferidas, suprimidos apenas boa parte dos “né”, “é”, “ah”, “hum” e das repetições, e isso somente quando não pareceram expressar pontos de tensão. Mesmo assim, foram suprimidas mais as da pesquisadora, ao dizer novamente e com alguma variação a pergunta, reiterar aquilo que era dito ou – no intuito de mostrar que se mantinha atenta e interessada –, tecer algum comentário que não viesse e direcionar a resposta seguinte (o que ficou mais explícito com a ajuda dos áudios e das transcrições). Foram excluídas ou então comentadas as respostas quando, notadamente, dirigidas pela expressão da entrevistadora.

Reitero que a intenção é de que possíveis leitores e leitoras possam ter uma noção bastante aproximada do que foram as entrevistas, de como foram sendo formulados os diálogos, do modo de se expressar dos familiares com os quais as crianças se socializam e, sobretudo, da nitidez e – creio não carregar nas tintas ao dizer – coerência das suas ideias quanto à educação que defendem para seus filhos e filhas. Mais do que o emergir de categorias de análise – cuja importância num processo de pesquisa não cabe discutir – a riqueza reunida nesses diálogos poderá oportunizar também outras leituras e reflexões, especialmente no âmbito da formação inicial e continuada e da produção de conhecimento no campo educacional. Há, neles, bem mais elementos para reflexões e análises do que aqueles especificamente eleitos nesta pesquisa – aos quais nos ativemos por razões de viabilização do trabalho no tempo a ele atribuído de forma a atender aos prazos acadêmicos contemporâneos.

5.2.2 Das idas a campo

Antes da anunciada apresentação, gostaria de contar sobre os receios e a tomada de decisões quanto à ida a campo. Provavelmente em grande parte devido a uma visão [ainda] preconcebida, que não se afastava, tanto quanto eu gostaria, das reiteradas falas de senso comum veiculadas pela mídia, antes de começar a pesquisa tive, sim, algum receio de “subir o morro” e adentrar às comunidades onde residem as

crianças. Não sabia efetivamente o que iria encontrar, e ter presente que o desconhecimento justifica a realização da pesquisa não evitou o desconforto. Em algum momento considerei a possibilidade de solicitar aos familiares que fossem à escola. Parecia mais prático – para mim – e rico reuni-los para que, juntos, pudessem dialogar sobre o assunto da investigação num grupo focal, ponderava... Mas, supondo que eu conseguisse convencê-los a irem até a escola em função de algo distante dos seus planos e necessidades prioritárias cotidianas, o que eu obteria seria, muito possivelmente, bem mais parcial e menos rico do que conversar com cada um/uma em sua própria casa; do que poder presenciar aspectos daquele contexto para mim até então basicamente estranho; conhecer de fato um pouco da *realidade* na qual se socializam as crianças que fazem parte desta pesquisa. E afinal, se elas, ainda tão pequenas, podem descer e subir o morro cotidianamente sem susto, eu também deveria poder fazê-lo ao menos algumas vezes para obter as respostas que precisava. Vencidos os receios com estes argumentos, tracei um plano de trabalho, me muni de coragem e o coloquei em prática.

A partir das informações obtidas nas fichas de matrícula, montei um quadro com dados fundamentais do grupo: nome das crianças, de seus pais, do(s) familiar(es) responsável(is), sua ocupação, endereço e telefone – residencial e/ou móvel, do trabalho e/ou de outro contato – nome de outra pessoa de contato, quando era o caso – no mais das vezes uma vizinha, um avó ou uma tia. Quando disponíveis na ficha de matrícula, também foram registradas referências que viessem a contribuir para localizar o endereço: perto do “Bar do Neco”, da “Igreja”, do “mercadinho”, da “creche”, da “Casa da Criança”. E quando essa informação não constava na ficha de matrícula, tratei de apanhá-la, por telefone, no momento em que agendava a entrevista com o familiar.

Foram momentos igualmente importantes estes primeiros contatos verbais, os quais, sem que se estendessem, precisariam permitir-me dizer quem eu era e o que pretendia – já haviam assinado a autorização para a realização da pesquisa, e por isso o assunto não era novo –, saber da disponibilidade de me receberem, e então agendar uma entrevista na sua residência. Em havendo quem atendesse, foram fáceis estas conversas e agendamentos.

Duas entrevistas tiveram que ser realizadas no sábado, único dia livre das mães em ambos os casos; as demais foram feitas durante a semana – uma delas no final do dia, quando a mãe chegava do

trabalho.¹³³ Na maioria dos casos não foi possível agendar conciliando duas entrevistas no mesmo dia, o que fez com que eu me deslocasse até a comunidade por mais vezes. Por fim isso foi favorecedor, pois me permitiu manter a atenção focada em cada uma das famílias e crianças de modo singular, fazer os registros complementares em seguida, e me manter em condições propícias para prosseguir com a pesquisa de campo (ou seja, sem ficar excessivamente cansada, o que na minha avaliação prejudicaria a humana capacidade de atenção e agudeza que a investigação requeria).

A greve docente estadual, que em 2011 durou quase três meses – que impediu de seguir com as observações participativas na escola¹³⁴ – acabou por permitir encontrar as crianças em casa quando da entrevista com os familiares responsáveis, o que não ocorreria com calendário regular, uma vez que a maioria delas frequentam a escola de manhã e a Casa da Criança no período oposto. Não modifiquei os procedimentos planejados, como poderia, pois não contava com uma greve tão longa – se assim imaginasse, poderia ter aproveitado a oportunidade para, por exemplo, entrevistar todas as crianças em suas casas, ou solicitar-lhe que respondessem ao inventário do saber...). Havia previsto fazer uma coisa de cada vez e mantive o planejado; mas trouxe-as para a conversa sempre que dei conta e que houvesse disponibilidade de sua parte e da parte da mãe e/ou do pai. Dei mais peso, naquele momento, ao compromisso de realizar uma boa e consistente entrevista com os responsáveis, ao mesmo tempo em que podia conhecer o lugar onde vivem crianças e familiares; procurava captar também outros aspectos situacionais (o ambiente relacional, na medida do possível, e o meio social próximo). E assim foi feito.

¹³³ Esta foi a mais atribulada, por serem várias crianças, saudosas da mãe, e sua disputa por atenção – da mãe e da pesquisadora...

¹³⁴ Tudo isso para marcar que é com a realidade como está posta que lidamos ao pesquisar... No final de 2010, quando as crianças que participavam da pesquisa foram para o segundo ano, sua nova professora disse à direção que não aceitaria a presença de ninguém de fora em sua sala por pelo menos sessenta dias, tempo que considerou necessário “para pelo menos “ensiná-las a ficarem sentadas e compiar a lição do quadro”. Logo em seguida a categoria deliberou pela greve, que durou três meses, e havia um tempo específico do cronograma para a pesquisa de campo; depois era preciso outro longo período para a organização dos dados gerados e para a escrita. Alguns procedimentos previstos – como o uso do inventário do saber com as crianças, que pretendia fazer na escola – precisaram, então, ser deixados de lado.

5.3 Sobre familiares responsáveis – achados de pesquisa

Uma das interrogações iniciais desta pesquisa era quem efetivamente responderia às entrevistas como *familiar responsável*: a preconcebida noção de “famílias desestruturadas” é, muitas vezes, lugar comum nas falas [de senso comum] de educadoras e educadores – num esforço, talvez, de isentar docentes, escola e sistema educacional dos problemas de falta de efetividade no ensino e na aprendizagem de crianças, principalmente quando filhas de trabalhadores e meios socioeconômicos mais desfavorecidos¹³⁵. Quanto a isso, são constatações desta investigação: **Nenhuma das crianças** que fazem parte desta pesquisa **é oriunda** de qualquer configuração familiar que pudesse chegar perto do que se poderia associar, com alguma justiça, a uma noção de **“família desestruturada”**. São, inclusive, famílias compostas num **modelo bastante tradicional**, em alguns dos casos com avós vivendo juntos ou na casa contígua, ou ao lado, e tios ou irmãos mais velhos das crianças morando bem perto. Além disso, **com poucas exceções, as famílias entrevistadas estavam compostas de mãe e pai efetivamente casados**¹³⁶ (75%), e **têm poucos filhos: um ou dois** em quase 90% dos casos.

Em dois casos, as avós moram em casas contíguas, de padrão semelhante. Noutro, moram juntos os avós, a filha, seu companheiro e dois netinhos (esta casa é dos avós); e num quarto caso, residem juntos o casal com quatro filhos, a avó, um tio (com entre 25 a 30 anos) e uma tia das crianças da pesquisa (ambos irmãos da mãe) com um filho pequeno. Na data da entrevista, a jovem tia havia “fugido”, disseram, e deixado o filho aos cuidados dos familiares. Estas duas foram as configurações familiares mais complexas, digamos assim, e que vivem efetiva e visivelmente em muito piores condições econômicas – uma delas (branca) em precárias condições de higiene. Apesar disso, as casas em que residem são próprias, e absolutamente não se pode dizer que as famílias não se mantêm unidas...

Encontrei **três famílias explicitamente chefiadas por mulheres**: compostas por mãe e filhos, cujos pais que pagam pensão e se mantêm

¹³⁵ Sem saber que configurações familiares encontraria, coloquei no roteiro da entrevista semi-estruturada, opções para caracterizar o familiar responsável como mãe, pai, avó, irmã, tia, madrastra, padrasto e outra opção, mas só precisei assinalar as opções “mãe” e “pai”.

¹³⁶ Considero casados os pais que viviam juntos maritalmente, independentemente de papéis.

em contato com seus rebentos, conforme informaram. Uma delas tem, morando na mesma servidão, seus familiares, e estava num novo relacionamento – com cujo rapaz teve um bebê, inclusive – e optou por não viverem juntos para preservar suas crianças, segundo informou, o que considero um cuidado irrepreensível de sua parte.¹³⁷

Identifiquei, também, uma família em que a mãe refez a vida com novo companheiro (**a figura do padrasto**, situação que inclusive me colocou de olhos e ouvidos atentos quando li a informação na ficha de matrícula, juntando com imagem da destacada olheira do menino e a informação, da professora – confirmada depois pela mãe –, de que o pequeno apesar de muito inteligente é, muitas vezes, bastante agressivo). No entanto, **sua relação com as crianças é das melhores, pelo que indicaram as falas e as demais expressões** [corporais, faciais, tom de voz] da mãe e da criança sujeitos de pesquisa, assim como a atenção ao telefone quando, inicialmente, para agendar horário só consegui falar com o padrasto, no seu celular.

Estamos falando, então, de configurações familiares bastante habituais, considerados valores tradicionais, inclusive: sequer foram identificadas, por exemplo, configurações formadas por casais homoafetivos, uniparentais, ou em que não tivesse, e muito presente, a figura da mãe. **O menos convencional**, se é que se pode assim denominar sem incorrer em equívocos, **foi um pai pensionista** que não pode trabalhar devido a problema de saúde, que o impossibilita a deslocar-se sem a ajuda de muletas (especialmente em tal contexto geográfico-social); **três mães que por opção não trabalhavam fora** no momento da pesquisa de campo, **e uma criança** (menina, sujeito da pesquisa) **adotiva**, cujos pais tiveram, depois, também um filho natural. **Com emprego e, em maioria com casa própria, os familiares responsáveis entrevistados acreditam firmemente na força da educação familiar e escolar** (assim, nesta ordem) **e no valor dos estudos para seus filhos e filhas. Um dos pais e uma mãe entrevistados têm curso superior**¹³⁸, **e duas mães, o ensino médio.**

¹³⁷ O bebê estava com ele na casa ao lado - de familiares desta mulher – informou, e foi apanhado por uma irmã durante a entrevista, quando era a hora de se alimentar.

¹³⁸ Um casal tem formação de nível superior: nascidos na Ilha, já viveram no exterior - para onde foram para estudar e trabalhar, respectivamente - e também no oeste catarinense, onde além do trabalho, fizeram o curso a distância (Pedagogia). Esta família, e uma outra oriunda de Porto Alegre e que viveu na serra gaúcha (cuja mulher fez ensino médio e o marido, curso superior) não

Outras mães e pais afirmaram que gostariam de ter estudado mais, e/ou que pretendem seguir estudos em nível médio, tecnólogo e/ou superior. Um casal havia sabido, via internet, sobre curso pré-vestibular gratuito da UFSC, no qual pretendia inscrever-se.

Apraz-me contar que a pesquisa de campo se configurou, de certa forma, numa pequena e boa aventura a cada entrevista: De posse do quadro – que me permitia visualizar rapidamente as informações que precisava dispor para chegar aos endereços – mais o gravador, a pasta contendo o roteiro da entrevista, outra autorização a ser assinada pela pessoa responsável e também pela criança¹³⁹ e o caderno de campo, seguia de carro até a altura do morro em que é possível transitar com ele. Quando a rua acabava, estacionava num lugar que parecesse satisfatório e seguia a pé, buscando informações complementares até alcançar a casa da família prevista.

Nestas visitas, tratei de não me alongar mais do que o demandado e, ao mesmo tempo, de realizar cada uma das entrevistas sem pressa e com o cuidado que me parece demandar uma tal situação, em que se adentra a casa de alguém para fazer perguntas sobre questões tão delicadas quanto as implicadas na educação dos filhos e filhas, formação dos pais e condição socioeconômica familiar.

Considero imprescindível marcar, também, que em todas as casas, sem exceção, fui melhor do que bem recebida. É bem verdade que antes informei e solicitei por escrito, e também fiz com cuidado cada um dos contatos; que a vinculação do meu nome à escola onde estudam seus filhos, e também a uma (re)conhecida universidade, me identificaram já antes da minha presença física.¹⁴⁰ E que, especialmente nessas ocasiões,

vivem no morro: esta vive em apartamento alugado, na Trindade; a outra, em casa própria no mesmo bairro – inclusive construiu visando alugar para estudantes, pequenas moradias de um ambiente, ao lado da própria casa (a mulher cuida disto também). Estas mães não trabalham fora – optaram, em acordo familiar, por estarem junto das das crianças, cuidando da própria casa e família nesta fase – e se mostraram muitíssimo interessadas em contribuir com a escola: uma faz parte ativa da APP e a outra se disse também interessada (o marido congitou se candidatar, mas quando chamados a participar, a chapa estava formada e deveriam apenas votar, disse. Estará mais atendo por trabalhar como assessor parlamentar?).

¹³⁹ Esta atendia, então, a todos os critérios da Comissão de Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

¹⁴⁰ A UFSC tem alguma presença nas suas vidas pelo menos porque: parte das crianças que participam da pesquisa nasceu no Hospital Universitário/UFSC; várias fichas de matrícula continham autorização por escrito dos pais para

devo ter tido atitudes mais ou menos compatíveis com minha escolaridade e com certo *habitus* acadêmico – sobretudo aquele que busca a respeitosa simplicidade –; e que sou oriunda da mesma região de onde vieram boa parte das mães entrevistadas, o que, acredito, facilita de alguma maneira a aproximação. Mas estou, também, bastante convencida de que a abertura das portas e a disponibilidade em responder ao que solicitei deve-se, em maior medida, ao fato de ali chegar por intermédio da escola em que estuda(m) seu(s) filho(s) e/ou filha(s), e interessada em questões referentes à formação – sobretudo do seu ponto de vista e de sua(s) criança(s).

Seguem, enfim, as *conversas sobre escola e saberes*, que se fizeram possíveis no decorrer daquelas entrevistas realizadas nas residências¹⁴¹, com as falas de familiares, da pesquisadora, entre esta e as crianças, e destas com seus familiares. Como marcado anteriormente, na impossibilidade da leitura completa, a leitura das partes introdutórias e dos destaques oportunizam uma visão do todo, e as considerações finais oferecem uma síntese analítica bastante completa em algumas páginas apenas.

5.3.1. Sobre a relação das crianças com o saber e a escola

E uma vez feita a opção por conhecer o ponto de vista de familiares, e lado a lado, o das crianças (tanto quanto se fez possível ao desenvolver a pesquisa), pretendemos que suas vozes tenham o espaço devido no (con)texto da tese – e não como excertos que mais confirmem a interpretação da autora, ou reafirmem teorizações das áreas implicadas. Trazemo-las aqui editadas, porém íntegras, tal como proferidas nos diálogos estabelecidos no decorrer das entrevistas. Esta é

tratamento dentários das crianças, a ser realizado por graduandos da mesma universidade; algumas crianças contaram que vão andar de bicicleta no campus às vezes, aos finais de semana; numa das famílias a mãe informou que a filha jovem trabalha em algum lugar do campus como “atendente”, e pelo menos uma das mães trabalha em empresa terceirizada realizando serviços gerais no Hospital Universitário. E também, provavelmente, porque o FMMC (com participação de profissionais da UFSC na formação) e sua Comissão de Educação há 10 anos atuam em alguma medida na escola e comunidades.

¹⁴¹ Onze casas e um apartamento, sendo que apenas neste e em duas das casas foi possível chegar de carro até o endereço. Numa terceira – localizada à rua Ângelo Laporta, Centro, chegando a uma comunidade do morro – foi possível estacionar à entrada da servidão que dá acesso à residência (e precisamente ali, também, havia um grupinho de jovens).

nossa opção de socialização dos dados gerados pela pesquisa. Seguem, pois, os achados oportunizados pelas entrevistas nas residências.

a) O que as crianças buscam, esperam ou desejam da escola?

“Ela vem entusiasmada da escola
*quando ela aprende alguma coisa
nova...*”

Perguntamos às mães e aos dois pais ouvidos o que, do seu ponto de vista, seus filhos e filhas pequenos buscam, esperam ou desejam da escola – o que também procuramos saber a partir das próprias crianças em todas as vezes em que estiveram presentes durante as entrevistas e foi possível trazê-las para a conversa. Isto oportunizou captar pistas a respeito e também, muito especialmente, notar aspectos da relação entre tais sujeitos no que se refere ao saber escolar. Suas falas, bastante reveladoras, pontuam o que mães e pais entendem que as crianças buscam na escola [e/ou o que esperam que elas busquem]. Ao responder a este aspecto, abordam, também, dificuldades relacionadas ao estilo de trabalho da professora (ou ao seu “regimento”, segundo uma mãe), e como entendem que as coisas deveriam ser (por exemplo, que quando a professora chega *numa certa idade* ela fica cansada e precisa ser aposentada – o que vai ao encontro das expressões das professoras, ouvidas na escola). As respostas revelam, também, o que algumas crianças expressaram a respeito: sobretudo, que ir para a escola era algo que queriam para *aprender a ler; que vão à escola para estudar*, fazer as atividades, e – resposta um tanto enigmática, que talvez diga mais sobre o que se pede, espera e faz do que, possivelmente, o que desejariam fazer na sala de aula: “... *pra ficar quieto e ler*”...):

(Mãe Turmalina Verde) Ah, (...) **agora que eles são pequenos eu não sei bem, né, mas eu espero que eles queiram aprender bastante, né.** (...) Adoram! (...) Ah, não, pra ir pra aula, **eles adoram!**

(Mãe Granada) Olha, falando assim, a respeito do meu filho... Ele busca assim... (...)... eu percebo que **ele é muito inteligente e ele tem muita vontade de aprender – ele é curioso** assim, sabe? E eu percebo assim, que **ele vai entusiasmado até um ponto de depois ele... Não que ele desanime, mas ele acaba cansando.** Não sei qual é a palavra que eu acho certo pra isso daí(...)

(J) *Tu acha que é muito importante ir para a escola, Menino Granada?* [a pergunta assim formulada acaba induzindo a resposta – que foi então seguida de outra pergunta: por que?]

(JR) Hum hum [concordando]. (...) Porque eu gosto da escola .
 (...) Eu gosto porque eu queria ir pra escola.

(Pai Rubi) No caso, ele tá descobrindo, né?

(Mãe Rubi) É, né.

(Pai Rubi) Mas eu acredito que ele espera aprender, né; na verdade (...) ele tá começando agora, é o segundo ano dele (...). Acredito que ele espera, tipo, **conhecer outras coisas, outros amigos e... (...)** **no próprio conteúdo da escola, né? Aprender sobre tudo, né; tudo que envolve a escola, né.**

(Mãe Rubi) Tudo mesmo!

(J) É isso? E... *Rafa (...)* o que tu espera da escola?

(Menino Rubi) Hum... deixa eu ver: uma piscina bem grande!

(J) Uma piscina bem grande? (risos) Ah, que legal! [Por esta a pesquisadora não esperava...] *E, e o que que você busca quando você vai na escola, agora que ainda não tem a piscina?*

(Pai Rubi) O que que você vai fazer na escola?

(Mãe Rubi) É. [Também interpellando o filho, com o olhar]

(Menino Rubi) Estudar, né.

(Mãe Cristal) (risos) É que cada criança tem uma cabecinha, né? (...) **Eu acho que eles esperam o melhor, né, pra eles, né. Porque eles querem aprender mesmo!**

(Mãe Pedra do Sol) **A escola é... sei lá! É...é pra tu se criar, né?** (...)O Léo é muito perdido, ele... O Léo, ele é muito na dele, ele não tem... ele sempre foi. Tu vê ele não gosta de brincar com as crianças lá em cima [na brincadeira de escolinha], nada. (...) Ele prefere ficar na dele. E ele não trás ninguém pra brincar, também, aqui. **Ele é muito individual,** ele... (risos) As coisas dele é dele, sabe? (...) **Depois que ele entrou na escola ele ficou bem mais esperto porque ele é uma criança bem inteligente,** só que **é difícil de aprendizado** dele, né?

(J) ...Pra algumas coisas... E que outros...[E, tratando e tirar o foco do menino para olhar para o contexto escolar e condições concretamente oferecidas] **Você acha que essa troca de professoras influencia nisso?** Estilo, jeito de educar, talvez?

(Mãe Pedra do Sol) **Ah, eu acho que sim.** Porque essa professora, sei lá, essa que tá agora é... não sei, é uma pessoa mais velha, não sei, acho que quando chega o... **tu é professora e** vai chegando **numa certa idade** eu, eu acho que... sei lá, eu acho que tu **vai ficando saturada,** né? Imagina, dá um monte de criança, eu olho pra aquelas crianças... Meu Deus! Quanto peste, só pestinha lá (risos). Eu vejo que quando já estão brincando ali já estão se pegando, já estão... aquele monte de palavrão. Eu disse assim, meu Deus! Quando chega

dentro da sala de aula tu fica... (...) Quando eu chego lá ela tá lá: “quietos!” Tu já **ouve os berros** da turma. (...)Meu Deus! Daí **ele disse que não gosta dela**. É assim, sei lá, se é o jeito de braba? Daí (...)... ele diz que ela vem “**não fez as atividade, atividades incompletas.**” “**Mãe eu copio**” daí ela disse assim “**ah, conversou na sala de aula, não sei o que.**” “**É porque eu gosto de fazer bonitinho**”. Claro, ela passa, ela dá um tempo pra copiar. (...) “**...Ela apagou eu não copiei tudo**”. Daí fica nessa, né. (...) Mas também já faz um mês de aula ainda, né, dois meses de aula. Daí **até metade do ano espero que ele se adapte (risos) ao... ao... ao regimento dela, né?** (risos).

(M^a Mãe Amazonita) A Menina Amazonita, agora que ela tá nessa fase já, né, com 7 anos, **ela procura também sair pra poder conversar com outras crianças; pra ter o convívio com outras crianças, né. Mas ela também é... gosta muito de estudar. Ela é bem esforçada.**

(J) [Tratando de colocar outro adjetivo] Estudiosa.

(M^a Mãe Amazonita) É, bem esforçada; **não precisa ficar pegando no pé dela, sabe? Ela tem aquela responsabilidade, ela vem entusiasmada da escola quando ela aprende alguma coisa nova, e conta. (...) E não para de contar**, a gente tá almoçando - porque ela chega na hora do almoço, né. (...). Então, é aquela função. Tu tem que estar escutando, tu para tudo, o pai tá na hora do almoço pra tomar banho correndo e pra ir pro outro emprego, porque ele chega ao meio dia e já sai a uma hora, né. E **daí a gente tem que estar em função, né, o dia inteiro ficar escutando novidades**. Agora, o outro, João Vitor, já é o diferente, tá na creche, então, ele já procura mais... mesmo sair pra brincar, né. Apesar que eles ensinam mas ele ainda não tá muito nessa... [Uma mulher tratando de conciliar diferentes relações e fazeres].

(Mãe Lápis Lazúli) **Isso aí, isso aí eu não sei.**

(J) Melhor perguntar para eles, né? *O que que vão buscar na escola?(A conversa aconteceu de modo leve e com tom algo lúdico)*

(Menino Lápis Lazúli II) Hum?

(J) O que que vocês vão fazer na escola?

(Menino Lápis Lazúli) Estudar.

(J) Estudar.

(Menino Lápis Lazúli) Fazer deveres.

(J) Fazer deveres. Pra quê?

(Menino Lápis Lazúli II) Pra aprender.

(Menino Lápis Lazúli) Pra aprender.

(J) Pra aprender pra quê?

(Menino Lápis Lazúli) Pra passar. (...) Pra a 4ª, pra a 5ª, pra a

6ª.

(J) 4ª, 5ª e 6ª... mas pra que precisa estudar?

(Menino Lápis Lazúli) Pra a 3ª, passar pra a 3ª.(...)

(J)(...) Por que que precisa passar para a 4ª, para a 5ª e para a

6ª?

(Menino Lápis Lazúli) Porque tem... (...) Tem que pegar... fazer uma casa.

(J) Fazer uma casa...

(Menino Lápis Lazúli) Pegar uma mulher.

(J) Pegar uma mulher (risos).

(Mãe Lápis Lazúli) E[olhai] aí Menino Lápis Lazúli!

(J) E o que mais? Por que que você precisa estudar?

(Menino Lápis Lazúli) Estudar...

(J) Pra que precisa estudar, você acha? (Menino Lápis Lazúli pede aJda à mãe, com gestos, quanto à resposta)

(Mãe Lápis Lazúli) A mãe não pode, ela não sabia.

(Menino Lápis Lazúli) Pra fazer deveres

(J) Deveres, mas pra que tudo isso: estudar, fazer deveres?

(M) Pra ler.

(J) Para aprender a ler e o que mais?

(Menino Lápis Lazúli II) É...

(Menino Lápis Lazúli) Não dá pra jo... porque, porque vai ficar quieto pra ler.[Parece que Menino Lápis Lazúli começa a formular algo sobre o que seja este “tornar-se aluno”...]

(J) Pra ler...

(Menino Lápis Lazúli II) Não, ela tá dizendo pra que... pra que...

(J) ...Para que que serve tudo isso...?

(...)

(Menino Lápis Lazúli) ...Estudar.

(J) Estudar aquilo que a professora ensina?

(Menino Lápis Lazúli II) É.

(Mãe Quartzo Verde) Eu acho que eles buscam o conhecimento. No caso, eles buscam o conhecimento, os amigos - porque eles contam muito o que eles aprendem na escola, né. Eles gostam de... aquela coisa de descobrir algo mais, né? De saber ler, saber escrever, de um desenho, fazer um desenho de uma técnica diferente que... que não é costume de fazer em casa. (...) Gostam. (...) Tudo que eles fazem na escola eles chegam em casa contando.

(Mãe Rubi Indiano) Ah, busca aprender bastante. (...) É, que ela tem vontade de aprender bastante coisa, ela.

(J) *É? Menina Rubi Indiano, o que tu vai buscar na escola? Por que tu vai pra escola?*

(Menina Rubi Indiano) Pra saber ler e também pra eu ter um bom trabalho.

(Mãe Ametista) Eu assim, o Menino Ametista, **ele é uma criança muito inteligente. Mas, porém, muito birrento.** Ele lê, ele escreve - desde os seis anos, ele sabe ler, ele sabe escrever - mas no dia que ele acorda e diz: “não estou a fim” é bem complicado. **Eu estou tendo problemas com a professora** porque a professora diz que tem dias que ele faz tudo (...), ele é o primeiro! Tem dia que ele não faz nada: é o nome e a data e deu! E isso tá dificultando pra gente porque a gente tá conversando com ele bastante e ele fala: **“Eu não gosto de estudar mais!” “Mas tu gostava antes...” “Ah, antes eu gostava, mas agora eu não estou mais gostando”.**

(J) Depois muda de novo?

(Mãe Ametista) Depois... dali a cinco minutos ele: “Não mãe, eu vou... Amanhã eu vo estuda direitinho”. Então, ele tem uma mudança de humor muito repentina. E a Paula [irmã], **a Paula tá na 5ª série e eu nunca tive problemas - sempre notas altas, notas boas. A preocupação dela é bastante em estudar, ela fala que quer ser veterinária. (...)**

(J) E no ano passado **trocou de professora ao longo do... do ano.**

(Mãe Ametista) Sim.

(J) **Pro Menino Ametista... como é que viu isso?**

(Mãe Ametista) Não foi... não foi difícil não, não...

(J) **Não percebeu mudança significativa nele?**

(Mãe Ametista) **Eu percebi mudança assim: No início tinha uma professora, era a Renata, e nossa! Todo mundo amava ela porque eu acho que, ela era nova, então, ela não brigava, ela não pegava no pé, ela fazia as coisas com calma. Quando mudou, que foi a Rosi e a Clara daí ele (...) já reclamava: “Ah, porque eu to escrevendo muito!”.** Ele tem uma dificuldade pra pega o lápis porque **ele pega o lápis assim [mostra como]. Então, isso aqui machuca, dói; ele reclama muito disso.** E a gente tenta fazer com que ele pegue o lápis direito, mas ele não... não consegue e também não... não tem vontade de aprende a escreve daquela forma.

(J) A mudar o jeito de pegar o lápis...?

(Mãe Ametista) Isso, é!

(J) **É... e nesse ano com a nova professora... a professora desse ano?**

(Mãe Ametista) Tá difícil.

(J) Tá mais difícil?

(Mãe Ametista) **Tá, tá mais difícil porque... é... ele tá numa turma que tem uns 5 alunos que eles tão bem no superior e (...) a maioria tá como se fosse iniciante. Então, ela [a professora] tá reclamando bastante que ela tá tendo muita dificuldade, que ela tá tendo que separa as turmas...**

(J) **E como que o Menino Ametista lida com isso, você acha?**

(Mãe Ametista) **Pra ele tá difícil, porque ele se sente como se ele tivesse lá no prezinho, né? Mais lento, mais lento... Tipo, a cabeça dele, tudo assim, pra le, pra escreve, pra faz conta é super rápido (...)** Agora, a escRita, diz a professora que ele é muito preguiçoso. **Em casa, a gente vê, pra faz os deveres. Ele fica: conversa, para, pensa, de repente faz mais um poquinho. Faz muito bem feito, a letra caprichada, mas ele se distrai muito.**

(J) Eu ouvi (...) que ele é bastante inteligente (...). Que é um dos mais inteligentes...

(Mãe Ametista) Hã hã. - **Ele se distrai muito...**

(J) ...E que às vezes ele é bravo.

(Mãe Ametista) Sim, muito, muito, muito! **Têm horas assim que a professora me manda bilhete, a gente senta, a gente conversa; ano passado a gente tava quase levando ele pra uma psicóloga (...). Porque a gente achava que tinha alguma coisa a ve em relação ao pai, que o pai...**

(J) Alguma coisa a ser trabalhada talvez...?

(Mãe Ametista) Isso! Que **o pai não ligava muito** - não liga mesmo! **Mas só que aqui dentro eles têm... A gente dá o máximo dos máximo pra eles: tempo pra estuda, brinca, fica junto.** E... ele não tem, ele não pode dize assim: “tá me faltando isso,” porque não tá. **A gente não deixa falta nada pra eles, a gente deixa as coisas principais pra gente e faz...(...) Eu, principalmente, pra eles.**

(J) Onde ele tá agora? (...)

(Mãe Ametista) O Menino Ametista? (...) No quarto.

(J) Ah! Ele tá aqui?!

(Mãe Ametista) Ah é, se tu fica o dia todo aqui em casa, **é o dia todo assim. (...) Vendo TV, ou brincando, ou desenhando. (...) Não pula, não gRita, não faz barulho. (...)** (...) O tempo todo!

(J) E ele (...) não participa de nenhum projeto na escola?

(Mãe Ametista) **Ele vai na Casa da Criança à tarde; hoje não tinha.** Pra ele não tinha.

(J) É? Ele gosta?

(Mãe Ametista) Gosta. **Gosta, mas ele gosta de ficar ou na brinquedoteca ou na biblioteca.** Ou... um dos dois. Não gosta de i pra quadra joga.(...) Não gosta de i pro parquinho porque daí ele é **muito mole pra correr**: os outros correm, ele não consegue acompanhar, **daí ele fica bravo.** ...Sabe aquela criança que não sabe perder? Ele é assim!

(Mãe Opala de Fogo) Olha, o Kevin [irmão] diz que vai estuda pra ser bombeiro, né? (...) Ele sempre fala, hã hã. A Menina Opala de Fogo ainda **não comento nada até agora.**

(J) O que que a Menina Opala de Fogo busca na escola Menina Opala de Fogo? Consegue dizer?

(Menina Opala de Fogo vira a cabeça para um e outro lado, indicando negativa. Talvez, dado o rumo da fala da mãe, tenha entendido tratar-se da comum pergunta sobre “o que quer ser quando crescer,” e não consegui explorar melhor a questão naquele momento).

(Mãe Safira) **As crianças sempre buscam,** acho... (...) **que o professor seja mais calmo,** mas não tem como o professor ser mais calmo. (...)

(J) ...Atendendo os alunos, (...) preparando e dando retorno sobre as atividades.

(Mãe Safira) Isso.

(J) Porque daí tu faz isso com uma condição melhor, mas se num período você tá com uma turma e no outro período com outra turma... geralmente são mulheres, chegam em casa têm mais coisas pra fazer. (...) E as pessoas acabam não tendo vida. [O clima estava tão próximo que permitiu uma conversa reflexiva a respeito da condição da docência tal quel se dá aliada à condição de gênero].

(Mãe Safira) Aí não tem como, aí tu não tem vida pra ti, tu não tem descanso, tu chega a noite tu é obrigada a ir dormir... (...) **...Não tem tempo pra nada, então, não tem como se buscar melhoras, não tem como!** Assim nessa situação não dá.

(J) E é um condição muito difícil também....[a da] professora, né?

(Mª Mãe Safira) Isso, humhum [concorda].(...) Precisa, vamos supor assim, já precisa melhorar pros professores pros professores poder... (...)melhorar pros alunos, né?

As falas transitam entre a situação específica da criança (seu jeito de ser, na leitura da mãe e/ou o pai), **e elementos da escola** (que acabam por focalizar a professora que estava com as crianças no

momento da entrevista, já no segundo ano¹⁴², ou também a própria condição docente). As crianças que se manifestaram, estimuladas que foram a se expressar o que esperam/buscam fazer quando vão à escola, falaram em *aprender; estudar; fazer deveres* (como sinônimo de “atividades” escolares); *“ficar quieto e ler”* (o que se espera dele, possivelmente...) Uma das meninas disse que busca aprender a ler e ter um trabalho melhor, e um dos meninos sugeriu que estudar lhe permitiria ter uma casa e uma mulher. Poderíamos considerar que a fala destas duas crianças dão, também, pistas sobre seu processo de socialização de gênero (e talvez se possa especular sobre um enunciado que co-produz a fala da criança, e/ou de busca atendimento a expectativas do meio familiar como embrião de “desejo de ser que pode se fazer projeto projeto de ser”?). O menino que fala de *fazer uma casa e pegar uma mulher* reside com uma família expandida, com mãe, pai, avó, priminho, tio e tia que são irmãos da mãe (sem cônjuge)... É provável que a necessidade se ter uma casa (e uma mulher ou um homem para amar, apoiar e ser apoiado/a) venha à tona em conversas familiares... A menina que associa estudo à possibilidade de ter um trabalho melhor tem uma mãe que é a chefe de família, que a incentiva e vibra com o sucesso de filho e filhas na escola, e teria vontade de voltar a estudar (Psicologia). E não é novo que existam nexos entre situações concretas vivenciadas e perspectivas que vamos delineando para nós... Um outro menino, que apreendeu o que se perguntava como possibilidade e oportunidade de dizer de algo que gostaria que a escola lhe oferecesse, não teve dúvida: reivindicou “uma piscina bem grande”... – Poderia mesmo ser muito mais divertido ir pra escola, então, não é mesmo?

Em síntese, mães e pais expressaram que suas crianças adoram ir para a escola; têm muita vontade de aprender; são curiosas; inteligentes; que às vezes vão entusiasmadas até um ponto e depois desanimam ou cansam (ou outra palavra que não sabem definir ao

¹⁴² Note-se que no momento da realização da entrevista com mães e em dois casos também com os pais, as crianças já se encontravam no segundo ano letivo e com nova professora. A que lecionou para as crianças que fazem parte da pesquisa durante o seu primeiro escolar (que já foi sua terceira professora, e que até considerou a possibilidade de seguir com elas para o segundo), optou por lecionar novamente para o primeiro ano. *É à nova situação, com a professora do segundo ano, que se referem as falas dos entrevistados e entrevistadas.*

certo).¹⁴³ Acreditam que seus filhos e filhas pequenos “esperam aprender mesmo”; têm curiosidade e vontade de conhecer coisas novas – muitas coisas – esperando “o melhor” da escola; que buscam saber ler e escrever; novas técnicas de desenho/pintura; conviver e conversar com outras crianças; “o conhecimento”. Algumas mães e também pais dizem de suas crianças gostam e contam, animadas (ainda no almoço) as coisas da escola, e que são esforçadas; “buscam que o professor seja mais calmo”, respeitando o tempo que precisam para fazer as atividades solicitadas, e que suas crianças reclamam, por vezes (neste ano, o segundo), que estão escrevendo muito e que não conseguem fazer a letra caprichada, como delas se espera. Pelo menos duas mães referiram-se à distração do filho, menino (precisamos perguntar se tal “distração” não estará relacionada ao ter que fazer atividades que não mobilizam, considerando a idade, etc...). Sugerindo atenção para com a condição de trabalho docente, uma das mães expressou que “precisa melhorar pros professores pra eles poderem melhorar pros alunos”. Vale marcar que a entrevista foi realizada durante a greve docente de 2011, e que a mãe tem como interlocutora, supostamente, com uma professora.

b) O que as crianças mais gostam da escola?

“Eu gosto de correr, eu gosto de brincar, gosto de pega-pega... gosto de tudo!”

Perguntamos o que as crianças gostam mais, na escola? As respostas dos familiares, entremeadas pelas falas das crianças, indicam sobretudo, as aulas e espaços em que os movimentos corporais e a possibilidade de expressão criativa e lúdica se fazem [mais] presentes. Educação Física, Artes e, é claro, o recreio, são as mais indicadas. Algumas dificuldades também são arroladas, como contraposição – sobretudo com a Matemática e com o ritmo imposto aos pequenos pela professora:

(Mãe Turmalina Verde) **Eu acho que o que eles mais gostam na escola é a hora do recreio**, né Luís Felipe e Menino Turmalina Verde II? (Riso) Que eles gostam....

¹⁴³ Pelo menos duas mães observaram e expressaram algo a este respeito em sua criança – uma menina e um menino. Será alguma *afecção* ou, mais especificamente, frustração relacionada ao sentirem que não podem alcançar, adequadamente, o que lhe é solicitado?

(Menino Turmalina Verde I) De escutar.

(J) Do que [é] que vocês mais gostam na escola? [Os meninos ficam pensativos] Lembra?

(Menino Turmalina Verde II) Do recreio.

(J) E?

(Menino Turmalina Verde I) Da educação física.

(J) Da Educação física... E?

(Mãe Turmalina Verde) Ah, tem mais coisas que eles gostam!

(Menino Turmalina Verde II) Artes.

(J) E artes...

(Menino Turmalina Verde I) E artes.

(J) É geral isso... Impressionante! As crianças [sujeitos da pesquisa] falam bem disso! (risos)

(Mãe Granada) **Educação física.**

(Granada Pai) Correr.

(Mãe Granada) Correr, tanto na hora do recreio quanto na educação física.

(J) (risos)

(Mãe Granada) Mas eu percebo que na hora de... a escritura... **de escrever**, ele se empolga muito assim, ele vai ... vai firme mesmo!

(J) Estou vendo o caderno dele... que tá bonito!

(Mãe Granada) **Mas a dificuldade maior** que eu encontro, **que eu percebo é na matemática.**

(J) É verdade?

(Menino Granada) É.

(J) Tu concorda com a tua mãe?

(Menino Granada) O quê?

(J) Que tu gosta mais de educação física?

(Menino Granada)[Concorda com gestos].

(J) E o que mais tu gosta? ...Gosta mais...?

(Menino Granada) Eu gosto de correr, eu gosto de brincar, gosto de pega-pega, gosto de... gosto de tudo!

(J) E dentro da sala, o que [é] que tu gosta?...Das atividades de fazer na sala, o que [é] que tu gosta mais?

(Menino Granada) Continha, eu não faço tão rápido, mas às vezes...

(Mãe Granada) O quê?? [Parecendo não acreditar no que houve]

(Menino Granada) Mas às vezes eu paro um pouco... eu paro um pouco como que a minha mãe me ensinou, como... (...). a professora fala bem assim: “Quem tem dificuldade tem que trazer pra mim!”. Às

vezes eu tenho isso, mas eu não trago por causa... porque eu quero fazer rápido. Só que quando eu quero fazer rápido às vezes eu erro.

(J) Hum hum.

(Menino Granada) Daí eu gosto de... agora tá... agora a mãe me ensinou a fazer [com] o lápis bem fraquinho, agora eu aprendi a fazer rápido.

(J) Hum! E como é mais leve, daí pode fazer mais rápido?

(Menino Granada) É.

(J) É isso?

(Mãe Granada) *É, porque no começo ele forçava... Até pra escrever, ele forçava.*

(J) Sim... E daí cansa?

(Mãe Granada) *É.*

(J) Também.

(Mãe Granada) Daí eu ensinei pra ele um outro jeito e ele...

(J) Ficou melhor?

(Menino Granada) Hum hum.

(Mãe Granada) Ficou melhor!

(J) E tu gosta de artes?

(Mãe Granada) **Ele gosta muito de desenhar.** Meu Deus! Meu Deus! Meu Deus! Meu Deus! **Como esse guri gosta de desenhar!** (risos)

(J) *Ah! E ele tá pintando... [Junior pintava, com gosto, enquanto conversávamos].*

(Mãe Granada) *É!*

(Menino Rubi) Deixa eu ver... deixa eu ver... deixa eu ver.

(Pai Rubi) Qual que tu gosta mais, ela te pergunta?

(Menino Rubi) Leitura.

(N) Hã?? [O pai não crê ou não parece concordar com o que houve...]

(Menino Rubi) Leitura.

(Pai Rubi) **Leitura???**

(J) Leitura? Ah, legal!

(Lenita) **Então tem que ler mais!**

(Menino Rubi) Ah, porque que eu falei?!

(Lenita) Tem que ler em casa, também teus livros aí.

(J) *Na escola é isso que você gosta mais? De leitura?*

(Pai Rubi) Matemática, continha você gosta ou não?

(Menino Rubi) Continha...[?] gosto muito.

(J) Ah é? Também?

(Lenita) ...Continha.

(Pai Rubi) Também, né, a leitura, a continha...

(Menino Rubi) 5 mais 5: 10 (...). [Demonstrando, orgulhoso, seu aprendizado...]

(Mãe Cristal) **Ele gosta da educação física.**

(J) *É? Verdade Menino Cristal?*

(Menino Cristal) É.

(Mãe Cristal) (risos)

(J) *É a que você gosta mais?*

[Menino Cristal faz gestos afirmativos com a cabeça]

(J) *É?*

(Menino Cristal) **E eu gosto de artes!**

(J) *De artes também? É? A disciplina que você mais gosta?*

(Menino Cristal) É!

(M^a Mãe Amazonita) *É (...)* não assim de disciplina, porque eles tão muito na matemática e português. **Às vezes ela vem com alguns assuntos que ela aprendeu, né, tipo a data, as datas comemorativa, alguma coisa de ciências, essas coisas assim, né? Mas...**

(J) Não dá pra perceber assim uma ênfase em alguma coisa?

(M^a Mãe Amazonita) Não, ainda não dá assim, não, não, não.

Ainda não dá...

(J) De um modo geral ela gosta de...

(M^a Mãe Amazonita) Ela gosta!

(J) Fica entusiasmada com as coisas?

(M^a Mãe Amazonita) Fica, adora!

(Mãe Lápis Lazúli) Eles gostam mais de **educação física**, né, que eles gostam.

(J) Educação física.

(Menino Lápis Lazúli II) E fecha o portão! [Referindo-se a algo da cena presente]

(Mãe Lápis Lazúli) *Psiu, cala a boca.*

(J) *Educação física?*

(Mãe Lápis Lazúli) *Hum hum.*

(J) *É verdade Menino Lápis Lazúli II?*

(Menino Lápis Lazúli II) Artes.

(J) *Artes! E o que mais?*

(Mãe Lápis Lazúli) *Esse aqui que ele não vai pra aula; ele chora!*

(J) *É mesmo? Verdade Menino Lápis Lazúli? Você chora quando não vai pra a aula? (Menino Lápis Lazúli abaixa a cabeça e sorri).*

(Menino Lápis Lazúli II) E quinta-feira não vou pra aula.

(Menino Lápis Lazúli) Educação física, jogar futebol!

(J) *Educação física, jogar futebol... e o que mais?*

(Mãe Lápis Lazúli) (risos)

(J) *Você também gosta de artes?*

(Menino Lápis Lazúli) Jogar xadrez.

(J) *Xadrez? Você joga xadrez?*

(Mãe Lápis Lazúli) *Joga xadrez?*

(J) *Sério?*

(Mãe Lápis Lazúli) ...E eu nem sabia disso.

(J) *Na Casa da Criança? É? E tu joga também?*

(Menino Lápis Lazúli) Um, uno...

(J) *Eu acho difícil jogar xadrez! Você gosta?*

(Menino Lápis Lazúli) Uno, uno.

(Menino Lápis Lazúli II) Artes.

(J) *Uno também você joga?*

(Menino Cristal) Mas não jogo... mas não jogo...[Xadrez, talvez ele dissesse, se lhe tivesse sido possível – a pesquisadora estava tentando falar com – e ouvir a – ambos, tarefa nada simples com tantas pessoas e pouca possibilidade real de domínio da situação...]

(J) *Tu gosta de artes, Menino Lápis Lazúli?*

(Menino Lápis Lazúli) Hã?

(J) *Da aula de artes, tu gosta?*

(Mãe Lápis Lazúli) *Gosta?*

(J) *Tu gosta de desenhar? Pintar? Essas coisas...?*

(Menino Lápis Lazúli) Sim.

(J) *É?*

(Irmão maior, referindo-se à atividade na Casa da Criança) Ele tá no grupo um, eu tô no grupo dois. No grupo dois... e ele [o outro irmão] tá no grupo três.

(Mãe Quartzo Verde) Ele, [gosta] mais de desenhar, da aula de **educação artística**. (risos) (...) **É, ele adora desenhar. Adora, adora!** É a parte mais gosta é a parte de educação artística que ele fica...(...) Fica feliz, hã hã. Quando ele chega em casa e conta.

(J) *E ele fala da professora?*

(Mãe Quartzo Verde) Fala bastante também da professora. (...) **ele gostou muito da professora também, essa nova.(...) De artes, sim;** ele fala que ela conta estorinha, que ele faz os desenhos. Então, ele trás para eu poder ver os desenhos que faz. Então, ele está gostando bastante.

(Mãe Rubi Indiano) **Ela gosta de fazer os deveres, né Menina Rubi Indiano?**

(J) *Gosta?*

(Mãe Rubi Indiano) *Adora fazer os deveres, ela.*

(J) *É mesmo?*

(Menina Rubi Indiano) É.

(Mãe Rubi Indiano) Ah, eu não preciso nem mandar fazer os deveres. Quando chega em casa, “ó mãe já fiz os deveres, ó tá aqui pra assinar”.

(J) É mesmo?

(Menina Rubi Indiano) É.

(Mãe Rubi Indiano) Não! [não preciso mandar fazer os deveres]

(J) E o que mais tu gosta, além de fazer os deveres, na escola?

(Menina Rubi Indiano) Eu gosto de ler.(...) Eu gosto de fazer atividades que a professora manda e também...(...) brincar.

(Mãe Rubi Indiano) (...) Brincar é o melhor de todos, né Menina Rubi Indiano? (risos)

(J) [Para Menina Rubi Indiano] Também, é criança, né? Ela é!

(Mãe Rubi Indiano) Acho que o melhor de todos é brincar, garanto, que os coleguinhas tão lá, né? Que é a sexta-feira, tem a sexta-feira do brinquedo no colégio, né.

(J) Sim.

(Mãe Rubi Indiano) É a sexta-feira.

(J) Ainda tem?

(Mãe Rubi Indiano) Tem.

(Menina Rubi Indiano) Tem.

(J) O 2º ano tem?

(Mãe Rubi Indiano) Tem.

(J) E é legal?

(Menina Rubi Indiano) É.

(J) Daí vocês brincam bastante?

(Menina Rubi Indiano) Hã hã.

(Mãe Ametista) **Artes.**

(J) Artes?

(Mãe Ametista) Muito, muito! Artes, é... **Ama desenhando, fica horas desenhando.** O professor deu uma pasta pra ele com umas 10 folhas, um lápis, borracha e lápis de cor. Todo dia ele fez um desenho, colocava nome, data, o significado do desenho e levou pro professor. Todos os dias!(...) Não sei se foi... não sei se foi no colégio ou se foi na Casa da Criança que ele ganhou. (...). [Na escola é uma professora, então é mais provável que tenha sido na Casa da Criança, e a tal fala da mãe dá indícios de um tipo de relação de saber estabeleCida com este educador].

(Mãe Opala de Fogo) Ela gosta muito assim **de escrever** né – estar escrevendo, estar com o lápis escrevendo. (...) pra brincar com as amiguinhas também, né.

(Mãe Safira) Na escola, o que ele mais gosta...

(J) Que ele fala mais animadamente? (...) Ele fala de alguma coisa que ele faz...?

(Mãe Safira) É assim de...

(Menino Safira) Educação!

(J) (risos).

(Mãe Safira) (risos) É **educação física**, é o que ele mais fala que eles dão lá... do goleiro. Ele diz que é o goleiro.

(J) *Você é goleiro?*

(Menino Safira) Hum hum.

(Mãe Safira) (risos)

(J) *É a parte... é uma das partes mais divertidas da escola?*

(Mãe Safira) (risos)

(R) Todo mundo gosta mais da educação física.

(J) É, isso aí...

(Mãe Safira) É, ele vai falando... Aí eu disse pra ele: *“Tu tá igual àquele menino da Malhação”* (risos), é goleiro.

(J) Então... Geralmente eles gostam da... da educação física, alguns da arte... E gostam de encontrar os coleguinhas...

(Mãe Safira) Isso!

(J) *É Menino Safira? É assim, também, pra você? É a melhor parte?* (risos)

(Menino Safira) Acena com a cabeça, afirmando e sorrindo.

Mães e crianças indicam, de modo a não deixar dúvidas, que Educação Física e Artes são as coisas que as crianças mais gostam de fazer na escola, além do recreio; gostam também das atividades e deveres [disseram a mãe de uma menina branca adotiva, e de uma menina negra – a primeira, também de levá-los para a mãe ver e assinar]. De “escutar” [disse um menino menorzinho]; “correr, brincar, pega-pega, eu gosto de tudo”, disse outro. A Matemática, em contraposição, foi citada já neste item associada ao que aparece como o que não gostam – e encontram dificuldade.

c) Em que as crianças têm maior dificuldade?

“Eu não vejo dificuldade. Eu vejo é facilidade”

Ainda pensando na relação dos pequenos com a escola, perguntamos em que as crianças têm mais dificuldade? As respostas obtidas abrem algumas frentes, e sugerem elementos sobre as

dificuldades enfrentadas pelas crianças – *sobretudo a de dar conta de ler e escrever, e no seu tempo e ritmo, em grande medida não respeitados*. Parecem se colocar aqui, por um lado, demandas relacionadas a uma pedagogia para a infância, e por outro, indícios de discursos que podem desembocar na individualização dos pequenos fracassos – sem que se considere os aspectos funestos do próprio sistema e processo de ensino – resultando em culpabilização da vítima, como analisam os sociólogos franceses situados no terceiro capítulo. Senão vejamos:

(Mãe Turmalina Verde) **É na fala!**

(J) (...) E daí isso implica para a escRita ... né?

(Mãe Turmalina Verde) **É!**

(J) Trocam um pouco as letrinhas pra escrever?

(Mãe Turmalina Verde) Trocam, trocam!

(J) E no que ele tem mais dificuldade? Você [como havia dito] acha que é da **matemática**, então?

(Mãe Granada) **É! (...) O resto, eu não vejo, assim, nenhuma.**

Vejo facilidade!

(Pai Rubi) O que tu acha que é mais difícil?

(R) Inglês.

(Pai Rubi) Mas inglês não chegou...

(...)

(Mãe Rubi) Inglês não chegou, inglês ainda...

(J) É que você também não tá nem tendo oportunidade de aprender... Mas [d]aquilo que você tá tendo oportunidade de aprender, tem alguma coisa que você acha mais difícil? (...) Se não tem tudo bem, ótimo também; não tem problema...

(Menino Rubi) [Expressão de dúvida.]

(Pai Rubi) Mas em geral assim, ele se dá bem em todas.

(Mãe Cristal) É, ele tem mais dificuldade pra... pra escrever, né.

(Mãe Pedra do Sol) (...) Acho que o que faz a escola – acho que não é nem é a escola, acho que é o professor que faz, né? (...). Daí eu acho que vale é do professor, assim... Se tu pegar uma professora boa, claro, que incentive as crianças, eu acho que a criança vai pra frente. Mas, se for como essa professora que já té martelando... sei lá... o que que ela tá fazendo com eles e... não sei, mas... (4s) Mas acho que é... (...) É, só de ler mesmo, de ler!

(Mãe Lápis Lazúli) Aprender ler.

(J) Ler?

(Mã Lápis Lazúli) Isso.

(J) O Menino Lápis Lazúli II?

(Mã Lápis Lazúli) Menino Lápis Lazúli II, é.

(J) E o Menino Lápis Lazúli?

(Mã Lápis Lazúli) O Menino Lápis Lazúli, agora que tá começando, né (...). Ele vai mais melhor que o Menino Lápis Lazúli II.

(J) Ele tem um pouquinho de dificuldade na fala?

(Mã Lápis Lazúli) É.

(J) Mas ele escreve também...

(Mã Lápis Lazúli) Escreve.

(Menino Lápis Lazúli II) Né mãe que eu não posso ficá muito no sol? [Tentando contar sobre uma dificuldade por ele experimentada: a respiratória – tem bronquite e asma...]

(Mã Quartzo Verde) Eu **acho que ele tem grande dificuldade de concentração.** (...) Ele tem; até a professora já me falou que já trocou ele umas duas ou três vezes de lugar porque ele começa a puxar assunto e não para mais de falar, né. Então, ele tem e tem que estar sempre assim: “Artur olha o dever” “Artur, já copiou?” E aí, ele se lembra que ele tem que fazer. Então, eu acho que a maior dificuldade dele é essa.

(J) Tu acha que (...) talvez... outra forma de trabalho didático podia ajudar?

(Mã Quartzo Verde) Eu não sei se... se... é, na verdade... é porque na verdade...

(J) Porque a gente diz “a dificuldade *da criança*...”

(Mã Quartzo Verde) É...

(J) ... Mas não diz a dificuldade *da escola lidar com as crianças*...

(Mã Quartzo Verde) É. Exatamente! (...). Porque daí dependendo, por exemplo, de repente a maneira que ela tá agora tá bom pra uns e pra outros... né? Então, não tem como dizer isso, (...). eu não teria como falar.

(J) Certo.

(Mã Quartzo Verde) Mas é que **eu sei que essa é a dificuldade dele porque até quando ele vai fazer os deveres dele em casa tem que ficar assim, também, puxando, né: “ó faz aqui”, aí daqui a pouco ele para e fica olhando pro teto... “Tu já fez?”** Aí ele volta e começa de novo.

(J) **Mas isso é com tudo? Ou, quando alguma coisa interessa muito ele, é diferente?**

(Mã Quartzo Verde) **Não, quando interessa ele...** ele estando... desenho: **não precisa pedir duas vezes. É impressionante!** [A resposta

da mãe diz de grande interesse e em decorrência, capacidade de concentração do menino naquilo que o mobiliza...

(J) Isso é uma dica, né?

(Mãe Quartzo Verde) **Se deixar, ele passa a tarde inteira desenhando.**

(J) Isso é uma dica...

(Mãe Quartzo Verde) É.

(J) ...Pra não focar, dizer que ele tem dificuldade de concentração.

(Mãe Quartzo Verde) É.

(J) Às vezes aquilo que não te interessa [também] não te mobiliza, mas uma coisa que te mobiliza não precisa de muito esforço pra prestar atenção.

(Mãe Quartzo Verde) Não precisa. Exatamente! **Não, tanto é que ele... ele...** [fica como que relembrando alguma cena e retoma, assertiva] **Não, não precisa! Assim, pra desenho ele... pode dar uma... vinte páginas pra ele, ele fica ali até terminar aquele desenho; ele adora desenhar!**

(J) Então, cuidado ao dizer...

(Mãe Quartzo Verde) ...Na dificuldade de concentração.

(J) É, porque a criança, ela não sabe [ainda muito] dela, ela vai *saber* através do outro. [Constitui-se nas relações...]

(Mãe Quartzo Verde) É, exatamente.

(J) Então, se tu dizes que ele tem dificuldade de concentração ele vai crescer achando que ele tem dificuldade de concentração.

(Mãe Quartzo Verde) É verdade.

(J) Não tem [tal dificuldade] nas coisas que ele gosta!

(Mãe Quartzo Verde) **Não tem nas coisas que ele gosta, ele só não... o que não interessa, ele não está a fim de fazer. (risos)**

(Mãe Rubi Indiano) Não (...). [Não percebe nenhuma dificuldade].

(Mãe Ametista) Na... **na escrita (...)** Ele não tem dificuldade pra ler ou pra responder. É a... é...

(J) A coordenação motora, talvez, mesmo...

(Mãe Ametista) **Isso! É a coordenação motora dele que tá difícil.**

(Mãe Opala de Fogo) **É pra ler, pra juntar as palavrinhas.**

(Mãe Safira) **Decorar...** decoração das letras... porque é a onde ele tem mais dificuldade. (...) Isso, **pra aprender as letras, pra escrever. É o que eu vejo que ele tem mais dificuldade. E decorar também, né,** porque ele...(...) Ele faz a primeira... (...) o primeiro nome

dele e o segundo nome, que é Menino Safira *Oliveira da Silva*, o restante ele não sabe.(...)

(J) *E a escola tá te ajudando a...(...) ou tá (...) ensinando outras coisas e você fica perdido? Como é que tá?*

(Menino Safira) Tô bem.

(Irmã) Não, mas ela tá ensinando ou não?

(...)

(Mãe Safira) Ela tá ensinando você a aprender e fazer tudo... o teu nome “compretinho” ou não?

(Menino Safira) Não.

(...)

(Mãe Safira) (...) É que ele é muito “pacioso”, daí (...) **até ele fazer** com o “compreto”, o nome dele, **os outros já fizeram e já tão lá nas outras atividades.**

(J) E a tarde, ele fica em casa?

(Mãe Safira) Ele tá indo no colégio à tarde e daí de manhã ele tava indo pra Casa da Criança, mas como ele não quis mais ir, não tá mais querendo ir pra Casa da Criança, então ele fica com a minha sobrinha.

(J) Ah, fica em casa. *Por que [é] que você não quer mais ir na Casa da Criança Menino Safira?*

(Menino Safira) **Porque é muito cansativo.**

(J) *Cansou de ficar o dia inteiro fora?*

(Menino Safira) É.

(J) *É? É mesmo? Ah!*

(Mãe Safira) (risos) Ele tem uma preguiça de levantar de manhã, tu não faz ideia! Quer dizer que agora de manhã que eu não tô trabalhando, que eu trabalho... começo a trabalhar de meio dia daí ele fica comigo, aí à tarde vai pro colégio, aí fica com... com a minha irmã até eu chegar. Aí a... às vezes ele ficava com a minha sobrinha, agora...

(J) E o que [é] que ele faz enquanto ele fica?

(Mãe Safira) Fica brincando, às vezes jogando *videogame*, às vezes eu fico brigando com ele que eu quero que ele fique fazendo a... a Karina escrever o nome dele pra ele ficar fazendo... copiando... Pra aprender mais rápido.

(Irmã) Hãhã! Mas daí ele copia assim, o que eu escrevi, certinho; **ele sabe copiar, mas tipo, ele escrever, ele não sabe.** Daí... tipo, sabe só o nome dele.

(Mãe Safira) É. **É a dificuldade de decoração.**

Aparecem como principais dificuldades, segundo mães e pais: o ritmo e/ou a coordenação motora (“ele é muito paciente” e não alcança os demais); a fala (em dois meninos gêmeos encaminhados para a fonoaudiologia ainda na creche); a identificação das letrinhas e o “juntar as palavrinhas”; o aprender a ler propriamente dito (mãe, referente ao menino que tem baixa visão); concentração, sendo que o menino em questão não tem dificuldade de concentrar-se nas coisas de que gosta (consegue ficar desenhando a tarde inteirinha); a matemática, já apontada anteriormente. Uma mãe (de meninos) disse que não vê dificuldade, mas facilidade; um menino indicou o Inglês (sic), que ainda não tem na escola – ele tem computador em casa, acessa a internet e entende mais disso que do que o pai, disse o próprio pai diante do menino, que gostou do que ouviu...). Uma dificuldade, ou talvez melhor seria dizer demanda, para acesso à informação – e aos joguinhos e filmes – disponível na grande rede mundial...

d) O que as crianças dizem em casa sobre a escola?

“Ah, tudo que acontece lá, eles chegam em casa e contam pra mim...”

Buscando pistas sobre o que mobiliza as crianças na escola e também sobre as relações que se dão, sobretudo em casa, entre as crianças e os adultos no que diz respeito à escola e aos seus saberes e práticas, uma das perguntas que fizemos a mães e pais foi “o que as crianças dizem em casa sobre a escola?”. Como se pode ver a seguir, novamente obtivemos elementos não só sobre as relações dos pequenos com o saber e a escola, como entre crianças e familiares no que se refere ao assunto, também sobre as relações entre família e escola. Também sobre aspectos do dia a dia na instituição e docência pela ótica destas crianças e familiares:

(Mãe Turmalina Verde) Ah, **tudo que acontece lá**, eles chegam em casa e contam para mim. E qualquer coisa, se der alguma coisa eles contam, e **se teve alguma coisa importante eles chegam e falam!**

(Menino Turmalina Verde II) O mãe, sabia que roubaram uma carteira?

(Mãe Turmalina Verde) É.

(J) Que o quê?

(Mãe Turmalina Verde) Roubaram uma carteira hoje.

(J) É mesmo?

(Menino Turmalina Verde I) De dinheiro e celular.

(J) *Mas que barbaridade! De dinheiro e celular? Uau! E aí?*

(Mãe Turmalina Verde) Isso foi a primeira coisa que eles me disseram.

(J) *Lá na tua sala?*

(Mãe Turmalina Verde) Não. Foi lá na sala dos grandes!

(J) *Daí deu um problemão na escola? Pra descobrir e ver como é que ...*

(Menino Turmalina Verde II) Daí tava lá num lugar que botaram...

(...)

(J) *É mesmo?*

(Mãe Turmalina Verde) É.

(...)

(C) Daí um apareceu lá que (inaudível), né mãe?

(Mãe Turmalina Verde) É. Meu Deus!

(Granada Pai) Ele chega brincando, né. Ele... ele chega, eu pergunto como é que foi a aula: “Foi bom” e às vezes ele tem... chama a mãe dele diz assim - ele fala mais com a mãe dele, né, que eu pergunto um pouco, pergunta básica assim pra ele também não... não incomodar a cabeça dele quando ele chega, né?

(J) Não pressionar o menino...

(Granada Pai) É. Daí ele chega... a Mãe Granada pergunta - a Mãe Granada tem mais jeito assim de... pegou o jeitinho dele assim (...) ele se abre bastante com ela! (...) Daí ele fala: “Ah, mãe, assim, eu não gostei, a professora tá brigando”. (...) Daí ele reclama um pouco assim, sabe? E reclama um pouco dessa forma assim... (...). “Mas filho, tu tem que obedecer aquilo que ela tá passando pra ti (...) pra aprender!” Daí eu começo lá que nem o meu pai me ensinava, “quando eu era pequeno eu tive que passar por isso, eu tive que aprender isso pra hoje o pai saber; têm coisas que o pai não sabe hoje porque o pai não teve atenção lá atrás; o pai não se interessou aprender lá atrás e hoje têm coisas que eu não sei, não posso falar e me expressar com as pessoas porque eu não estudei. Agora, se você estudar você vai saber, teus filhos vão crescer, enfim, eles vão saber e vão perguntar pra você “Ó pai isso... né?” **Eu faço uma conversa muito madura pra ele...**”

[Menino Granada, caricatamente espantado, rejeita a ideia de um dia ter filhos].

(Pai Rubi) **...Diz que ele é o segundo a acabar as tarefas e coisa; então ele tá mais ou menos!**

(J) *Você gosta? Você gosta de ir pra escola?*

(R) Hum hum [afirmativo].

(Pai Rubi) É, muita... tipo, é... meio que mal organizado em geral assim...

(Menino Rubi) [Para o pai] Fala das carteiras...

(Pai Rubi) Tipo, em geral, né? Tipo, os banheiros estão meio precários, **reclama do banheiro**. Água tem que levar de casa porque a princípio acho que **não tem água filtrada** e coisa... e...

(Menino Rubi) Faz sinal “positivo.”

(J) *Concorda Menino Rubi? Tu tá fazendo “positivo”, né?[o menino reafirma, expressivo]*

(Pai Rubi) Acho que devia ter mais alguém dentro do colégio pra ficar, tipo, na hora de... de intervalo deles, ficar meio do olho. Em termos da molecada é... é não... sabe que eles correm, brincam... (...) Pra ficar meio de olho assim no geral, né; deixa correr e tal, mas ter um certo limite, né?

(J) Até tem alguém que fica, mas talvez não esteja funcionando suficiente, você acha?

(Pai Rubi) É, acho que não.

(J) É?

(Pai Rubi) **Acho que não, um pouco mais empenho da pessoa que fica lá, mais focada no que tá fazendo, tipo, não ficar conversando com alguém e...** (...) Mais de olho na molecada principalmente no tamanho deles, né. Tem, tipo, dez, doze anos já é mais independente, mas eles são... eles não têm noção de perigo, de... de...

(Menino Rubi) Eu tenho! Sentei num prego, me furaram as costas.

(J) *(risos) E lá no recreio? Como é que é pra ti o recreio? É tranquilo?*

(Menino Rubi) É bom.

(J) É bom?

(Mãe Rubi) É bom, claro!!

(...)

(Pai Rubi) (...) **Ele fala que tem uns moleques maiores que ficam passando a perna nos menores, empurrando...**

(Menino Rubi) Hum hum.

(J) É mesmo...?

(Menino Rubi) Colocaram até dentro do lixo!

(J) Ah, é?!

(Mãe Rubi) **Colocaram dentro do lixo? Sério? Mas tu não tinha me contado!**

(J) (...) E aí? O que [é] que você fez?

(Menino Rubi) Aí eu peguei e coloquei a tampa do lixo na cabeça do (...) e saí correndo.

(J) (risos)

(Mãe Rubi) Mas quem colocou? Os grandes, maior que você?

(Menino Rubi) Eu peguei a tampa do lixo e coloquei na cabeça dele!

(J) Na cabeça de um?

(Menino Rubi) Hã hã, e saí correndo.

(J) Se saiu bem, o rapaz!(risos) Mas, enfim, isso não é legal, né?

(Mãe Rubi) Não é legal porque os outros são maior e vocês não podem...

(Pai Rubi) É isso que eu digo; deve ter alguém, deveria ou se tem alguém não tá...

(J) Uma mãe no outro dia sugeriu que talvez tivesse o recreio separado - os menores.

(Mãe Rubi) Ah, eu também...

(Pai Rubi) Também.

(J) Vocês acham que isso pode ser uma boa?

(Menino Rubi) Eu também.

(Pai Rubi) Com certeza!

(J) Você também acha Menino Rubi?

(Menino Rubi) Eu também.

(J) Ah!

(Pai Rubi) **Tipo, um horário pra eles... ah...**

(J) É... Tipo, quando termina um começa o outro daí ele ficam mais...

(Pai Rubi) Não sei que horas que é o recreio...

(Mãe Rubi) É, isso daí seria muito bom! (...) Que daí é só os pequenos, né?

(Pai Rubi) (...) Acho que... como é muita criança a acaba meio que... (...)

(Mãe Rubi) Eu acho que ainda é pequeno, eu acho, que é muito... Imagina! Eu acho pequeno. (...) Hã hã! Pequeno, Pai Rubi! Imagina tudo, sai tudo da sala...(...) E não tem muito espaço pra ir, se espalhar.

(Pai Rubi) Por isso que... acho que deveria ter espaço... separado.

(J) Em separado.

(Menino Rubi) Mas os pequeno não saem bem na hora... - Só pros bagunceiros.

(Pai Rubi) Ou espaço separado...(...) Ou em horário diferente.

(...)

(J) *Você achou legal a ideia Rafa? (Rafa concorda por meio de gestos com o polegar).*

(Mãe Rubi) *Bem legal, né filho?[Reafirma, concordando]*

(Pai Rubi) **Porque aí no caso deles, eles ou sairiam antes... eles geralmente vão sair antes, né? Sai antes que os grandes e voltam pra sala antes que os grandes e...** (...)

(J) Certo. Vocês ficariam mais tranquilos?

(Mãe Rubi) Sim.

(Pai Rubi) **Ah, com certeza!**

(Mãe Cristal) Ele comenta, quando ele chega **diz que o colégio foi bom, que ele aprendeu outra coisa.** Ele vai estudando, né.

(Menino Cristal) Aprendo os números.

(Mãe Cristal) É. (...) **Vem animado quando ele comenta que foi bom o colégio.**

(Mãe Pedra do Sol) Ele fala! Ele **fala que “eu hoje, ah eu já fiz os deveres na escola”** (...) quando ele consegue copiar eu acho que ele já começa a fazer dentro da sala de aula.

(J) E (...) ele se anima, conta algumas coisas que acontecem lá? Ou não é de falar muito?

(Mãe Pedra do Sol) Não, até que não; **até pergunto [e ele responde] “não, foi bom, foi bom.”** Só isso que ele fala. **“O que tu fez?” “é, eu fiz os meus deveres” e assim: “o que que a professora fez? O que que passou?” “Ah, tá no caderno”.** Não sei, acho que ele não se lembra pra falar o que [é] que fez daí **“ah, tá num caderno, já escrevi num caderno.”** Diz assim: **“cadê o caderno?”**- que acho um vem e o outro fica, caderno de atividades - **“Ah, tá lá na escola daí o caderno”** diz **“ah, tá bom”.** Mas, ele sempre diz: **“Ó, tu não vai perguntar como foi o meu dia?”** (...) Assim **“como foi o teu dia?”** Diz assim: **“Ah, foi bom”** daí diz assim: **“E o teu? Como foi lá o trabalho?”** Aí diz assim: **“Foi bom, foi tudo como todo dia” “Ah, tá bom então”.** (risos)

(M^a Mãe Amazonita) **Ah, ela comenta o que ela passou no dia a dia, né; as coisas boas e as coisas ruins, né.**

(J) Sim...?

(M^a Mãe Amazonita) **Alguma coisa dos amiguinhos que... ou não sabem ainda ler, não sabem escrever, ou que a professora brigou com fulano ou ciclano, né, alguma coisa assim. Às vezes alguma coisa relacionado ao... ao recreio, que teve alguma briga das crianças maiores, ou que alguém puxou o cabelo dela, que alguém tentou... Ela fica mais assim... (...) Que ela é muito observadora. (...) Ô! E como! (risos)**

(Mãe Lápis Lazúli) **Comentam. Bastante.**

(J) O que que eles comentam?

(Mãe Lápis Lazúli) **Se gostam ou não gostam...**

*(Menino Lápis Lazúli) **Hoje tinha nescau com bolacha!***

(J) *Nescau com bolacha!* [É o que ele gostou muito, ao que parece, mas foi silenciado pelas adultas...]

(Mãe Lápis Lazúli) *Mas aí, ela [referindo-se a pesquisadora] não [quer] saber sobre isso aí; quer saber lá das coisas...*

(J) *E da aula...?*

(Mãe Lápis Lazúli) *Da aula, que eu quero saber.*

(...)

(J) Eles falam das aulas, das coisas que tiveram?

(Mãe Lápis Lazúli) Hãhã.

(J) Comentam dos colegas?

(Mãe Lápis Lazúli) Isso! **É! Eles falam, eles comentam dos meninos lá, também.**

(Mãe Quartzo Verde) **Ah, ele fala tudo da escola.** (risos)

(J) Conversa? Conta?

(Mãe Quartzo Verde) **Tudo, tudo.**

(J) O que acontece?

(Mãe Quartzo Verde) **Ele conta que ele chegou, o que [é] que ele fez, como é que ele escreveu a data; ele conta o que [é] que ele fez primeiro; ele conta o que [é] que o coleguinha fez; ele conta o que [é] que ele fez no recreio, o que [é] que ele comeu. Ele conta tudo!** Ele fala tudo, ele fala tudo, até se um coleguinha... *“ah, teve um coleguinha que se machucou”*. Eu digo: *“Mas quem era o teu amiguinho?”* *“Não, era um outro lá que eu não sei quem é, mas eu vi que ele se machucou”*. E aí, então, **ele conta tudo, tudo o que ele fez.**

(J) Pra isso ele tem que ter capacidade de concentração... [Como a mãe havia dito que ele não se concentrava, quis notar a capacidade envolvida no que ela contava].

(Mãe Quartzo Verde) Não, isso, isso ele presta atenção em tudo! (sorrindo)

(J) A percepção é muito aguçada nas coisas do ambiente...?

(Mãe Quartzo Verde) **Ele presta atenção em tudo! Ele fala se foi alguma professora, se não foi; ele fala se teve briga, se não teve; o que [é] que tinha de lanche, e o que [é] que ele fez; se escovou o dente, se ele não escovou. Tudo, ele conta tudo! O que ele gosta e o que ele não gosta,** ele conta. Até às vezes eu digo... porque tem o (...) que também fala muito né? E aí... e aí, **às vezes ele vai contar as coisas**

do irmão e aí o (irmão) diz: “Não, mas deixa eu contar!”. É comigo, e ele: “não, mas deixa só eu falar”. Então, ele quer contar tudo que acontece.(...)

(J) E tu curte esse lado? Tu dá atenção pros meninos?

(Mãe Quartzo Verde) Dou, claro! Sim, porque **na verdade eu acho que eles contam porque eu estímulo isso, também, né? E pergunto: “Como foi? O que [é] que fez? O que[é] que não fez? Estava legal, não estava? O que [é] que tu gostou, o que não gostou?”** Então, eu acho que... [Esta mãe teve condições materiais de fazer a opção de não trabalhar fora neste período em que os filhos estão pequenos, e decidi por acompanhá-los de perto].

(J) Tu dá importância pro que acontece...

(Mãe Quartzo Verde) É, exatamente!

(J) (...) Então, ele tá entendendo que é importante o que acontece lá... [Sopesando a importância dada, em casa, à relação com os saberes e a escola...].

(Mãe Quartzo Verde) (risos) Isso é verdade, isso é verdade.

(Mãe Rubi Indiano) Ela **comenta das coisas que ela fez na escola; agora ela tá empolgada com esse negócio do projeto** aí. Eu tenho que ver o que que tem no projeto pra ela... pra ver aonde ela quer entrar (...). Eu ainda tenho medo porque eu deixo em casa sozinha, né?

(Mãe Ametista) Ele gosta, ele não... **não reclama dos amigos.**

(J) Fala de coisas boas, ruins, das coisas que acontecem?

(Mãe Ametista) **Fala muito de coisas boas; é “hoje foi legal”, “hoje eu gostei”, “hoje eu não copieei e a professora me deixou sem recreio”** (risos), São... então é assim, é um dia é 100%, outro dia é 45, 55%. (...).

(J) Tu consegue identificar que tipo de aula que ele gosta mais? Além das artes?

(Mãe Safira) Ah, quando **ele comenta mais é sobre, assim, ter dias que “tá, hoje foi legal mãe, hoje a professora...”** (...) Depende do dia ele diz que não gosta. Aí **tem dias que diz “ah, hoje tava maravilhoso!”** (...) Quando é mais atividade de brincar, essas coisas assim. É, porque **ele ainda tá começando a descobrir como é que é o andar das coisas** (...).

Então, segundo mães e pais ouvidos, **as crianças contam tudo o que fazem e o que acontece na escola que se torna importante pra elas:** vêm animados quando aprenderam algo novo; sobre as atividades e tarefas (o que escreveu primeiro, o que fez em seguida...); do que fizeram no recreio; do lanche (hoje tinha nescau com bolacha, conta um

menino...); se algum coleguinha se machucou; se escovou o dente ou não; das coisas diferentes que ocorreram, das pessoas que apareceram por lá; dos ritmos (ser o segundo a terminar a tarefa, ou não ter conseguido terminar; quando consegue copiar e fazer os deveres ainda na escola); das broncas e castigos da professora (hoje não copiei e a professora me deixou sem recreio); das coisas boas; dos dias especialmente bons (ah, hoje foi maravilhoso!); das coisas ruins (o roubo da carteria, da briga da professora com a mãe da colega e do choro da mesma, dos meninos maiores criando problemas aos menores na hora do intervalo, etc). Contam sobre os amiguinhos (se sabem ler, se não sabem; se alguém brigou ou não brigou). Alguns meninos e meninas contam, segundo suas mães. Uma mãe, cujo menino *conta tudo e mais um pouco* e ainda quer contar sobre as coisas do irmão, disse achar que é também porque ela pergunta bastante e ouve com interesse. E o seu filho é o que melhor lia já no primeiro ano... E esta mãe é a que falou com mais entusiasmo da importância da escola na sua vida, e uma das que optou/pôde optar por não trabalhar fora para acompanhar de perto a educação de seus dois meninos; ela também faz parte da APP e acompanha com interesse a escola.

e) O que as crianças aprendem na família, na comunidade, nos espaços religiosos e em outros lugares, do ponto de vista de mães e pais

Buscamos o ponto de vista de familiares em relação a outros lugares – além da escola –, situações, meios, interações que promovem, instigam e/ou contribuem para aprender algo. Exploramos um pouco a questão no que diz respeito ao que acham que suas crianças aprendem mais especificamente em cada lugar – família, comunidade, espaços religiosos, culturais etc. – e ao que elas têm tido acesso, efetivamente. Como este item ficou particulamente longo, e atendendo à indicação geral da banca, optei por colocar as respostas como anexo e trazer, em síntese, a posição de mães e pais.

Do seu ponto de vista, além da família (que apareceu em primeiro lugar) e escola (segundo e fundamental lugar), as crianças contam sobretudo com a Casa da Criança como espaço importante de aprendizado. **Elas praticamente não têm acesso a outros espaços culturais** tais como museus, clubes, mostras culturais, cinema, teatro, oficinas e, pelo menos entre o grupo entrevistado, nem escola de samba ou CTG – que poderiam fazer parte da cultura de origem do grupo familiar. As crianças têm acesso a esses espaços basicamente se e

quando viabilizados pela instituição de ensino – a Escola, ou também a Casa da Criança.

Na **comunidade** não há muito o que aprender, dizem alguns, a não ser principalmente a convivência; outros falam de coisas mais e menos boas que aprendem ali. Uma mãe responde que na comunidade o filho não aprende “...nada, porque ele não bota o pé pra fora do portão,” e que prefere que seja assim porque vê muita coisa errada ali. Referiu-se aos meninos que fumam maconha na esquina bem perto da janela de casa à noite, e falando palavrões. (Embora não saibamos bem a dimensão do problema ali vivenciado, não dá pra deixar de refletir que isso não é exatamente “privilégio” do morro...). A mãe de uma menina diz que algumas amiguinhas vêm em casa ou sua filha vai na casa delas, eventualmente, mas “...aqui ao redor ela não ... ela só participa da Escola e da Casa da Criança.” E de fato não parece haver espaços a eventos culturais nestas partes do morro visitadas.

Os **espaços religiosos** são em alguma medida considerados importantes: algumas crianças participam do culto, “prestam atenção”, aprendem os corinhos (cantos) e o hábito de orar; aprendem princípios e valores, contam mães e um pai. Segundo informaram, há entre as famílias entrevistadas as que praticam ou de algum modo se aproximam do catolicismo; do espiritismo; Testemunhas de Geová; da igreja Evangélica e da Mundial. Há os que não frequentam cultos, mas falam a respeito de sua crença (com afirmativas como “papai do céu não gosta”, “pede para o anjinho te proteger”, ou também fazendo ver filminhos e lendo juntos livros religiosos).

Livros infantis, revistas, jogos eletrônicos e, sobretudo a TV e o computador [e também o MP3] são artefatos de grande interesse destas crianças, e considerados pelos familiares ouvidos como outros meios de aprendizado. A convivência com o avô pescador recebeu intenso destaque numa das entrevistas, e sua falta é igualmente sentida na vida de um menino.

f) O que mães e pais gostariam que a escola priorizasse ou desse mais atenção na formação do seus filhos e filhas

“Não interessa se é bastante ou o que... Só fazer com que ele aprendesse...”

O delineamento de qual parte dos conhecimentos produzidos pela humanidade devam ser ensinados na escola – o currículo em ação – é,

sem dúvida, uma das grandes questões educacionais contemporâneas, atualizadas pela democratização do acesso e pelos problemas envolvidos no debate em torno da permanência e da qualidade: O que, afinal, é essencial dentre tantos saberes acumulados pela humanidade ao longo da sua história? Estudamos, sopesamos, definimos grades curriculares, elaboramos planos de ensino e os colocamos em ação, mas raramente ouvimos o que as “novas gerações” e seus familiares têm a dizer a respeito. Não creio que devessem ficar de fora destas definições, que afinal são escolhas que, ao que parece, contribuem de modo significativo para o delineamento de aspectos da inserção social dos seus diferentes grupos.

Querendo ouvir, então, alguns familiares a tal respeito, assim foi formulada a pergunta: De tudo o que poderia ser ensinado e aprendido, o que você gostaria que a escola priorizasse ou desse mais atenção na formação do seu(s) filho(s), sua(s) filha(s)?¹⁴⁴ A apreensão da pergunta foi a que se fez possível no contexto das preocupações de mães e pais face à recente entrada de suas crianças pequenas no Ensino Fundamental – e **compreenderam aspectos mais imediatos em termos da atenção com as crianças, a partir de problemas sentidos no seu cotidiano escolar**: Em primeiro lugar apareceu a preocupação dos familiares com **a segurança de seus meninos e meninas** (cuidados na hora do recreio, como horários diferentes para os pequenos e os maiores); em seguida a necessidade de maior **atenção aos ritmos** no ensino e na aprendizagem das crianças, e o que quer que seja ensinado, seja bem feito, a fim de **que as crianças tenham condições de efetivamente aprender**. Também querem **orientações** em aspectos essenciais para a vida (em pauta a educação da sexualidade, visando a possibilidade de gestão da reprodução – a preocupação com a gravidez precoce – e aspectos legais para se fazer denúncias diante de situações de maus tratos, abusos, violência, assim como a educação para uma maior humanização das relações). Senão vejamos:

(Mãe Turmalina Verde) (...) **A única coisa mesmo (...) é que eles trocam muito as palavras, né. (...) E daí eles tão fazendo fonoaudióloga, né. (...) . Levo toda a sexta-feira! (...) Eles trocam o “r” pelo “l”.** (...) E assim eles vão, né... (...) A professora tá ajudando.

(Mãe Granada) Olha...

¹⁴⁴ Esta pergunta foi inspirada no Inventário do Saber, utilizado pela equipe precursora dos estudos da relação com o saber, a francesa ESCOL (Charlot, 2005).

(J) Você falou da língua portuguesa...

(Mãe Granada) É. (...) Eu sei que é difícil pros professor, mas eu acho que **mais cuidado assim na hora do recreio**, acho que tinha que ter uma prioridade maior. (...) (...) porque ele, já agitado assim - como diz, por natureza - e hoje mesmo ele chegou com a calça tudo suja. Diz ele que dois amiguinhos maior que ele empurraram ele, né, assim. E ele já tá até com cicatriz no joelho de tanto tombo que dão nele. (...) Tá com o joelho tudo feio, já. Eu disse: “Negão, quando tu tiver maior tu vai ficá com vergonha do teu próprio corpo!”. Porque a gente não ensina, eu ensino ele a brincá, a corrê mas, entendeu? Civilizadamente! Agora, de frescura, eu já falei pra ele - nem em casa, nem na rua; não quero! Brinca com os amiguinhos assim... certo.

(J) *Eles te derrubam? Te derrubaram lá?*

(Menino Granada) Hum hum (afirmando).

(J) Os maiores?

(Menino Granada) Hum hum (afirmando).

(J) *Mas que barbaridade!!*

(Mãe Granada) Então assim, uma das coisas, né, que... Tô falando na área dele, né?

(J) Sim. Mais cuidado, mais atenção. É isso?

(Mãe Granada) ...Isso! E em relação assim da **matemática...** (...) **De todas as disciplina**, não misturar, tipo assim ó, **eu percebo que ele é um pouco avançado assim a aprender, daí tem aquele outro aluno da sala dele que é um pouquinho menos**, daí não cobrar pra todo...

(Granada Pai) Em geral. (...)

(J) Sim, perceber o ritmo de cada um...?

(Mãe Granada) **Ver cada caso**, entendeu? Porque (...) eu já escutei mães da mesma sala dele comentando comigo: “Ah, a professora tá cobrando muito do meu filho” (...) E daí... (...) a professora fala alguma coisa pra mim, que às vezes ele começa a escrever bem, daí ele fica meio lento. Ele não pára de escrever, entendeu? (...) Daí a professora fala pra ele: “**Apura Menino Granada, que já está dando o horário!**”. **Ele vai vagaroso, né. E (...) na minha opinião - que eu não sei também como controlar isso - eu acho que tinha que entender... Quem tá dando aula, né, tentar o individual, mas eu sei que é difícil isso daí. (risos)**

(Pai Rubi) **Priorizado eu não digo, mas**, tipo, eu acho que ele tem que começá do princípio, né, tipo... o caso dele é (...) **aprender o português do começo; o português (...) pra depois expandir, né? Matemática é uma coisa básica, mas tudo faz parte e... é uma sequência, né?**

(J) Você (...)concorda com ele? [pergunto à mãe]

(Mãe Rubi) Hã hã [afirmando].

(M^a Mãe Amazonita) Eu acho (...) que **falta na escola, no currículo** (...) na **educação artística** (...) aquelas **aulas de costura; a gente aprendia a bordar, essas coisas** assim. Eu acho que falta isso também, sabe?

(J) É? De (...) trabalho manual?

(M^a Mãe Amazonita) Alguma coisa assim mais... **Trabalho manual na escola, eu acho que falta**, bastante!

(J) É?

(M^a Mãe Amazonita) E a questão também da **religião**, né.(...) Ensinar alguma coisa.

(J) Você acha que seria importante?

(M^a Mãe Amazonita) Eu acho que sim, porque ...

(J) ...Porque também é polêmico se a escola deve ou não deve...

(M^a Mãe Amazonita) É porque (...) a gente sempre teve o hábito de ler, tem uma...(...) bíblia infantil (...)... a gente vê que têm crianças que não têm esse hábito. E a gente vê às vezes que essas crianças são violentas, elas não respeitam. E eu acho que, de um[a] forma ou de outra, esse ensino religioso dentro da escola iria (...) de alguma forma aproximar ou... né, ou **ensinar essa questão de respeitar, de entender um pouco também, né, a vida, né?** Surgimento...

(J) Agora, tu sabes que têm diferentes religiões...

(M^a Mãe Amazonita) Têm diferentes religiões...

(J) E daí como faria? Trabalharia um pouquinho de cada uma pra dar noções?

(M^a Mãe Amazonita) Eu acho que sim! Porque eu lembro que quando eu estudava (...) a professora trabalhava um pouco...(...) e tinha respeito, a gente sabia porque... a **criança, ela (...) sabe respeitar bem mais que os adultos** (...) esse ponto de vista religioso.

(Mãe Lápis Lazúli) **É a leitura é, isso; na leitura.** (...).

(J) Por quê? Por que, Mãe Lápis Lazúli, você acha? Eu queria saber a opinião (...) dos pais. Por que [é] que você acha que é a leitura e escRita?

(Mãe Lápis Lazúli) É importante, né, pra eles. [*Ó, ninguém olha o guri! Eu to conversando aqui e ninguém olha!*(...)].

(Mãe Rubi Indiano) **Na questão de (...) ensinar sobre a violência e sobre droga;** acho que devia ter mais na escola sobre isso. (...) **Orientação sobre abuso sexual**, que tem criança que sofre em casa.

(J) É?

(Mãe Rubi Indiano) Sofre calada. Sobre droga – tem criança que não sabe – sobre sexo – tem criança que não sabe. Uma das coisas que... eu tava vendo ali a gurria de 14 anos (...) (...) com o nenezinho a recém-nascido aqui no hospital aqui; (...)... a criança berrava, berrava, a gurria não sabia nem o que fazer. (...) Uma criança cuidando de outra criança! (...) Essas coisas, assim, acho que devia ter mais sobre isso na escola, nas escolas também. **Orientar as meninas** hoje... (...) tem mãe de casa que [não] fala com os filhos sobre... eu falo com eles. (...) Desde pequenininho, da **primeira menstruação**, disse, aquilo que, né? (...) Eu falo com eles. **Ou se alguém mexer neles não tem esconder, não tem que ter medo de chegar e falar.**

(J) Tem criança que sofre abuso que você conheça?

(Mãe Rubi Indiano) Não... Aqui não, não sei de nenhum... Eu acho que aqui... pode ter problema de droga assim... mas **aqui coisa que eles não aceitam é coisa desse tipo, e roubo, né. Essas coisas assim, não!**

(J) A comunidade não tolera...

(Mãe Rubi Indiano) É. Aqui não!

(J) Eu pergunto só porque você mencionou (...)

(Mãe Rubi Indiano) Às vezes **não só o abuso sexual, mas até a violência doméstica mesmo.** (...) **Porque tem uma gurria aqui, Meu Deus!** Ela não bate nos filhos, **ela espanca os filhos, né?** (...) **Aí o Conselho Tutelar já foi chamado e nunca veio.**

(J) Não veio?

(Mãe Rubi Indiano) Não veio. A outra lá tava... usa droga lá invés... acho que cuidando filhos (...). Chama o Conselho Tutelar, o Conselho Tutelar não vem. (...) Se é um caso assim, o que o Conselho Tutelar tem que fazer? Investigar... (...) o que está acontecendo, o que realmente tá acontecendo. (...) É possível que essas crianças... a mãe bate neles, né? Ela bate mesmo, ela bate mesmo!! **É de soco assim, mesmo, de mão fechada.** Ela é bem gordona, o coitado que é magro, né? E dá-lhe mesmo. (...) Deve tar com uns nove anos, 10 anos ele deve tar. Ela fala assim: “seu desgraçado (...) eu **vô pegá veneno de rato pra te dá**” ...quer dizer, **isso já é uma violência com as pessoas.**

(Mãe Ametista) Olha, (...) **eu gostaria que na escola tivesse assim, mais acompanhamento com as crianças. Mais – tanto... dentro e fora da sala de aula.**

(J) Que tipo de...? De cuidado mesmo?

(Mãe Ametista) (...) Isso, de cuidados, de cuidados – que **o ensinamento eu não tenho reclamações (...)** **mas fora da sala já é bem complicado** (...)... no colégio ali, tem um segurança, mas quantas

crianças!? Não pode dar atenção pra todas, né? Se tivesse mais pessoas espalhadas assim... (...) que observasse mais, porque e eu não... eu sei que isso é uma coisa que talvez seja impossível ou... que eu não... não vejo em muitos colégios; mas **os pequeninhos de hoje em dia que estão entrando agora estão sofrendo.**

(J) Eles são tão pequenos... Uma mãe sugeriu que fizessem recreio em horário separado.

(Mãe Ametista) Sim.

(J) Você acha que seria uma boa alternativa?

(Mãe Ametista) **Seria correto. Entre primeira, pré, primeira e segunda série deveria ser. Deveria ser porque é uma coisa muito importante pra eles.**

(J) Ele reclama do recreio às vezes?

(Mãe Ametista) Reclama.

(J) O que [é] que ele fala?

(Mãe Ametista) **Agora ele tá mais assim se enturmando aos pouquinhos, mas ele já... reclama...** De às vezes de eu ter que sair do serviço e ir lá porque **tomavam o lanche, de tomar calçado... (...) De pegarem o calçado, tirarem do pé e sair chutando,** se for de chinelo.(...) **De puxarem os cabelos, de bater na cabeça, de os maiores ir batendo na cabeça dos menores, de estar passando e algum botar o pé.**

(J) Pra cair?

(Mãe Ametista) Isso! Se for da mesma idade, mesmo tamanho isso são coisas normais, mas...(.) **Os maiores.**

(J) Então, o intervalo em separado poderia ser uma alternativa?

(Mãe Ametista) Isso! (...). **Eu acho que o intervalo separado já (...) seria o fim de quase todos os problemas; já resolveria muita coisa.** (...) Deixar os pequenos ter o tempinho deles, e os adultos o tempinho deles também.

(Mãe Opala de Fogo) Olha, o colégio, ele só... a única coisa assim que me chama bastante atenção é... é que tem assim, gente assim recebendo eles na entrada e na saída, né, mas **não tem gente assim pra assim pra atender eles na hora do recreio,** que eu tava olhando esses tempo. Que agora não, agora eu não tenho tempo, né? Agora quando eu vou no colégio é de manhã só, porque ela estuda de manhã - que eu saio ao meio dia pra trabalhar e só volto 10:30(...) que é o horário do meu trabalho. (...) Mas assim, têm muitas criança que se machucam muito, têm muitas criança que cai. Não tem aquela atenção mesmo, né? **É muito bom aquele colégio ali, mas falta bastante coisa ali.**

(J) Esse cuidado na hora do recreio, com crianças?

(Mãe Opala de Fogo) Falta bastante! **É muita correria. As crianças pequenas, né, os grandes correndo junto dos pequenos.** Até eu sempre digo pra Menina Opala de Fogo: “Na hora do recreio não corre! Faz o teu lanche e senta pra conversá”. Porque eu fazia assim quando eu tava no colégio, né. (...) “Correr não traz nada pra ninguém, só vai acontecer que tu vai cair e alguém vai te machucar, e deu”.

(J) ...Há mais risco... Uma mãe sugeriu (...) separar o horário do recreio dos pequenos e dos grandes. Você acha que seria bom?

(Mãe Opala de Fogo) Já era assim antes e agora... não tão fazendo de novo, né?

(J) Você acha que é melhor?

(Mãe Opala de Fogo) Já era esses tempos. Era mesmo! (...) **Eu achava ótimo.**

(J) É... *E tu Menina Opala de Fogo? Tu acha que seria bom se separasse o recreio, só os pequenos num horário e o outro horário só os grandes? (Sim, ela tá fazendo que sim.)*

(Mãe Opala de Fogo) É porque eles comem assim (...) sai a salinha dela, sai tudo os grande; esses dias ela disse: “O mãe, o...” não sei quem “foi lá e pediu um pouco da minha bolacha, do iogurte,” aí ela acaba ficando sem. (...) E se for só os pequeno um... um divide com o outro, mas é pequeno; não tem aquela convivência com os grandes pra estarem comendo o lanche dos pequenos, né?

(Mãe Safira) **É, tipo assim, mais atenção assim... pra ele aprender mais. Não interessa se é bastante ou mais o que... assim só... fazer com que ele aprendesse...(...)** E aprendesse mesmo.(...) Porque assim, depois que ele aprender ele vai sair dali, ele vai ficar imaginando que aquilo foi muito interessante e amanhã ou depois ele vai... ele vai chegar e vai ter orgulho do colégio, vai dizer assim: “Foi através desse colégio que hoje eu sou alguém na vida”. É isso que eu imagino que amanhã ou depois vai acontecer com ele.

(J) Agora eu vou te perguntar: Todo mundo diz que a gente precisa estudar pra ser alguém na vida. **O que que é ser alguém na vida?**

(Mãe Safira) Se alguém na vida...

(J) Você não é *alguém* na vida? Você estudou pouco... (...) Você não acha é *alguém* na vida? [*Houve uma especial atenção dos filhos nesse momento*].

(Mãe Safira) **Eu, com o pouco que eu estudei, eu acho que eu sou alguém na vida, né? (...)** Mas sempre... (risos) sempre a gente sabendo um pouco mais...

(J) Tem melhores condições...?

(Mãe Safira) Tem melhores condições de ser mais ainda, porque a gente nunca sabe tudo.

(J) Não!

(Mãe Safira) Pensa que sabe, mas nunca sabe tudo, né?

(J) Mesmo que a gente estude a vida inteira, a gente nunca sabe tudo.

(Mãe Safira) Mesmo que estude... é... mesmo que estude, mas sempre tá faltando um pouquinho mais... (vozes sobrepostas)

(J) (...) Eu entendo o que você quer dizer... Só quis te provocar porque você estudou pouco, mas olha... olha aí a pessoa que é, né? [A filha olha com especial carinho e orgulho para a mãe; o filho também.]

(Mãe Safira) Hum hum [concorda e sorri]... **Por causa que tem essa lacuna aí...**

No contexto referido foram pontuados, então, por tais familiares responsáveis os aspectos para eles mais imediatamente preocupantes na **atenção geral com as crianças, a partir de problemas sentidos no seu cotidiano**: A segurança de seus meninos e meninas (cuidados na hora do recreio, como horários diferentes para os pequenos e os maiores); maior atenção aos ritmos no ensino e na aprendizagem das crianças (que estariam sendo exigidas num ritmo a elas desfavorecedor); orientações em aspectos considerados essenciais como as informações essenciais em termos de sexualidade – visando a prevenção de gravidez precoce –, dos caminhos para denúncias de situações de maus tratos, e educação para uma maior humanização das relações, digamos assim). Também, de modo reiterado, pedem maior atenção para que as crianças tenham condições de efetivamente aprender, seja lá o que lhes for ensinado. Temos, assim, algumas luzes lançadas sobre as demandas mais intensamente sentidas e identificadas por mães e pais ouvidos, que clamam por aquilo que verificam como o mais urgente e elementar: **segurança, orientação em questões básicas de vida e saúde, garantia de qualidade no ensino para que seus filhos e filhas possam saber-se seguros sobre da aprendizagem do que quer que lhe tenham ensinado**. Sem que tivéssemos a intensão de que estas mãe e pais propusessem nenhuma “grade curricular”, dentre o que alcançaram numa conversa realizada em casa sem ter em mãos nenhuma proposta ou documento básico, indicaram aquilo que esperam de mais absolutamente indispensável e essencial da escola. Temos aí alinhavados os contornos de um currículo no qual apostam tais familiares.

g) O que é fundamental que as crianças aprendam?

“Fundamental é ser pessoas do bem, honestas, sempre, e ser humildes.”

Investigando mais a fundo, perguntamos o que, do ponto de vista destas mães e destes pais, é fundamental que suas crianças aprendam. As respostas e diálogos editados estão transcritos a seguir, com tempero das crianças sempre que possível – muitas vezes disputando espaço numa conversa que se deu efetivamente bem mais entre adultos/os, em certos momentos muito atentas e noutros menos atentas ao que estava em pauta, apoiando com gestos e palavras, e em alguns casos também lembrando aos pais de coisas que queriam que fossem ditas:

(Mãe Pedra do Sol) Ah, que aprenda... **ter educação**, né? Acho que...

(J) Ter educação no sentido de...?

(Mãe Pedra do Sol) Educação mesmo, sabe? De **ser uma pessoa educada** e de... sei lá...

(J) (...)No sentido de se relacionar bem?

(Mãe Pedra do Sol) **Se relacionar**, isso!

(J) (...) Facilita um pouco a vida, né?

(Mãe Pedra do Sol) É.

(M^a Mãe Amazonita) Eu... que eles sejam assim pessoas humanas, **que eles aprendem a respeitar, a valorizar**, né, tudo que é oferecido tanto da família como do mundo, né, que eles aprendam isso, sabe? A **dar amor, a respeitar, a ser solidário** (...) com pessoas. Eu acho que se os... se uma pessoa não tem essa... essa base, eu acho que o resto não caminha muito, não. (...) **Não ser egoísta**, né, porque tem pessoa que quer ser sempre mais nem... **nem que precise roubar os outros, que faça os outros de bobo**. Eu acho que é isso. (...) Não consegue viver num mundo sem ter isso, sabe? – De **valorizar, ter amor, ter respeito, ser solidário com as pessoas**. Eu acho que... eu acho que isso é tudo, sabe? – Tu não vai conseguir viver no mundo.

(Mãe Lápis Lazúli) **Aprender nos estudos, a trabalhar**, né. (...) **Pra se formar**, né?

(J) Se formar... Tu gostaria que eles tivessem uma profissão?

(Menino Lápis Lazúli II) Estudar.

(J) Pudessem estudar mais do que você estudou?

(Menino Lápis Lazúli II) Ler, ler.

(R) Ah, pra mim... Hãhã.

(J) *Ler? Tu acha importante?*

(Menino Lápis Lazúli II) Hum hum.

(J) Por que que é importante ler, meu anjo?

(Menino Lápis Lazúli II) É pra poder passar.

(J) Só pra passar?

(Mãe Lápis Lazúli) Não é só pra passar, Menino Lápis Lazúli II...

(J) Pra que que é?

(Mãe Lápis Lazúli) Para ser uma pessoa na vida!

(Menino Lápis Lazúli II) Porque é bom.

(Menino Lápis Lazúli) É.

(J) Já pensou se você visse uma coisa escRita lá e não soubesse ler, assim, qual é o ônibus que está passando?

(Mãe Lápis Lazúli) É, mas mesmo assim eles falam; os ônibus passam e eles sabem.

(J) Eles sabem?

(Menino Lápis Lazúli) O ônibus lá pro Seara.

(J) Eles identificam os ônibus?

(Menino Lápis Lazúli) Lá pro Mangue.

(Mãe Lápis Lazúli) Hã hã. Eles_____ eles vão pra Seara, pro Pantanal, Córrego Grande...

(J) Eles identificam? Os pequenos?

(A) Não, eu não! Eu leio!

(Menino Lápis Lazúli II) Daqui tu consegue dizer, né?

(Menino Lápis Lazúli) O ônibus da_____.

(Mãe Lápis Lazúli) “Ah, é Serrinha”, essas coisas, ele fala.

(J) Que ônibus que vem aqui?

(Menino Lápis Lazúli) Se passar uma... se passar uma lata...

(Mãe Lápis Lazúli) Aqui é o Morro da Penitenciária.

(...)

(Menino Lápis Lazúli) ...Que passava uma lata assim, o Ju?

(J) Aqui, isso tudo chama Morro da Penitenciária?

(Mãe Lápis Lazúli) Isso tudo aqui.

(Miguel) O Ju? O Ju?

(J) Oi?

(Menino Lápis Lazúli) Se passar uma lata aqui, daí eu falo assim ó? Cola, Coca Coca.

(A) Coca Cola.

(Menino Lápis Lazúli) Coca Cola.

(J) Quem que fala assim?

(A) E tu mora aonde?

(J) Eu moro no Córrego Grande. Sabe onde é?

(A) Não.

(J) É perto da UFSC.

(Mãe Lápis Lazúli) Claro que sabe, é lá no... é quase perto da Tia Nice lá, aonde vocês vão ver os bichinhos, lá.

(J) Ah, vocês já foram no horto?

(Menino Lápis Lazúli II) Hã?

(J) Lá naquele parque?

(Menino Lápis Lazúli II) Na UFSC? Lá perto da UFSC?

(J) É!

(Menino Lápis Lazúli II) Nós fomos hoje.

(J) Vocês foram hoje?

(Menino Lápis Lazúli II) Hãhã.

(J) É mesmo?

(Menino Lápis Lazúli II) De ônibus!

(J) Sério?Hoje?

(Menino Lápis Lazúli II) Hãhã.

(J) ...E o que é que nasceu lá?[nasceram jacarezinhos, e isso foi inclusive noticiado e atraiu inúmeras visitas de adultos e de crianças; queria saber se isso chegou até eles de alguma maneira...]

(Menino Lápis Lazúli II) A gente comeu bolo, nós comemos bolo!

(J) Ah, e o que que nasceu lá esses dias?

(Mãe Lápis Lazúli) Fala... de aniversário... - É pra falar sobre os bichos!

(Menino Lápis Lazúli) Guaraná, guaraná.

(Mãe Lápis Lazúli) É pra falar sobre os bichinhos, não é comida!

(J) (...) Comeram guaraná, bolo?

(Menino Lápis Lazúli II) Nós jogamos futebol.

(J) Jogaram futebol?

(Menino Lápis Lazúli) Pô! Bastante!

(J) Bastante.

(Menino Lápis Lazúli) Eu caí toda a vida.

(J) (risos) E vocês foram ver a piscina?

(Menino Lápis Lazúli) Eu vi uma piscina!

(Menino Lápis Lazúli II) Duas.

(Menino Lápis Lazúli) Quer ver ó...?

(Mãe Lápis Lazúli) Bichinho, que bichinho tinha lá?

(Menino Lápis Lazúli) Aonde?

(Mãe Lápis Lazúli) Lá no... qual que é o lugar que vocês foram.

(Menino Lápis Lazúli) Na...

(Menino Lápis Lazúli II) Foi na UFIS.

(J) Foi na USFC que vocês foram? Ou no parque, lá no horto onde têm os bichinhos?

(Mãe Lápis Lazúli) Não foi no parque não, acho que foi nessa coisa aí.

(A) Que parque, mãe? Beto Carrero?

(Mãe Lápis Lazúli) Não, no Córrego Grande.

(J) Não, aquele do Córrego. (...).

(Mãe Lápis Lazúli) Quando o Menino Lápis Lazúli tava na creche ele ia bastante...quando ele tava na creche.

(J) Ah é? Aí? Sim? É um lugar lindo lá!...

(Mãe Lápis Lazúli) Hãhã...

(J) E não custa nada! É só ir até lá, às vezes tirar um tempo pra ir, é tão lindo! Você já foi?

(Mãe Lápis Lazúli) Não, nunca!

(Menino Lápis Lazúli II) Eu fui lá quando a mãe tava...

(J) Nunca foi? É tão lindo! (...)

(Menino Lápis Lazúli) A gente pode ir lá. Nós?

(Mãe Rubi Indiano) Que aprendam... Fundamental hoje é **ser umas pessoas do bem**, né, **ser honesta**, né, sempre, e **ser humilde**. Que nem eu disse pra ela que a gente tem que ser humilde com as pessoas, ter **humildade que é o que falta hoje no mundo**.

(J) Ser isso também...

(Mãe Rubi Indiano) (...) Humildade. O que falta nas pessoas é isso, é o **amor ao próximo**, né? (...) Eu digo assim: “você já pararam pra conversar com essa... aquela pessoa que tá drogada ali”. “Ah, porque...” Paraa pra conversar pra ver por quê? Qual o motivo que levou a pessoa entrar nessa vida, né? É isso que eu digo pra eles, sempre.

(J) Humanidade. A humanidade, a solidariedade...

(Mãe Rubi Indiano) A **solidariedade**. O que tá faltando hoje é o amor ao próximo.

(J) Isso é fundamental pras tuas crianças?

(Mãe Rubi Indiano) É. Pode perguntar pra elas.

(J) (...) A gente quer saber o que os pais acham que é fundamental - porque nós discutimos entre nós, professores e estudamos o que os grandes educadores disseram, mas a gente às vezes não ouve os pais e as crianças pra ver o que eles acham.

(Mãe Rubi Indiano) É...

(J) (...) *Tu concorda com a mãe, Bia?*

(Menina Rubi Indiano) Concordo.

(Mãe Ametista) **Educação em primeiro lugar. Ler e escrever**. Não basta só ler e escrever, né? De conhecer o... o **inglês** principalmente. (...) Que hoje em dia... que é bem mais difícil, né? O inglês, eu me enrolo muito, muito, muito, muito.

(J) Uma segunda língua, que pode ser o inglês?

(Mãe Ametista) Isso!

(J) E o que [é] que tu chama de **educação**?

(Mãe Ametista) **Em tudo, no geral: em casa, com os amigos, na rua, com os professores, em tudo.**

(J) **Saber se portar, se relacionar...?**

(Mãe Ametista) Isso!

(J) Se... Saber interagir de uma maneira que seja favorecedora e adequada...

(Mãe Ametista) Isso. Eu quero **que eles sejam como eu fui, é... ter uma educação que eu tive. É respeitar tudo e todos.** Isso foi uma coisa que eu aprendi com a minha vó e que eu quero... passo pra eles sempre: **“com licença por favor” “obrigado” “bom dia” “boa tarde”**. (...) Isso são coisas que eu não vejo aqui.

(J) Hum hum. Isso te ajudou a se fazer respeitar também...?

(Mãe Ametista) Sim.

(J) ...Que é respeitar e se fazer respeitar...

(Mãe Ametista) É, sim, com certeza!

(...)

(J) Pra mim esse foi um dos aprendizados mais difíceis. É ainda. (risos)

(Mãe Ametista) É [pensativa]. Na verdade, é!

(Mãe Safira) No meu ponto de vista é, tipo assim, **eles crescendo, sendo assim bem educado, não ser malcriada, uma criança que não seja respondona, que eu acho muito feio a criança malcriada, dizendo palavrão, essas coisas. É isso que eu ensino muito pro meu filho**, falo muito pra ele. É bastante... é o que eu acho bastante interessante assim.

(J) E a escola pode ajudar nisso?

(Mãe Safira) E a escola, pra mim, pode ajudar.

(J) Nisso também...

(Mãe Safira) Hum hum [concordando].

(J) Certo...

(Mãe Safira) Mas já começar a vir (...) de dentro de casa.

Em resumo, mães e pais ouvidos entendem como fundamental que seus filhos e filhas aprendam a ler e escrever; a se expressar com clareza e com educação (“com licença, por favor, obrigado, bom dia, boa tarde; isso são coisas que eu não vejo aqui”); a respeitar “tudo e todos” - e assim também poder se fazer respeitar, pareceu estar implícito em algumas falas -; a valorizar o que recebem da família e “do

mundo”; e que aprendam a língua inglesa. Que possam ser bem sucedidos na escola (aprender, formar-se, obter o que é preciso para trabalhar). Ser pessoas honestas, solidárias, amáveis (“saibam amar ao próximo”) e humildes, e não egoístas e gananciosos a querer apanhar o que não é seu. Entendem que esta formação começa em casa, mas a escola tem lugar importante e pode/deve contribuir.

h) As crianças têm podido aprender o que é essencial para sua vida?

“Eu acredito que sim, porque eles são crianças super educadas.”

Diante desta pergunta, as respostas que se fizeram possíveis no momento da entrevista revelaram aspectos de como tais familiares responsáveis compreendem e, mesmo, avaliam a educação de suas crianças. Suas falas inclusive guardam semelhanças importantes com as prioridades de documentos e agendas de organismos multilaterais para a Educação – cujas análises denunciam uma sagaz capacidade de apreender aspectos que encontram eco nas populações economicamente empobrecidas, para induzir políticas que, mesmo com discurso contrário, fortalecem a manutenção das hierarquias sociais postas.¹⁴⁵ Vejamos, pois, as falas singulares de mães e pais e também das crianças em estudo:

(Mãe Turmalina Verde) Ah é, **sim**.

(Mãe Granada) Ele **sim. E (...) não só no falar, mas ele põe muito em prática assim**. A gente não só fala, como a gente cobra na prática também.

(Pai Rubi) Sim, sim, ele tá prendendo, né?

(J) *E [para o Rafa] tu acha que sim?*

(Menino Rubi) [Rafa fez positivo com o polegar] (risos).

(Mãe Cristal) **Hã... (risos)**.

(J) (...) Não te ocorre nada agora?

(Mãe Cristal) Agora não...

(J) Ler e escrever, ter uma boa educação, você já disse...

(Mãe Cristal) É, hãhã. Acho que sim.

(J) Você acha que está indo bem?

(Mãe Cristal) Tá. Hãhã.

¹⁴⁵ Conforme anotações de aula, seminário apresentado e debates realizados na disciplina Políticas de Inclusão/Exclusão Social (PPGE/UFSC).

(M^a Mãe Amazonita) É, sim. **A gente sempre procura isso, né?**

A gente sempre procura isso.

(J) Você acha que a escola vem contribuindo pra isso também?

(M^a Mãe Amazonita) Pelo... pelo que eu vejo na professora (...) ela sempre procura, sim, porque a Menina Amazonita vem comentando muito, sabe?

(J) É?

(M^a Mãe Amazonita) **Mas eu acho que falta muito nos outros pais.** Acho que falta.

(J) É? Nos outros pais?

(F) Nos outros pais. (...) Eu vejo assim, a questão – que eu já fui nesse ano duas vezes em reuniões... (...) Hum! Minoria!

(J) Pouca gente vai nas reuniões?

(M^a Mãe Amazonita) Pouca gente vai, pouca gente! Teve a última reunião, que era de 1^a a 4^a série (...) imagina, o número de alunos que têm, tanto matutino tanto vespertino né (...)... coube os pais em uma sala. Eu acho que não tinha 40 pais, não tinha!

(J) E daí? Eles participam ou eles escutam mais?

(M^a Mãe Amazonita) Quem? Os...?

(J) Os pais.

(M^a Mãe Amazonita) É, sugerem algumas coisas sim, sim, sim. E geralmente... esses pais que estavam nessas últimas... nessa última reunião participaram da primeira e participaram dum sábado que teve um projeto, sabe? Então é as mesmas caras, então, a gente vê...

(Mãe Lápis Lazúli) É, **agora aprendem de tudo. Estudar, né?**

(J) Por que “*agora*”, tu diz?

(Mãe Lápis Lazúli) Porque antes eles tavam assim na 1^a série e não sabiam fazer nada; agora há pouco... a professora me chamou: “Mãe Lápis Lazúli agora que o Menino Lápis Lazúli II tá começando a escrever. Até o nome dele ele faz sozinho!”

(J) Hãhã. A professora desse ano?

(Mãe Lápis Lazúli) Isso, esse ano né; porque o ano passado, ele não sabia nem... eu pegava na mão dele para poder ele escrever.

(...)

(J) No ano passado eles trocaram de professora, tiveram três professoras diferentes. Você soube? No primeiro ano?

(Mãe Lápis Lazúli) Não.

(Menino Lápis Lazúli) Trocaram...

(J) Se lembra disso? O Menino Lápis Lazúli II?

(Menino Lápis Lazúli II) Ahm?

(J) Se lembra o nome das tuas professoras do ano passado?

(Menino Lápis Lazúli II) É a Clara.

(J) A Clara. E antes da Clara quem é que veio? Quem era? Lembra o nome?

(Menino Lápis Lazúli II) Hãhã.

(J) Lembra? Veio (...) a Rosa e antes dela tinha uma moça...

(Mãe Lápis Lazúli) Antes era aquela lá, né Menino Lápis Lazúli II? Aquela lá que tinha uma moto... que tava grávida.

(Menino Lápis Lazúli II) Ahm?

(Mãe Lápis Lazúli) A Priscila...?

(A) Não, não é a Priscila! Uma que tava grávida, que era da 1ª série...

(J) Tu acompanhaste eles o ano passado? Conversava com as professoras? Ou...

(Mãe Lápis Lazúli) Hãhã. Conheci mais a Clara, né? (...) Mais a Clara, é. A Rosa... com a Rosa eu não peguei muito bem, né.

(J) Não chegou a conversar?

(Menino Lápis Lazúli II) A Rosalina, a Rosalina!

(Mãe Lápis Lazúli) Não, porque ela fez uma cirurgia e depois mudou, né?

(Menino Lápis Lazúli II) A Rosalina...

(Menino Lápis Lazúli) A Josi.

(Mãe Lápis Lazúli) Ah é, a Josi. (...)

(J) Josi. E tu acha que o fato de ter mudado de professora não contribuiu pra a dificuldade dele?

(Mãe Lápis Lazúli) Complicou bastante, né. (...)

(J) Às vezes quando tá acostumada com uma já muda, né? (...)

(Mãe Lápis Lazúli) É.

(J) Tu sentiu isso? Quando tu chegou a acostumar com as professoras no ano passado...

(Menino Lápis Lazúli II) [Expressa afirmação, balançando a cabeça].

(J) Tu gostava delas? [Expressa afirmação, balançando a cabeça]. E daí mudou?

(Menino Lápis Lazúli II) [Expressa afirmação, balançando a cabeça].

(J) E mudou... E como é que ficou pra ti isso?

(Menino Lápis Lazúli II) Daí... daí tinha outra professora, a Rosi.

(J) E era legal a Rosi?

(Menino Lápis Lazúli II) Hãhã.

(...)

(Menino Lápis Lazúli II) E depois veio a Clara.

(J) Depois veio a Clara...

(Menino Lápis Lazúli II) Depois veio a Rosimeri.

(Mãe Lápis Lazúli) É, a Clara tu ficaste dois anos com ela. Daí...

Agora, que é a Rosameri.

(Menino Lápis Lazúli) Eu que, eu que...o

(J) Eles gostam?

(Menino Lápis Lazúli) Eu... eu... o... Eu queria aquela que tinha a barriga...

(J) Tu queria aquela?

(Menino Lápis Lazúli II) Então - ai mãe!

(J) Tu gostava daquela que tinha a barriga grande? É isso?

(Menino Lápis Lazúli II) [Expressa afirmação, balançando a cabeça].

(Menino Lápis Lazúli) É que ela tava...

(J) Como é que era o nome dela? Lembra?

(Mãe Lápis Lazúli) Não mexe!

(Menino Lápis Lazúli) Ela cantava a música.

(J) Cantou pra vocês? Cantou?

(Menino Lápis Lazúli II) [Expressa afirmação, balançando a cabeça].

(Rut) Miguel, não mexe com as pessoas! Miguel o que é isso, Miguel?

(J) Tu lembra o nome dela, Menino Lápis Lazúli? (...) como era o nome da primeira professora?

(Menino Lápis Lazúli II) Não, eu chamei... é...

(J) (...) mas tu gostava dela? [Expressa afirmação, balançando a cabeça]. Tu lembra dela?

(Menino Lápis Lazúli II) [Sorri com o olhar distante, como que relembrando].

(J) Tu sorriu agora que falou dela... Lembra dela?

(Menino Lápis Lazúli II) Tia de...

(Menino Lápis Lazúli) Eu tava no colo da Clara e da...

(Menino Lápis Lazúli II) Eu esqueci.

(J) Esqueceu... Mas... tu gostava dela?

(Menino Lápis Lazúli II) [Expressa afirmação, balançando a cabeça e sorrindo].

(Mãe Quartzo Verde) (...) Eu **acredito que sim porque eles são crianças super educadas**, né? Eles (...) não são crianças violentas, eles não são criança de brigar – **nunca brigaram na escola, nunca responderam pra ninguém, não falam palavrão; eles dão muito**

valor a mim e a meu marido, né, respeitam a gente; eles sabem quando pode, quando não pode, perguntam se... se querem alguma coisa perguntam se é caro, perguntam se não é, se pode, né. “Isso custa quanto?” Então, eles sabem que tem... tudo tem um valor, né? Tu precisa trabalhar pra ti ter aquela... (..)Eu acho que ele têm aprendido. Eu acho que eu não tenho nada pra reclamar deles, não.

(J) Você acha que a escola tem sido uma aliada, pra isso também...?

(Mãe Quartzo Verde) **Ah, com certeza!**

(Mãe Rubi Indiano) Têm. (...) Têm aprendido bastante – estão bem, né Menina Rubi Indiano? Né? Já **sabe o que é certo e o que é errado, né? Eu falo sempre pra eles nunca aceitar nada de ninguém, uma bala, um dinheiro, qualquer coisa, carona, nada, nada vindo de estranho, né**, assim de ninguém, assim. Ai eles veem que ... violência não acontece só lá na rua, acontece dentro de casa também, né? (...) Mais próximo assim...

(Mãe Ametista) **Eu quero que ele mude esse gênio dele, essa... esse jeito dele, e que ele não seja só um menininho inteligente. Eu quero que ele pratique a inteligência dele. (...)** É ele... aqui em casa ele é uma coisa, na rua ele é outra. (...) É, em casa a gente... não se vê o Menino Ametista. Na rua ele já é bem diferente; ele já não gosta que brigue, ele não gosta que mexam, ele não gosta que fale alto. Com as pessoas ele já é mais... diferente.

(J) Diferente como?

(Mãe Ametista) É... Como é que eu posso te explicar? É...eu vejo assim: Com a gente ele tem muito respeito - muito respeito e muita educação -; com os estranhos eu acho que no ponto de vista dele ele não é... ele acha que ele não precisa respeitar a professora, que ele não precisa respeitar o amigo,(...) que ele não precisa respeitar a professora da Casa da Criança... (...) Que ali ele se emburra, ele fica, e deu. E eu quero mudar isso. (...) **A gente tá tentando mudar isso, a gente tá brigando e conversando com eles todos os dias pra ele mudar isso.** Que eu nunca tive esse tipo de problema com a Paula (...) Eu nunca fui chamada com Paula, (...) nem na creche, nem no colégio, nem na Casa da Criança.

(J) Hãhã... E com ele já?

(Mãe Ametista) E com ele já. Muitas vezes!

(J) Você falou na possibilidade de... de buscar um terapeuta. Por onde faria isso?

(Mãe Ametista) Então, é... **a Casa da Criança ficou de ver**, me deram até uma folha ali, mas eles poderiam... Era... foi no... da metade

do ano passado eles iam **agendar** pra janeiro desse ano.

(J) E ainda não deu?

(Mãe Ametista) É... Eu nem quis!

(J) Não?

(Mãe Ametista) Porque eu ia esperar oito meses, era oito meses.

No posto de saúde tem um agendamento lá, já também há quase um ano. A professora do colégio também ia... ficou de ver (...) A professora Clara também ficou de ver...

(J) ...Mas não aconteceu nada ainda...?

(Mãe Ametista) E também não aconteceu. E se continuar, se persistir eu vou...

(J) E tu vê isso como uma coisa muito complexa de se fazer ou é tranquilo se buscar...?

(Mãe Ametista) Eu vejo... tranquila, é uma ada, pra mim é uma ajuda.

(J) E é um auto trabalho, né?

(Mãe Ametista) Não é o fim...

(J) Uma ajuda de alguém... que às vezes pode ser uma grande...

(Mãe Ametista) É, é uma ajuda, isso... Que vai me ajudar a entender ele.

(J) E a ele se entender, talvez, né?

(Mãe Ametista) É, também, né?

(J) ...Que às vezes ele também não sabe muito bem porque ele age e nem percebe que não age direito, né?

(Mãe Ametista) Isso, isso! É... É o que eu falo pra ele: “O que que tá te faltando? Tá te faltando roupa, calçado, comida, carinho, brinquedo? O que que tá te faltando?” “Nada!” É sempre assim: “Nada!”. “O que você quer?” “Nada!” “Por que que você ficou bravo?” “Não sei, eu fiquei nervoso”. Do nada.

(J) Então (...) às vezes alguém que, conversando, e que tenha a formação possa ajudar ele mesmo a se entender e a fazer a vida (dele) mais fácil.

(Mãe Ametista) Isso! Isso vai ser importante pra ele, depois.

(J) Porque senão a vida não... não dá mole, né?

(Mãe Ametista) Sim... Não!!

(Mãe Opala de Fogo) **Acho.**

(J) Está contente com o que elas estão se desenvolvendo e aprendendo...?

(Mãe Opala de Fogo) Tô. **Bastante!**

(J) ...Com os filhotes que tem?

(Mãe Opala de Fogo) Sim.

(J) *Ouviu? Viu o que a mãe tá dizendo? Ouviu Menina Opala de Fogo?*

(Menina Opala de Fogo) [Concorda com movimentos da cabeça, sorrindo]

(J) *Ouviu! É bom ouvir isso, né?*

(Menina Opala de Fogo) [Concorda com movimentos da cabeça, sorrindo]

(J) ...Porque às vezes a gente no dia a dia acaba fazendo mais a crítica do que o elogio...

(Mãe Opala de Fogo) *É... é; mas é verdade!*

(J) *Mas é bom saber que os pais estão satisfeitos, que a mãe está satisfeita com a gente também, né?*

(Mãe Opala de Fogo) *Não, sim! É que nem eu disse, o Kevin tá indo bem, né, o Kevin não repetiu nenhum ano, tá na 5ª série agora. Aí eu disse pra ele: “Aproveita bem esse ano, né, dá bastante atenção no colégio, nas coisas né, nas atividades toda pra ir em frente, né”. Porque não... mas aí eu acho que o Kevin tem cabeça... o Kevin tem a cabeça boa, sim. O Kevin tem um... ele é bem esperto, a professora falou.¹⁴⁶ (Ele tá na 5ª.)*

(Mª Mãe Safira) Eu acho... até aqui, no colégio que ele tá... tá indo super bem. Eu não tenho nada que reclamar.

Podemos dizer que a grande maioria entende que suas crianças têm podido aprender o que é essencial – porque “...são crianças super educadas”, afirma uma das mães. “A gente procura [ensinar], né... mas acho que falta muitos dos outros pais”, pontua outra. Se está tomando aqui a educação no seu sentido mais amplo, como processo de socialização e formação humana de acordo com o que é mais valorizado socialmente, o que acontece ou deve acontecer em casa, e tem ou deve ter continuidade na escola.

¹⁴⁶ A mãe fala com uma espécie de alegria e orgulho que seu filho tem se saído bem na escola, que a professora disse que ele tem boa cabeça.... Sendo o filho homem (o outro é bebê), negro e morador de uma das comunidades mais empobrecidas do morro, a perspectiva de melhoria de condição socioeconômica tem mais chances se associada a uma boa formação, e esta parece ser a expectativa familiar – que parece ter indícios de viabilidade com o sucesso escolar. Para ele e para as irmãs – elas que que adoram ler, fazer os deveres e brincar de aulinha, e que também têm se saído bem na escola.

i) Sobre a relação destes meninos e meninas com a escola

“Eu acho que ele gosta; ele só reclama da professora – mas ele fala com o segurança, com a faxineira, lá, eu acho que é a dona Terezinha...”

Voltada aos possíveis nexos entre estas crianças, o saber e a escola, mais especialmente também devido à entrada com seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, a pergunta **“qual é a relação de seu filho/sua filha com a escola?”** oportunizou os retornos – trazidos a seguir – de mães e pais, e em alguns casos também das próprias crianças. Chamo atenção para as relações destacadas na epígrafe deste item, que dizem sobre quais pessoas as crianças se aproximam e vinculam com maior facilidade (o segurança, a faxineira), que apoios parecem encontrar, os quais são também parâmetros para algumas mães ao mencionarem a boa relação de seus pequenos com a escola. Também destaca-se as relações com as professoras – uma de quem as crianças gostavam, e com isso gostavam de ir à escola, e outra com a qual estão encontrando sérias dificuldades, alguns ficando sem ânimo lá ir/estar:

(Mãe Turmalina Verde) Ah, **eu acho que é muito bom (...), eles se dão bem com todo mundo, lá. (...)** ...Eles são os primeiros que **chegam** no portão (...) eles chegam primeiro, **correndo, e vão e conversam com o Seo Rui, e conversam com o Márcio.** (...) Ah, eles gostam bastante deles tudo, lá.

(Mãe Granada) Em geral assim, **é bom. Ele é bem comunicativo, sabe?** Uma boa parte assim fala que ele também **é bem educado (...).**

(Pai Rubi) Eu acho que é boa.

(J) ... A mãe acha... o que que acha?

(Mãe Rubi) Também, acho que é boa.

(J) (...) *E Rafa, o que você acha? (...) É boa a tua relação com a escola? Você gosta de ir pra lá? Você gosta do que faz lá?*

(Menino Rubi) [Faz rápidos e animados movimentos afirmativos com a cabeça]

(J) *Gosta? É uma coisa que te anima?*

(Menino Rubi) Humhum [sorrindo, afirmativo]

(Mãe Cristal) **Muito boa. (...)** **Até agora, as professoras nunca falaram mal dele; tem se comportado.**

(J) E ele também vai bem?

(Mãe Cristal) **Vai.**

(J) E esse problema da visão dele. Como é que tá isso?

(Mãe Cristal) Ah, **a visão dele, ele vai ter isso pro resto da vida dele, né.**

(J) E já levaram no médico... E quem que encaminhou? Você levou ou a própria...

(Mãe Cristal) **A primeira consulta é eu, depois daí foi a creche, depois daí foi colégio,** também marcaram outras consultas.

(J) Qual creche que ele foi?

(Mãe Cristal) **Aqui na Creche Nossa Senhora Aparecida** ali da... daquela Igreja ali, da...

(J) (...) E a escola? Tem feito alguma coisa nesse sentido?

(Mãe Cristal) **A escola... a escola fez o ano passado, né, que foi encaminhado pro médico, né. Só que daí como não tem recurso, né... daí não...**

(J) É, ...no ano passado ele estava indo no...

(Mãe Cristal) **Na ACIC?**

(J) Na ACIC.

(Mãe Cristal) **É, nesse ano não chamaram ele ainda.**

(J) Não chamaram?

(Mãe Cristal) Não.

(J) E você chegou a fazer contato? Ver, tal...?

(Mãe Cristal) **Não, o cara sempre liga pra a gente, né.**

(J) É? Como é que ele ia? (...)

(Mãe Cristal) Daí eu tinha que sair do serviço para levar...

(J) Levava...

(Mãe Cristal) **Daí agora, esse ano tá meio complicadinho, né.**
Esse ano mesmo, tá bem complicado.

(J) Não tem ninguém para levar ele nos lugares?

(Mãe Cristal) Não, não.

(J) Isso poderia ser facilitado de alguma maneira... Seria bom, né?

(Mãe Cristal) É.

(J) E ele disse que gostava de ir lá!

(Mãe Cristal) **É, ele disse que gostava.**

(J) Ele ia o quê – duas vezes por semana?

(Mãe Cristal) **Ia na segunda.** Na segunda, mãe? Segunda, quarta e...

(Vó) Segunda.

(J) À tarde?

(Mãe Cristal) **À tarde.**

(J) (...) O problema de visão dele não é questão de óculos né?

(Mãe Cristal) Não. Ele tem visão baixa.

(J) Nem de cirurgia?

(Mãe Cristal) Não, não. **Cirurgia ele corre risco, né, de ficar totalmente cego né.**

(J) [Averiguando a situação do menino e a posição da família responsável e de outros apoios quanto ao seu problema de visão.]. E (...) tem aquela coisa da **lupa**? Pode ser uma coisa que **ajude**?

(Mãe Cristal) **Ah, a médica falou que mais tarde talvez vai passar isso pra ele.**

(J) Mais tarde... .. Agora não?

(Mãe Cristal) Mais tarde. É, agora não.

(J) Que eu vejo ele escrevendo nesse... Ele traz a folha pra **junto**, bem pertinho do olho.

(Mãe Cristal) Hãhã. É.

(J) Mas ele disse que joga bola, que anda de bicicleta...

(Mãe Cristal) Joga bola, faz tudo.

(J) Que assiste TV. Ele é o mais que... é um dos mais interessados pegando os livrinhos lá...[na sala de aula] quando eles estavam brincando e desenhando...

(Mãe Cristal) Hãhã. Hãhã. Ele faz tudo.

(Vó) Fica... na TV ele vai muito pertinho da TV.

(Mãe Cristal) Mas...

(J) Que é o jeito de ele poder ver...

(Vó) De poder, porque de longe assim ele não enxerga o que que está passando ali, né. (...) Então, ele vai bem pertinho.

(J) E aqui tem ... escada. Ele sobe e desce, *se vira*, tudo? Tem vida normal?

(Mãe Cristal) Ah, ele é... *se vira*! Tem vida normal, normal. Hãhã, vida normal assim.

(Mãe Pedra do Sol) **Eu acho que ele gosta; ele só reclama dela, da professora, mas ele gosta de vários ... [do] pessoal; fala com os segurança, com a faxineira** lá. Eu acho que é a Dona Terezinha, eu acho.

(J) Ele gosta de ir?

(Mãe Pedra do Sol) Humhum [afirmando].

(J) *Léo, qual que é a tua relação com a escola? É boa, é ruim? Como é que é? Tu gosta da escola?*

(Menino Pedra do Sol) Gosto.

(J) *Gosta. Do que tu mais gosta lá?*

(Menino Pedra do Sol) Ahm... de estudar.

(J) *De estudar. E do que tu não gosta lá?*

(Menino Pedra do Sol) De educação física.

(J) Não gosta??

(Menino Pedra do Sol) Huhum (negação)

(...)

(Mãe Pedra do Sol) *Ah é? Eu achei que tu gostasse de educação física...*

(J) *Olha! ...E tu não faz lanche na escola, né? Tu me disseste...(...)*

(Menino Pedra do Sol) Não.

(J) *Por quê?*

(Menino Pedra do Sol) Eu não sou muito de comer lanche.

(M^a Mãe Amazonita) Ah, **ela gosta muito da escola, né. Ela acha tudo muito interessante**.(...). Ela gosta de tudo... Ela, **no dia da reunião** “tem, ah mãe, tem reunião, tu tem que ir”(…) Ela fica, sabe? Por mais que ela sabe que a gente vai ela... **ela fica toda entusiasmada porque** tu vai, **o pai ou a mãe vão, né?** (...) Daí ela fica: “Mas, ah, depois outro dia o meu amiguinho vai saber que tu foi e não sei o que...”

(J) “A minha mãe foi!”. É um orgulho pra ela...

(M^a Mãe Amazonita) É, ela acha... **É, é um orgulho pra ela!**
É!¹⁴⁷

(Mãe Lápis Lazúli) **É boa.**

(J) É boa? A deles?

(R Mãe Lápis Lazúli) Hãhã.

(J) *Vocês gostam de ir para a escola meninos? Diz a verdade [rindo]: gosta mesmo?*

(Menino Lápis Lazúli II) Hãhã.

(J) *É legal ir pra a escola? Vocês vão felizes?*

(Menino Lápis Lazúli II) Eu quero ir pra a 4^a.

(J) *Que ir para a 4^a...*

(Mãe Lápis Lazúli) Até ele ir para a 4^a ele vai fluir bastante. De ler e escrever.

(Mãe Quartzo Verde) Ele... Eu acho que agora, **esse ano ele tá bem tranquilo**, eu acho que ele gosta bastante da escola. Eu acho que ele já teve mais problemas antes, mas eu acho que agora ele... Tanto é que **às vezes ele pede, se não tem escola ele [pede]pra ir**, ou chega no final de semana, sábado e domingo ele já... **No domingo ele já tá “amanhã tem escola né?” Ele mesmo vem pra fazer os temas dele, os**

¹⁴⁷ Curiosa observação da mãe e da criança, única deste tipo feita no decorrer das entrevistas, sendo também a única criança adotiva dentre os participantes.

deveres. Então, eu acho que ele é bem... **Eu acho que ele gosta da escola.**

(J) Está bem com a escola?

(Mãe Quartzo Verde) **Está bem com a escola.**

(J) *Tu gosta de ir pra escola?*

(Menina Rubi Indiano) [responde afirmativamente com gestos de cabeça]

(J) Gosta!

(Mãe Rubi Indiano) **É, os dias que tá chovendo forte, quando vê, a Menina Rubi Indiano tá quase... chorar.**

(J) É mesmo, é?

(Mãe Rubi Indiano) Eles se **acordam cedinho e já tão preparados pra ir pra escola já** (...); pra eles é bom porque todos eles são estudioso, nenhum deles rodaram nenhum ano. A minha mais velha tá com 22 anos, terminou o 2º grau tinha... com 16 anos. Eu tenho uma de 16 anos agora, tá no último ano do 3º ano. Ela não tá em casa porque tá no curso de inglês.

(J) Sabes que tem cursinho pré vestibular gratuito...?

(Mãe Rubi Indiano) Ela tá, ela vai se inscrever. (...) Ela tem que pegar um papel com a (...) E a minha de 22 já quando terminou não quis fazer pré vestibular, aí tá trabalhando (...) mas a minha de 16 anos, ela... hoje ela tá fazendo curso de inglês, né. Porque ela é muito boa no inglês. Aí ela vai fazer... vai se inscrever. (...) É, particular, faz é. Aí, ela é ótima no inglês, inteligente ela, tanto que ela não fez nem a 1ª série, ela foi direto pra 2ª. (...) Ela aprendeu a ler com 3 anos, sozinha.(...) Ela foi bem... ela é bem... bem inteligente. (...) E aí tá ó, eles nunca rodaram; o Marco Antônio e a Brenda também nunca rodaram. A Brenda tá... a Brenda tá com 12 anos, tá na 7ª. O Marco Antônio tá com 10, tá na 5ª e Bia agora passou pra 2ª série, né Menina Rubi Indiano, com 7 anos. Todos eles são bem inteligentes mesmo; têm facilidade de aprender bastante coisa. Agora à tarde vão fazer escolinha. (risos)

(J) Pois é, eu tava vendo... Como é isso da escolinha?

(Mãe Rubi Indiano) É a escolinha deles que eles brincam ali; pegam as crianças, reúnem as crianças e a Brenda escreve ali no quadro (...) a fazer deveres pras crianças, né. Hãha.

J) Ah, é mesmo? (...) *E é legal? Você gosta Menina Rubi Indiano?* Ela tá dizendo que sim, né (...)

(Mãe Rubi Indiano) É Menina Rubi Indiano, diz que sim; tá sendo gravado, tá achando...

(J) É, a Bia não tá acostumada né, com isso. E, quando eu era criança eu adorava brincar de escolinha também (...). Eu achei

interessante, é a segunda casa que eles fazem isso, que eu vou. Só que essa tem quadro e tudo!

(Mãe Rubi Indiano) Tem, tem! Acabam que vão arrumar ali as carteiras (...) pra eles sentar ali e a a Brenda é a professora; eles trazem lápis, trazem borracha e caderno deles, parece até uma escola!

(J) (...) *Aprendem coisas... é divertido?*

*(Menina Rubi Indiano) É.*¹⁴⁸

(Mãe Ametista) **Sim, sim. Adora lego, montagem, tudo que é... criar.** Ele tem um monte de pecinhas que toda a noite ele aparece ali com... “ai mãe, montei uma nave!” “Ai mãe, isso é isso!” “Ai mãe, isso é aquilo!” - **tudo ele monta e trás pra gente ver. E a gente bate foto, guarda.** (...) **Ele gosta de criar as coisas, ele é muito criativo!** (...) Têm horas que... Fica totalmente silêncio, a gente vai vê, ele tá lá desenhando, mas não é o desenho: “Esse tá fazendo isso, que esse fazendo isso por causa desse, por causa daquele...” **Então, tem tudo uma estória em cima do desenho.** (...) Isso eu acho uma coisa importante, porque ele cria ali. (...). Daí a 10 muitos ele vem com outra folha, com outra estória.

(J) Ele conta a estória, cria..? Olha! (...)

(N) Ele cria as estórias.

(J) Personagens?

(Mãe Ametista) Sim! Todo dia com essa pasta que ele tava, todo dia era uma estória diferente que ele vinha, contava. **Ele colocava o nome da estória, colocava a data,** o nome dele.

(J) (...) ...Porque isso é um... é uma profissão também. Quem sabe, né?

(Mãe Ametista) Sim, é. Eu espero que ele tenha... Que ele coloque as ideias dele pra fluir.

(J) É...e **a relação dele com a escola?**

(Mãe Ametista) **Boa, boa.**

(Mãe Opala de Fogo) Ah, ela não... **na verdade, ela não gosta da professora.**

(J) É... essa desse ano.

¹⁴⁸ Esta é a única criança, dentre as 14 cuja família foi entrevista, que foi denominada negra na ficha de matrícula; chama atenção sobretudo o fato de que não só a menina como também sua família é pródiga em indícios de bons hábitos de estudo e resultados escolares, conforme informa a mãe – e a cena observada e os olhinhos atentos das crianças que ali transitaram pareceram confirmar o que ali ia sendo dito. E um grupo familiar já com perspectivas de outras *trajetórias de sucesso escolar* (LAHIRE, 1997).

(Mãe Opala de Fogo) É. Ela não gosta da professora. (...) **Não tem jeito.** (...) Até assim, nem na creche, ela nunca teve, assim, problema assim de se relacionar com as professoras, mas essa do colégio ela não tá se dando bem, não. (...) Quando eu pergunto ela “ai mãe, ela é muito chata mãe, ela gRita com a gente e diz: faz aquilo, faz isso”. Eu já fui lá, eu já conversei com ela. (...) Só que a gente assim, quase discutiu, sabe? (...) Aí eu só disse pra ela: “olha, sinto muito, mas eu não queria que tu pegasse a minha filha pra dar aula”. Ela já deu aula pro meu guri mais velho, né? (...) É a ... a professora dela. Então a Menina Opala de Fogo... perguntou dela, a Menina Opala de Fogo não... já faz aquela cara, assim... Acho que ela iria melhor, mais tranquila pro colégio se trocasse a professora. (...) Só que só o meu pedido não tem como, né?

(J) Sim...

(Mãe Opala de Fogo) Realizar um... [ela falaria em abaixo assinado se continuasse a frase?]. Eu gostaria muito porque ela ficou bastante tempo na creche, mas nunca...

(J) Nunca teve problema... E no ano passado? [Da condição de pesquisadora busco, então, investigar sobre a entrada na escola e a troca de professoras, uma outra tensão e possível desestímulo para as crianças]. **Ela teve três professoras**, pelo menos, diferentes. Como é que ela... **como é que foi?**

(Mãe Opala de Fogo) **Não tinha reclamação, ela adorava falar sobre elas e essa ela não fala.**

(J) E olha que mudou três vezes... [A mãe volta ao ponto de tensão atual].

(Mãe Opala de Fogo) Se tu fazer uma pergunta sobre essa professora, a Menina Opala de Fogo só diz que ela é chata. (...) É o que me agonia mais assim, que ela diz: “ah, ela é chata, ela não...” coisa assim.

E a longa resposta trouxe à tona, “lavando a roupa suja”, **aspectos delicados de uma relação de enfrentamento à professora pela mãe** – que, tal leoa, sai na defesa de sua cria. Ela parece ter entendido que aquela era a oportunidade de ser ouvida por alguém, e eu, que havia formulado uma pergunta, precisava ouvir a resposta – desabafo, denúncia e a expressão de um jeito de se relacionar e resolver um problema que envolve família, professora e escola, em que **a criança fica no meio de imensa tensão**. E uma vez tendo perguntado e ouvido, entendo que tais informações não me pertencem, e que podem e devem ganhar espaço na organização dos dados da pesquisa. Provavelmente também questões de classe, gênero, raça, geração e

hierarquias culturais entram em embate nas cenas que seguem, pela narrativa desta mãe (parda). Houve equívocos no trato do problema, por certo, pois não parece ser no horário e sala de aula, diante das crianças e sem mediação da equipe pedagógica, o lugar para sua resolução ou melhor encaminhamento. Mas foi assim que tal tensão se expressou. Retomamos, pois, a narrativa da mãe – uma mulher lageana¹⁴⁹ com pouca instrução, que não parece ter podido contar com outros apoios na resolução de questões envolvendo sua criança. Na certidão de nascimento da sua pequena, cuja cópia estava entre a documentação de matrícula, não consta o nome do pai e nem do avô; e na escola também ela não parece ter podido encontrar uma solução que entendesse como suficiente na tensão que ali se estabeleceu, e aplicou a estratégia que lhe foi possível na relação com uma professora, também ela intensa:

(Mãe Opala de Fogo) Até **esses dias ela disse: “ah, ela pegou no meu braço mãe, bem forte”**. Daí eu disse: “mas ela não pode fazer isso!” **Daí eu fui lá conversar com ela**, daí ela disse: “Não, eu só peguei a Menina Opala de Fogo pelo braço pra colocar ela sentada”. Daí eu disse: **“não, não precisa”, eu disse: “porque em casa eu não faço isso com ela, se tu falar com ela ela vai sentar”**. (...) ...Teve um dia que eu fui levar ela lá, que ela falou do material; eu levei todos os material, aí eu disse: “Ah, a outra mochilinha da Menina Opala de Fogo com os material velho ficou na Casa da Criança”. Aí ela... eu virei as costas ela disse assim: “O Menina Opala de Fogo, tu tem que ter mais responsabilidade, que que é isso, fazer a tua mãe estar gastando com material de escola!” Aí eu voltei, eu disse assim: “Não foi você mesmo que me deu a lista do material?” Eu disse pra ela: “Por que que não me ligou e não disse que não precisava ter comprado, que daí eu comprava outra coisa no lugar do material, se eu soubesse que tu ia me dar”. Daí ela disse: “Por que que... por que que a senhora vem gRitar aqui dentro da sala?” Daí eu disse: “Eu... eu por enquanto eu tô só falando,” eu disse pra ela; “...por enquanto”. Aí eu olhei pra Menina Opala de Fogo, a Menina Opala de Fogo tava quase chorando. Daí eu disse pra ela: “E eu vou sair pra fora, se a Menina Opala de Fogo chorar eu volto aí (...)”. Aí ela não gostou muito, sabe? Não... esses dias ela mandou assim, me chamar pra conversar.(...)

(J) Ah é...? [A pesquisadora a esta altura estava um tanto sem jeito diante da situação que transbordava à sua frente. Teve também a entrada de dois jovens, filhos mais velhos desta mãe. Teve a impressão também que, dado o clima ali formado, teria sido razoável que, com tal

¹⁴⁹ Nascida em Lages, município da região central do Estado de Santa Catarina.

ocorrido e o agendamento da entrevista a família estivesse preparada para algum tipo de reação da parte da escola àquele enfrentamento... A presença dos rapazes, que por certo estava também relacionada ao fato de aquela ser uma tarde de sábado, podia sugerir apoio e segurança para aquela mãe... E, sim, passou pela cabeça que podia haver mais riscos do que poderia ter calculado].

(Mãe Opala de Fogo) Daí eu disse: “Eu não tenho nada pra conversar com ela, prefiro conversar com a Vilma [diretora]”. (...) **Com ela eu não tenho nada pra conversar.** Não adianta que nós não... (...) Aí ela só disse pra Menina Opala de Fogo: “Amanhã eu quero a outra mochila aqui”. Aí eu disse: “Ó, os material novo tá tudo aqui; tu pega o que tem que pegar, o que não tem que pegar tu pega e coloca de volta na mochila dela, daí, pra mandar pra casa”. Daí peguei e saí, daí no outro dia mandei a mochila nova, ela disse pra Menina Opala de Fogo que era pra Menina Opala de Fogo trazer de volta. Aí no outro dia eu fui lá e disse pra ela: “Sim, a... Menina Opala de Fogo tem tempo e tem bastante coluna pra andar com duas mochilas pra baixo e pra cima”. “Não, porque eu quero as atividades velha”. Eu disse: “**Tá, mas a Menina Opala de Fogo trouxe a mochila, tu não pegou as atividade velha por que, ainda?**” “Ah não, porque tem que ver caderno novo”. Eu disse: “**Tá tudo aí, os caderno**”. “Ah, tá, daí a senhora só pega e leva”. Eu disse: “**Não, não vou levar não; a senhora vai ficar com essa mochila aí senão eu vou pegar vou passar... nós vamo brigá**”. Eu disse pra ela, “**é só o que eu vou dizer porque eu não tenho a manhã toda, tou indo trabalhar daqui a pouco, não...**” E aí não conversei mais com ela não, ela até fez reunião ali só com a... só com as mães não... minha irmã que me passou o que que deu, o que que não deu. (...).

(...) (Pausa para distribuição de jornal da Igreja Evangélica e entrada dos filhos, com ares prescrutadores).

(J) Então, a dificuldade é *nesse* ano, com *esta* professora?

(Mãe Opala de Fogo) **É, com a professora porque ela [a menina] não comenta nada da professora e as outras ela conversava bastante.** Eu até assim disse pra ela, eu disse: “Até que **se a senhora saísse logo, agora no começo, era melhor, né?**” (...) Dá pra ver assim que quando a Menina Opala de Fogo, assim, fala alguma coisa dela, assim, parece que a Menina Opala de Fogo tem até medo. Não é assim...

(J) Uma relação de confiança...

(Mãe Opala de Fogo) Porque ela gRita na verdade, né. Teve muitas mães ali que... das mães que levam, assim, já falaram que **ela gRita muito com as criança.** Quando chega o horário de buscar ela

pega e bate a porta na cara das mães: “não tá na hora ainda, não vou soltar agora, né”.

(J) Não é boa a relação com ela...

(Mãe Opala de Fogo) Não, não. As outras criança não sei se gostam dela; a Menina Opala de Fogo não gostou dela. Eu já falei com a Vilma diretamente “a Bárbarar não gostou dela”, que, se tivesse como trocar ela disse que podia trocar pra mim. (...) Eu acho que o que tinha que fazer sucesso ela já fez, né, **acho que é porque tá na hora de ela sair ali do colégio mesmo.**

(J) Tá cansada já... precisando se aposentar...?

(Mãe Opala de Fogo) **Cansada, mas ela não desconte nas criança, né?**¹⁵⁰

(Mãe Safira) Eu acho assim, que **agora tá sendo boa.**

(J) *Agora* ele gosta de ir?

(Mãe Safira) **Agora ele tá gostando de ir, mas no começo ele não queria de jeito nenhum. (...) Antes ele estudava de manhã. (...)** Aí eu consegui mudar pra tarde e aí agora ele tá gostando mais da tarde.

(J) Por que, ele não gosta de acordar cedo?

(Mãe Safira) Isso. (...) **Muito preguiçoso. (...)** É, porque é muito complicado, né.

(J) (...) É um desgaste. Tem gente que é (...) de acordar mais cedo (...) tem gente que é o contrário.

(Mãe Safira) É, é verdade.(...) É, antes reclamava bastante quando ia de manhã, daí depois eu consegui mudar o horário dele, agora não reclama mais; vai tranquilinho, não reclama, [vai] bem feliz – diz que tava tudo bem... (...) tá se dando bem no colégio.

(Mãe Ametista) **Já gostou muito. (...) Estou passando por esse período difícil...**

(J) Tu acha que ele gostou mais da primeira professora?

(Mãe Ametista) **Na professora Renata. (...) Era um anjo aquela professora. Foi o início assim...**

(J) E (...) ele foi bem com ela...?

¹⁵⁰ Além da problema da necessária aposentadoria, outro aspecto chama atenção ao refletir sobre a cena: E se fosse um professor ao invés de uma professora, esta mãe teria a mesma coragem? E se tivesse sido um pai a conversar com a professora, as respostas da docente seriam as mesmas? As diferenças socioeconômicas não amenizaram o tenso enfrentamento; como se comporiam agregadas às hierarquias de gênero? De todo modo, o maior dos equívocos aqui parece ter sido que professora e mãe tenham tido que se confrontar diante das crianças, e sem a mediação da equipe pedagógica escolar.

(Mãe Ametista) **Hãhã. Foi, foi muito bem! (...) Depois ele já pegou as professoras mais rígidas, assim.**

(J) Rígidas...?

(Mãe Ametista) Que já levam mais a sério.

(J) E com essas ele não gostou tanto?

(Mãe Ametista) Não, não. Acho que ele gostava é de moleza mesmo... (risos).

(J) (...) Algumas mães (...) achavam que essa primeira professora era muito solta; mas **algumas crianças justamente gostavam mais porque se sentiam (...) mais a vontade pra estar ali**, mais... enfim...

(Mãe Ametista) **Hãhã, sim. É, também!**

(J) Difícil achar a medida certa, né Mãe Ametista?

(Mãe Ametista) Com certeza!

Em resumo, todas as crianças que fazem parte desta pesquisa gostam da escola, segundo as mães e os dois pais ouvidos; e em todas as situações em que **as crianças** estavam ao lado e se manifestaram, **responderam também afirmativamente.** Uma menina se entusiasma e acha tudo interessante; outra gosta muito da escola e até brinca de aulinha em casa (e quase chora quando a chuva forte indica que não poderá ir à escola...), e a outra das três meninas que fazem parte da pesquisa estava encontrando problemas com a professora – vivia uma tensão que veio à tona entre mãe e professora na escola – e já pouco falava a respeito em casa, disse a mãe... Um dos meninos pergunta ansioso, já no domingo, se no dia seguinte haverá escola, conta a mãe. É o mesmo que conversa bastante contando para a mãe das coisas de cada dia na escola, e cuja mãe (que pôde optar por não trabalhar fora) sempre se interessa, pergunta e ouve atenta sobre seu dia a dia.

5.2 MÃES E PAIS EM SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA E OS SABERES

a) Sobre a importância da escola

*“Eu acho que a escola é fundamental, né?
Em termos de educação, conhecimento, desenvolvimento...
No interagir também, né, com outras crianças, saber viver em grupos.”*

Mães e os pais ouvidos foram unânimes quanto à imensa importância por eles atribuída à escola:

(Mãe Turmalina Verde) Ah, a escola é **muito bom**, né! (...) Bastante, né, **muito importante!**

(Mãe Granada) ...E **fundamental**, porque aprende muita coisa. (...)...**Até mesmo em termos da educação, responsabilidade, levantar cedo de manhã, tomar um café de manhã, né?** Que eu percebo no final de semana, a vida é toda... ele assim, acorda a hora que quer, né, sabe? No sábado fica aquela bagunça assim, do jeito que ele quer, né. Então, **ele já aprende**, (...) **as coisas pra lá na frente ...** (...) agora **às vezes ele reclama “ah, to cansado de estudar, não sei o que”**... Que às vezes ele reclama – mas lá na frente, quando ele tiver mais idade, ele vai ver que... que foi bom e é bom. (Eu, se eu pudesse, eu voltaria a estudar mais...)

(Pai Rubi) Eu acho que é muito importante, né?

(Mãe Rubi) Eu também.

(Menino Rubi) Eu também.

(Pai Rubi) É através da escola que se forma (...) alguém, né? (...) se você não teve estudo, se não tem... Pelo menos noção (...).

(Mãe Rubi) Tipo eu... Eu não tive oportunidade assim muito de estudar e vim pra cá comecei a trabalhar e relaxei e não... Agora eu pretendo voltar...

(Mãe Cristal) **A escola é muito bom. Da...(...) criança ter mais... exemplo na vida (...)** Mais... **aprender mais pra ter um futuro melhor, né? Ter um serviço bem melhor.(...)** [Resposta estimulada: Muito importante!]

(Mãe Pedra do Sol) É que [é, né] **tem que aprender senão...** Mas o Léo, ele foi sempre uma criança bem esperta, desde os 5 anos também ele já sabia ler, mas depois quando ele... **quando ele saiu e foi para a 1ª série, ele esqueceu tudo no pré. Eu não sei se foi a diferença do pré pra 1ª série, daí... que daí começou a fazer tudo de novo que ele já tinha feito no pré...** (...) o último ano do pré dele ele pegou uma professora muito boa, a Luci. E ela ensinou muita coisa pra eles. Daí quando ele começou na 1ª série ele começou a aprender tudo de novo que ela já tinha ensinado, sabe? E daí ele disse que ele já sabia tudo aquilo ali e não queria aprender de novo (risos). (...) Mas sei lá, eu não sei se traumatizou ele... e agora está difícil de ele aprender as coisa, assim de... de... de **saber ler ele sabe, ele sabe as palavras, mas ele diz que depois ele se esquece.**

(J) Hãhã. Está... tendo alguma dificuldade...

(Mãe Pedra do Sol) É, só se ele está com alguma dificuldade, sei lá; o cérebro...[o apreendido diante de minha pergunta presumiu alguma *dificuldade no menino*, ao que parece, e/ou fez expressar mais sobre a situação e também sobre o repertório da mãe, na busca de compreender a situação...] Tá difícil de armazenar ali dentro (risos) porque **ele não [tá] aprendendo direito**. Se tu acabou de fazer o... hoje... **agora ele está fazendo o “fa”, “fe”, “fi”, “fo”, “fu”**; daí ele se esquece de que estava fazendo o “fa”, daí ele **começa faz o “fa” pensa que é o “ba”, é o “pa”**. [transição e mudança de professora e método] **Tudo ele se confunde ainda**. Mas antes ele sabia tão direitinho, sabia o ABC todinho, tudo. Agora ele se perde todinho. Daí eu fico ali em cima (...). Daí vai pra minha irmã, ela explica - ela tem mais paciência com o Léo, ela fica lá. A mãe também vai. O meu marido mesmo, ele não tem paciência, que daí ele trabalha o dia todo, daí é bem chato trabalhar na ..., ficar dirigindo o dia todo, consertando telefone o dia todo. (...) Daí chega em casa bem cansado (...).

(J) E você trabalha meio período? [Quis verificar se o que a professora havia dito – que ele fica muito solto, a tarde toda vendo televisão – tinha correspondência na visão e cotidiano da mãe e do menino, e se traria algum elemento para a pesquisa]

(Mãe Pedra do Sol) É, só trabalho no horário da manhã.

(J) Que é o horário que ele [filho] estuda...

(Mãe Pedra do Sol) É o horário que ele estuda. Por isso que eu... [a mãe volta os olhos para a escola e para seu público]. Eu assim, **eu não gosto muito daquele colégio assim...** Não é porque assim, é um colégio pequenininho, mas é **por causa das crianças; tem muita criança ali dos morros** tudo, não tem? E... Mas daí depois eu vi que tinha um monte de gente de bem lá, tudo. E daí o ano passado ele pegou as professoras legais que eu gostei também. A última professora do 2º semestre, eu gostei a...(...) Foi a última. (...)... deve ter sido a última, é. Eu até gostei dela. Mas aí ele... Ele aprende direitinho, assim, já virou uma criança mais esperta. (...).

(M^a Mãe Amazonita) Ah, **pra mim a escola é tudo, né! É o começo, né, de tudo** – do mundo, né, porque quando eles estão aqui em casa é uma coisa, né? Depois que **eles começam a ter aquela rotina da escola já muda, né, eles já começam a viver pro mundo, né.** (...) ...Eles **começam a ter liberdade, começam a se relacionar com outras pessoas (...), têm uma outra rotina, ter outros tipos de limites, têm que aprender a respeitar, né? (...)** Eles **respeitam em casa, mas eles começam a ter também outros respeitos, né? Aprender a**

respeitar de outra forma também, né? Outras coisas, **valorizar outras coisas.**

(Rute) Para eles é bom, né? (...) muito importante, né!

(Mãe Quartzo Verde) Ah, eu acho que a escola é fundamental, né? **Em termos de educação, conhecimento, desenvolvimento da criança,** no caso... No interagir também, né, com outras crianças, **saber viver em grupos, né, fazer... questão de amigos também.** Eu acho que a escola é fundamental.

(Mãe Rubi Indiano) Ah, hoje em dia **a educação deles é muito importante,** né... **Saber é o futuro deles, né?** É muito importante, interessante o colégio... Eu **digo pra eles pra eles ter estudo, estudar bastante,** tirar nota boa **pra conseguir um bom serviço,** né? Né Bia?

(Mãe Ametista) **Tudo!**

(J) Tudo?

(Mãe Ametista) Tudo porque eu cheguei aqui, a 4ª série que eu fiz lá é uma 3ª série aqui. (Considera importante ter seguido quando chegou, e quer retomar novamente.)

(Mãe Opala de Fogo) Acho que sim, com certeza. **É importante.**

(Mãe Safira) Eu acho muito importante o colégio. Eu... assim... eu vejo agora no momento das greve, estou vendo assim os professores... (...), imagina o que os professores recebe hoje? Não tem... o que eles recebem hoje é o que arrecebo no mês. (...)... Dão aula de manhã, dão aula à tarde e dão aula à noite. Então, pra eles ganhar eles tem que fazer esse terceiro... primeiro e segundo e terceiro aí pra eles ganhar o salário que eu vou ganhar, entendeu? (...) Não é fácil! (...) esses dias eu tava falando aqui em casa, eu disse assim: **“eu se tivesse que ser professora, eu não queria ser,”** porque é muito complicado. Ser professora de creche, de colégio... Eu entro lá dentro e já saio com a cabeça assim ó, borbulhando de... dá agonia!

Segundo o que nos disseram mães e pais, é inequívica a importância por eles atribuída à escola: como espaço de conhecimento, desenvolvimento, aprendizados, possibilidade de exercício de relações sociais e mesmo de uma rotina e de limites num novo contexto, além do familiar, num processo de socialização que inclusive ajuda a organizar o dia a dia das crianças.

b) Saberes escolares que consideram fundamentais

“...Na verdade, na idade deles acho que é a alfabetização né, que eles tão nessa fase ainda de aprender a ler e escrever.”

Questionados, mães e pais se posicionam a respeito dos saberes que consideram fundamentais dentre os que poderiam ser abordados pela escola. Meninos e meninas também se expressam em alguma medida a respeito, dialogando com a fala de suas mães e pais. Aspectos outros da relação com a escola também aparecem nas respostas de uns e outros:

(Mãe Turmalina Verde) (...) Agora tudo (...) é importante do que eles tão aprendendo, né...

(Menino Turmalina Verde I) Eu sei, eu vou passá pra outra sala!

(Mãe Granada) Eu acho que é o português. (...) Português, assim, a leitura, porque eu gosto muito de ler, né, e escrever.

(...)(Menino Granada) Mas eu nunca estudei...

(Mãe Granada) Mas quando futuramente não sei se ele vai... é a literatura, né, que é bom, assim. Claro, que por enquanto ele não tá estudando isso, mas...

(Pai Rubi) Todas, né, mas em especial português, né. Saber português...

(Menino Rubi) Não inglês, inglês, inglês!.

(J) Português ...e inglês, Menino Rubi?

(Rafae) Humhum. Chinês!

(Mãe Rubi) Tem que aprender primeiro o português!

(Rafae) Já aprendi!

(Mãe Rubi) Hãhã... Depois quando...

(Pai Rubi) Ah, aprendeu...! Aprendeu o ABC e já sabe...?

(Rafae) ABCDEFG...

(...)

(J) Já tá podendo escrever, já?

(Rafae) Hã hã!

(J) Já tá escrevendo? É?

(Pai Rubi) Já, já sabe algumas coisas.

(J) E inglês também (...)?

(Pai Rubi) **Inglês, ele sabe alguma coisa, mas não... não chegou a ter aula.**

(L) Acho que ele não sabe, eu acho. Não sabe!

(Rafae) Sei não?

(Mãe Cristal) **Gostaria mais que ele aprendesse mais a ler, né, que ler ele tá bem fraquinho, né. Ele mesmo, ele não sabe... Não sabe!**

(J) Sim. Você notou alguma diferença do ano passado pra esse?

(Irmãzinha) Mamãe... (...).

(Mãe Cristal) **Ah, esse ano ele tá bem mais... (...)... escrevendo, mais... tá aprendendo ler mais.**

(J) É mesmo? É, Menino Cristal? [Menino Cristal acena com a cabeça, concordando].

(...)

(J) **O Menino Cristal gosta de ir pra a escola?**

(Mãe Cristal) **É... Tem dia, né... Tem dia que levanta chorando pra ir.**

(V) Ei, professora...

(J) Por que Menino Cristal?

(Menino Cristal) Porque eu não gosto.

(J) Porque não gosta?

(Menino Cristal) [Vira a cabeça para um lado e para outro, em expressão de “mais ou menos”]

(J) Gosta, mas não gosta muito? O que [é] que você não gosta?

(Mãe Cristal) **Ele não gosta de levantá cedo.**

(J) É isso Menino Cristal?

(Menino Cristal) [Concorda, balançando a cabeça] (risos).

(J) E quando você chega lá, daí você gosta?

(Menino Cristal) Daí eu...(gestos afirmativos)

(...)

(J) Eu conheço ele mais da aula de artes...

(Mãe Cristal) É, artes!

(J) **Esses dias ele tava com dor de estômago, né?** [E, perguntado ao menino]...Tu tava com dor de estômago...?

(Menino Cristal) É.

(Mãe Cristal) **É porque foi o dia que ele vomitou no colégio.**

(J) **É? Tinha ficado tonto...? (...)** **O que será que tinha acontecido aquele dia mãe, você acha...? (...)** **O que [é] que aconteceu no dia que ele vomitou?**

(Mãe Cristal) **É que ele tava com tosse.**

(J) **É?**

(Mãe Cristal) Hãhã. Daí, acho que a tosse também fez ele vomitar...

(Mãe Pedra do Sol) Não, porque ainda é começo, né, daí não tem muito que... Que só aprende ainda português; agora que tá aprendendo um pouquinho de matemática. Ele diz que (...) **gosta de fazer educação física, gosta de fazer esporte.** Até pensava que ele não gostava porque as crianças chamam ele pra brincar de futebol, ele não é muito de futebol.

(J) Mas lá ele gosta...?

(Mãe Pedra do Sol) ... Lá ele disse que gosta, de... brincar. Daí ele disse que agora tem... eles têm aula de xadrez, tudo. Daí falei “sabe jogar xadrez?” “Sei, eu jogo lá no colégio!”. (...) Que... agora, ele tem aula de música, tem um... Agora eu não sei se é verdade dele, se eles vão lá e...

(J) Eu não sei (...) se ele já começou a participar, mas tem sim! (...) É um projeto (...)

(Mãe Pedra do Sol) É, ele falô que tinha um rapaz que ensinava!

(M^a Mãe Amazonita) Na escola... acho que todas são importantes. Por enquanto nessa fase todas são importantes, né.

(Mãe Quartzo Verde) Não, acho que agora eles... (...) na verdade, na idade deles acho que é a alfabetização né, que eles tão nessa fase ainda de aprender a ler e escrever e...

(J) Como é que está o Artur?

(Mãe Quartzo Verde) Ele está super bem. E o ano passado ele ainda estava meio... parecia que estava travado assim, né? Não... ele sabia as letras, mas não sabia as...(...)

(J) Jntar tudo...?

(Mãe Quartzo Verde) É, exatamente. E aí eu vi que nas férias ele deu um estalo, assim (...) O irmão dele já lê, né, e escreve e aí ele lia gibi e aí ele tinha que estar sempre pedindo, ou para o irmão dele, ou pra eu estar lendo pra ele. E aí um dia eu disse “mas tu sabe, né, vamo tentar?” E aí ele começou a ler e começou e foi (...) não parou mais! (...) **Ele tá super bem assim, leitura, a escRita dele também. E agora, ele ainda não chegou na fase de continhas, né,** de números e tal, mas em relação a ler e escrever ele tá...(...) super bem.

(J) E no ano passado eles trocaram - a turma dele trocou - de professora... Você acompanhou isso?

(Mãe Quartzo Verde) Isso! Trocou, trocou professor. Ele teve uma dificuldade muito grande! (...) Muito grande porque ele era muito apegado à professora.

(J) A primeira? Segunda?

(Mãe Quartzo Verde) A primeira, **a professora Rosi.**

(J) A Rosi é a segunda.

(Mãe Quartzo Verde) Isso, é, que foi... Na verdade **até hoje ele chega lá, a primeira pessoa que ele vai dar um abraço é nela. E todo dia!** É no intervalo, é na hora de chegar, na hora de [ir] embora, ele precisa dar um abraço nela.

(J) Fez um vínculo com ela...

(Mãe Quartzo Verde) Exatamente! Então, uma coisa assim que eu fiquei... Foi muito curioso assim, porque **quando trocou**, que daí ele foi pra Clara, né...? (...) **Ele chorava, ele não queria ir pra escola e foi aí que ele travou.** (...) E foi aí que ele teve um... **ele regrediu. E aí era todo dia era uma briga...**

(J) Para ir pra a escola?

(Mãe Quartzo Verde) **Pra ir pra escola!** Tu vê que, na verdade, **eu até troquei ele de turno** - que ele estudava de manhã e eu coloquei ele na parte da tarde pra ver se eu conseguia... (...) Agora esse ano - que o ano passado como já estava quase no final não valia a pena, né.(...) pra ver se ele melhorava. Eu até não sei, né? Tive resultado, apesar que trocou também a professora, mas enfim, acho de tarde ele desenvolveu mais.

(...)

(J) E ele? Como é que está?

(Mãe Quartzo Verde) **E ele está super bem, ele está... ele desenvolve super bem.** Eu acho que a troca ano passado... muitas trocas de professoras, eu acho que ele ficou...(...) bem travado. (...) **E nessa troca**, dessa... da Rosi pela Clara ele ficou... **ele ficou muito, muito chocado assim, mesmo! Ele não queria ter trocado - ele não queria ir pra a escola** na verdade, ele queria ficar em casa. **E aí a gente foi... foi estimulando, foi conversando e foi indo e aí ele acabou terminando o ano. Mas foi bem difícil.**

(J) E a mudança pra tarde, foi por que, mesmo?

(Mãe Quartzo Verde) Foi porque eu achei que à tarde seria mais tranqüilo, porque à tarde têm menos alunos, né, e também em relação a... eu não sabia se iam ser os mesmos professores ou não iam ser os mesmos professores; então, eu achei melhor à tarde, acho que o desenvolvimento dele à tarde ia ser melhor. Porque ele (...) **tinha o problema de não querer acordar cedo também, e agora na tarde ele ficou bem tranqüilo.** (...) porque ele tem horários assim, a gente vê que ele tem... se deixar ele de manhã a manhã toda deitado assistindo televisão ele fica. (...) E o outro não, o outro acorda já tem que levantar e

já tem que fazer alguma coisa.(...) e ele não, ele já é mais... Só que em compensação à tarde...(..)

(Mãe Rubi Indiano) Não, acho que (...) todas as matéria[s] são importantes!

(Mãe Ametista) Acho que todas.(...). Principalmente pra Paula, que tá agora na 5ª série. Todas. Apesar que mudou muito, né? Antes a gente aprendia sempre a mesma coisa, agora já é bem diferenciado. (...)

Então, eles tão convivendo e aprendendo com as (...) realidades que tão acontecendo. Que têm coisas que não são boas, mas têm coisas boas também. A gente não pode deixar só... só falar das coisas ruins, né?

...

(Mãe Opala de Fogo) Olha, o (...) principal que eu digo é matemática e português, né. (...). (...) É, porque precisa mais, né (...) mais tarde, né, um trabalho, uma coisa ou outra, né?

(J) É o que mais você usa? Que te ajuda no dia a dia? (...)

(Mãe Opala de Fogo) É! É bom assim que aprenda todas, né? (...)

Mas o mais importante assim é matemática e português.

(Mª Mãe Safira) (...) Todas as áreas, eu acho importante.

Mães e pais indicam, portanto, que tudo o que estão tendo agora (primeiro e segundo anos) é importante, principalmente a leitura e a escrita; destacou-se além da língua portuguesa, a matemática, o inglês (e o chinês, brincou um menino – brincadeira se é que não lhe chegou, já, de algum modo, a notícia do crescimento a demandando ao mandarim...). Educação Física, música e xadrez foram citados como do gosto da criança.

c) Escolarização (nível de ensino) desejada para o filho e/ou filha

“Desde que eu comecei a pegar a pensão alimentícia deles, todo mês eu guardo a metade, porque eu quero pagar uma faculdade pra eles.(...) o meu projeto pra eles é que eles é que possam estudar o máximo possível”

As respostas dos diferentes itens se complementam, delineando diferentes aspectos na relação da família e das crianças com a escola e seus saberes. Aqui são indicadas as expectativas quanto ao nível de escolarização desejada para filhos e filhas, agora ainda crianças, com

alguns palpites das mesmas, quando se envolveram em alguma medida no assunto. As apostas são altas:

(Mãe Granada) Olha eu... o meu pensamento é que ele conclua, né, todo o primeiro, segundo e terceiro grau e se forme, né. Se forme assim... [pergunta para o filho o que ele quer ser quando crescer, e ele fala com interesse nos policiais e seu treino com os cachorros].

(Pai Rubi) **Ah, eu gostaria que ele tivesse um curso superior, né?**

(Mãe Rubi) É, eu também.

(J) É... Você já pensou nisso?

(Menino Rubi) Hum...

(Mãe Rubi) Já!

(Menino Rubi) [Faz gestos que dão ideia de "grande"]

(Mãe Cristal) **Ah, eu sonho que acabe, né, os estudo dele, vá pr'uma universidade...**

(Mãe Lápis Lazúli) Ah, até completar o ano todo, né.

(J) O ano todo assim... até quanto? Até...?

(Mãe Lápis Lazúli) **Até o 2º grau, né. (...)** Até ficou a outra...

(A) A minha [irmã] (...) ficou - a outra... - ela ficou no 3º grau.

(Mãe Lápis Lazúli) É até o 3º grau ela ficou.

(J) O que [é] que ela fez, que ela faz?

(Mãe Lápis Lazúli) Agora ela trabalha. Faz vestibular.

(J) Ela estudou o quê no 3º grau - ela já tá na universidade?

(Mãe Lápis Lazúli) Não, ainda não. Ela não passou de ano.

(J) Ela está fazendo o quê? Ela fez vestibular?

(Mãe Lápis Lazúli) Fez, só que ela rodou no...[vestibular]

(J) Para que que ela fez?

(Mãe Lápis Lazúli) Clínica e o outro... não sei o nome, é um nome bem difícil.

(J) Tá...

(A) É coisa de jornal, né.

(Mãe Lápis Lazúli) É, coisa assim de jornal!

(J) Jornalismo...

(Menino Lápis Lazúli) Ela tá trabalhando.

(J) E ela trabalha com o quê?

(Mãe Lápis Lazúli) Assim é, atendente.(...) Lá na universidade.

(Mãe Quartzos Verde) Olha, o **meu projeto pra eles é que eles estudem, que eles possam estudar o máximo possível, né? Desde faculdade, mestrado, doutorado. Tudo que eles puderem fazer**, eu vou ficar muito feliz, com certeza. Eu acho que a educação hoje é... é a

base, né? Sem educação não se consegue nada hoje. (Pede licença e vai atender o telefone – e é sobre colocação de aparelho ortodôntico no Menino Quartzo Verde).

(Mãe Rubi Indiano) **Ah, que faça a faculdade, né?** Que hoje em dia já quem tem faculdade não consegue serviço, imagina sem faculdade, né? Aqueles... ficam bem longe.

(J) E hoje... é... e hoje têm alguns elementos que facilitam. A gente tem, pelo menos... têm três universidades públicas perto, né? A USFC, a UDESC e agora a Escola Técnica virou Instituto Superior também.

(Mãe Rubi Indiano) Ah, ali também?

(J) É, também tem curso superior.

(Mãe Rubi Indiano) Mas ali era, mas era de... que ali era pago antes? Não?

(J) Não, mas é que só tinha até o ensino médio. Agora tem ensino superior.

(Mãe Rubi Indiano) Ah, bom saber! (...) Até pra Jéssica se informar lá.

(J) E eles aprovaram as cotas que daí concorre... uma parte concorre, só entre si, os que vêm de escola pública. [É a única família negra a integrar a pesquisa]

(Mãe Rubi Indiano) Humhum [interessada].

(J) E as crianças negras também, concorrem entre si – porque era uma possibilidade também de... que se verificou que era quem mais ficava fora da universidade.

(Mãe Rubi Indiano) Humhum. É, pior é que é!

(J) Então, se... se... – E isso têm as suas razões históricas, né? Que não é culpa das pessoas [negras], é culpa da história anterior desse país, né?

(Mãe Rubi Indiano) Hã hã.

(J) Então, são... e esse... e o cursinho, são elementos são coisas que podem **ajudar**, né? Ainda mais eles sendo estudiosos!

(Mãe Rubi Indiano) Humhum. É.

(Mãe Ametista) Hã, assim, **desde que eu comecei a pegar a pensão alimentícia deles, todo mês eu guardo a metade, porque eu quero pagar uma faculdade pra eles.(...) ...Eu não quero que eles trabalhem tão cedo; eu quero que eles estudem. Estudem e tenham tempo de estudar, façam o que eu nunca tive oportunidade.** Nem eu nem (...) o pai dele (...) [tivemos tal oportunidade]. **A gente teve que trabalhar.** (...) Eu quero que eles estudem, então, eu estou guardando porque tem até os 18 anos ainda pra eles receberem; então, até lá acho

que vai [dar] uma quantia, o suficiente pra poder pagar uma faculdade com...

(J) E tu não pensa nas faculdades públicas? Agora tem três: a USFC, a UDESC e (...) a Escola Técnica virou ensino superior.

(Mãe Ametista) É tão difícil! É tão difícil!

(J) Sim. E também agora (...) como algumas coisas que poderiam facilitar - não garante, né? - tem vagas pra... pra alunos que vêm de escola pública.

(Mãe Ametista) Hã hã...

(J) Assim... que ele concorrem entre si, e não com os que vêm dos cursinhos. E têm também os cursinhos populares, né?

(Mãe Ametista) Hum hum.

(J) Tem um pouco mais de possibilidade, né?

(Mãe Ametista) Sim, tem...

(J) Mas enfim, você tá fazendo a sua poupança que é pra garantir, né?

(V) Isso, pra garantir. Caso consiga, melhor! (...) [Caso] não consiga, a gente vai e paga porque é especialmente pra isso. Ele disse assim: "Mãe, tu vai guardar dinheiro pra comprar um carro quando eu crescer?" Eu disse: "Não, quando você crescer você vai trabalhar e você vai comprar o seu carro!" "Tudo bem mãe, eu vou fazer isso primeiro". Mas ele disse que vai ser cobrador, né. Tá bom. (risos).

(J) Em princípio ele quer seguir o padraço...

(Mãe Ametista) Isso. Cobrador e jogador de futebol! É os planos dele. "O que que tu quer ser filho" "cobrador e jogador de futebol, igual o meu padraço".

(J) É o que ele alcança, até aqui (...). ...Como o padraço ele acha que tá legal...

(Mãe Ametista) É, que tá bom.

(Mãe Opala de Fogo) **Até quando eles aguentassem ficar né...** (...) É até quando eles quisessem ficar, né, porque eu... o Henrique agora tá terminando também o primeiro ano lá no Simão - porque tá repetindo, né.

(J) Do ensino médio (...) ou do 1º ano?

(Mãe Opala de Fogo) Do 1º ano mesmo!

(J) Ah sim, é pequenininho...

(Mãe Opala de Fogo) Aí tem o Kevin. O Kevin tá na 5ª série agora também e indo até. Na verdade tem que terminar tudo os estudo, né?

(J) Tudo o quê? O segundo grau, a universidade? O que que você sonha pra eles?

(Mãe Opala de Fogo) **Tudo né? (...)Pra não ficar que nem a gente, né? Porque eu, na verdade, estudei até a 4ª série porque eu tive que sair pra trabalhar pra ajuar a minha irmã. (...) Então o deles é muito diferente, né. Eles a gente faz, né, a gente trabalha e traz as coisas pra eles pra eles poderem cuidar só do estudo, né?**

(J) Já é uma outra condição, né? Dos seus filhos em relação a tua...

(Mãe Opala de Fogo) Ai, isso é bastante diferença!

(J) Têm melhores condições... Você acha que eles estão aproveitando bem?

(Mãe Opala de Fogo) Eu acho que sim!

(Mª Mãe Safira) **Ah, eu sonho que ele estude... vá até o final, até se formar... (...) Até fazer uma faculdade... Meu sonho... Maior sonho da minha vida é esse. É o que eu falo pra ela... [refere-se à jovem filha].**

(J) Que eles possam fazer uma faculdade...?

(Mª Mãe Safira) É.

(J) [Para a irmã do menino, a jovem que está ao lado] Você quer fazer o quê?

(K) Eu? Fazer direito.

(J) Direito?

(K) Hum hum. Daí eu vou... primeiro vou terminar o ensino médio, daí eu vou fazer um curso técnico depois que eu vou fazer a faculdade. (...) Tipo assim, agora no momento é ruim procurar serviço, que só tem mais assim é de atendente, essas coisas assim, né. (...) Daí é ruim. Daí eu vou fazer um curso técnico que é dois anos só, daí se puder eu ganho um salário melhorzinho, daí já posso... se não entrar na universidade, na USFC ali, eu posso pagar daí...

(J) E tu sabes que tem um cursinho pré-vestibular gratuito?

(K) Hã hã...

(J) Tem lá na universidade e tem aqui no centro por meio de um projeto. Que às vezes é um caminho, né?

(K) É, eu vi esses tempo, tava passando lá na escola... (...) . Mas eu vou fazer direito, daí.

As expectativas de formação vão, de modo geral, até o curso superior, portanto. Nada menos, e se possível, mais. Até onde conseguirem, na verdade, ou, o mais que alcançarem... Mestrado e doutorado também foram citados por uma mãe – que não tem curso superior mas está buscando modos de chegar na universidade (ela e o marido haviam buscado, via internet, e obtido informações sobre o

curso pré-vestibular gratuito da UFSC para eles próprios). O projeto destas mães e pais para seus filhos é que estes possam alcançar uma condição melhor do que eles mesmos alcançaram – em termos profissionais, incluindo trabalho e remuneração mais condignas, mas também possibilidades de expressar-se com facilidade e tranquilidade. Chama atenção a mãe que guarda metade da pensão alimentícia das crianças – menina e menino, respectivamente – programando-se desde já para a faculdade dos mesmos. Se quisermos atentar para a condição sócio-econômica, esta mora em casa própria de alvenaria, mais perto da rua do que a maioria visitada, mas ainda assim lá no alto do morro – e expressou que gostaria de morar mais abaixo. Sua atitude quanto a guardar boa parte da pensão de filho e filha para a formação de nível superior dos mesmos indica, no mínimo, um imenso investimento educacional, sobretudo dada a condição socioeconômica familiar.

d) Pais e mães estudavam no momento da pesquisa?

“Ano que vem eu quero trabalhar de dia e à noite eu quero estudar.”

Nenhuma das mães ou pais entrevistados estudava no momento da pesquisa. Algumas mães tinham o propósito de voltar a estudar. Uma delas pareceu sentir-se inferiorizada na família por ter menor formação que o marido – pelo menos em minha presença – e um menino cobra da mãe, segundo ela disse, que faça um curso superior. Assim se expressa uma delas sobre a situação:

Mãe Safira: É porque assim ó, eu... **esse ano era o objetivo, meu projeto de estudar, mas** como eu consegui o emprego no HU e eu consegui num horário bem complicado, né? Do meio dia e quarenta e cinco até dez horas, daí... Não teve como eu estudar. (...) **Mas o ano que vem eu quero... (...) trabalhar de dia e à noite eu quero estudar.** (...) [Este ano] não fiz muito interesse que daí ele ia ficar muito jogado porque **ele ainda é muito pequeno, né?** (...) **Já o ano que vem ele já vai estar mais grandinho, então, eu posso levar ele comigo.** (...)

Os familiares que fizeram parte da pesquisa estudaram, respectivamente: Até a 3ª série (Mãe Safira); até a 4ª série (Mãe Turmalina Verde e Mãe Lápis Lazúli); até a 5ª série (Granada Pai; Mãe Rubi); até a 6ª série (Mãe Rubi Indiano); até 1º do Ensino Médio (Mãe Granada, Mãe Quartzo Verde, Pai Rubi); curso superior completo Pedagogia/EAD: (Mãe Amazonita). O item que segue complementar:

e) **Sobre voltar a estudar**

*“É, eu gostaria de
terminar [o ensino médio],
aprender um pouco mais...”*

A maioria destas mães e pais manifestaram vontade de voltar a estudar. Alguns tinham planos mais definidos, outros, uma vontade mais difusa, digamos assim, e outras já não pretendem e/ou não vêm o retorno aos estudos como algo viável. Assim se manifestaram, mais precisamente:

(Mãe Turmalina Verde) Olha, acho que não... Não!

(Mãe Granada) Gostaria.

(Granada Pai) Gostaria mas tem dificuldades para se locomover)

(Pai Rubi e Mãe Rubi) Sim.

(Pai Rubi) Eu gostaria de terminar o meu nível técnico, né?

(...) Porque segundo grau hoje é quase que nada. Segundo grau se não tem nem uma qualificação, tipo, não tem uma qualificação, tu não tem um técnico ... já...

Como se formou uma tensão quando abordou-se o assunto, perguntei ao marido sobre sua posição frente à volta aos estudos da mulher, e ele respondeu:

(Pai Rubi) É... a favor, né? Já era pra ter começado, já. Porque com o segundo grau já é ruim imagina sem.

(Mãe Rubi) Imagina sem...

(J) Então vamos voltar, né? E você gostaria de estudar alguma coisa em especial? Ou terminar o ensino médio? Tem alguma área que te interessa mais? (...)

(Mãe Rubi) Não sei, aí depois que...[terminar o ensino médio veria].

(Mãe Pedra do Sol) Sim.

(Mãe Rubi Indiano) Ah, até gostaria de voltar a estudar, mas é que tem que ter tempo, né?

(J) E tá difícil agora?

(Mãe Rubi Indiano) Agora, no momento, agora tá ...porque eu tenho o pequeninho.

(J) [Fez até a]4ª série, você falou. E, não tem vontade de estudar, nada?

(Mãe Lápis Lazúli) Não, não tenho mais.

(J) Não? Não! Você gostava de estudar?

(Rute) Até gostava, né, depois mandaram trabalhar (...) Aí não tem como (...).

(...)

(J) ...Mas que pretende voltar a estudar...?

(Mãe Ametista) Isso.

(Mãe Opala de Fogo) Não.(...) Depois já com uns 40 anos e estar dentro da escola, não tenho vontade. (...) O que tinha que estudar já foi, né. Não...

(M^a Mãe Safira) **É, eu gostaria de terminar [o ensino médio], aprender mais um pouco mais, é... trabalhar mais em contas (...).**

Voltar a estudar é uma vontade ou uma intenção da maioria das mães e pais ouvidos pela pesquisa, portanto.

a) O que mães e pais gostariam de cursar/estudar

Buscando saber o que gostariam de estudar, obtive as seguintes respostas:

(Mãe Granada) Enfermagem. Ou Informática também (concluir o curso técnico, pelo menos).

(Pai Rubi) Sim. Até pelo menos o final do curso técnico.

(Mãe Cristal) **É, eu gostaria. Hã hã. (...) É muito difícil... É, eu penso de vez em quando... Voltar, né. Fazer um supletivo aí.**

(J) E nunca foi ver, assim?

(Mãe Cristal) **Não, nunca fui ver.**

(J) Está difícil conciliar as coisas, por agora?

(Mãe Cristal) Tá, hãhã. É, que é difícil, né? Quando a gente trabalha, né? **Daí tem... tem a menina tão pequena, né?** Aí é muito difícil.

(J) Já é o suficiente agora por enquanto?

(Mãe Cristal) É, hãhã!

(Mãe Pedra do Sol) Humhum [sim].

(J) Que que você gostaria de fazer?

(Mãe Pedra do Sol) Eu... (...) não sei assim... eu sempre tive vontade de fazer veterinária. Mas como o curso de veterinária não é aqui (...). Mas agora por mim já não... (...) E... então eu não sei. Podia... eu gosto de engenharias. Eu ia tentar engenharia sanitária também. (...) Ou senão eu fazer um curso na ETFSC, esse cursos técnicos deles.

(J) Agora tem ensino superior aí também...

(Mãe Pedra do Sol) Tem. Agora tem ensino superior. (...) Tem segurança do trabalho na ETFSC; é pertinho, né? (...) Por isso que eu... eu queria... até esse ano eu ia fazer, mas aí ia ficar muito corrido ainda pra mim, porque agora o meu marido também quer fazer um curso agora

(...) alguma coisa na área dele. (...) É porque há uns dois anos... (...) ele fez técnico em mecânica automotiva (...) Ele ia todo o dia à noite, daí era horário de colégio mesmo, horário normal. No SENAC.

(M^a Mãe Amazonita) Sim, gostaria.

(Mãe Lápis Lazúli) Não.

(Mãe Quartzo Verde) Sim, eu vou, quero voltar. Na verdade, agora eu estou estudando pra fazer o vestibular pra enfermagem -- que eu adoro a área da saúde -- então, eu quero ver se eu volto a estudar agora.

(Mãe Rubi Indiano) [Havia dito anteriormente que agora não daria]

(J) (...) Você diz: “não dá”, mas você gostaria?

(Mãe Rubi Indiano) Ah, com certeza, com certeza.

(J) (...) O que você gostaria de estudar se pudesse?

(Mãe Rubi Indiano) Se eu voltar a estudar, se eu fosse voltar hoje, fazer o 2º grau tudo direitinho, eu ia fazer... trabalhar com criança.

(J) Com criança? Na área da educação?

(Mãe Rubi Indiano) Na área da educação... da... psicológico.

(J) Psicologia?

(Mãe Rubi Indiano) É. Eu trabalho... quando eu... desde os 13 anos, 12 anos eu trabalhava (...) gosto de criança. As criança, parece que eu tenho uma coisa que atrai criança, daí elas não podem me ver. Eu trabalhei muito é com criança deficiente. (...) Não sei se a senhora se lembra que tinha antigamente a APAE? (...) Não é da APAE é da Vida e Movimento. Já ouviu falar? (...) Hoje é Sociedade Vida e Movimento - pais né? Antes era particular sim, era a Doutora Maria Rita que era no Banco Redondo (...) Trabalhei lá. Daí era só para... era pago, daí hoje não sei como é que... ... Porque são crianças que precisam, né?, de atenção ali...(...) É melhor trabalhar com crianças especiais do que as que são normal. É bem mais fácil, é melhor.

(Mãe Ametista) Eu quero fazer um **curso de chefe de loja ou fiscal de loja**.

(M^a Mãe Safira) Terminar o 1º grau...

Dentre os cursos que as mães e os dois pais gostariam de fazer, foram arrolados por prioridade: a conclusão do curso técnico, pelo menos; o ensino médio e o curso de Psicologia para trabalhar com crianças especiais; supletivo (só tem a 4ª série), e um curso para chefe ou fiscal de loja.

f) Que importância teve a escola na vida destes familiares responsáveis

“...A escola, pra mim, eu acho que é tudo, né?”

Como num breve balanço, perguntei a mães e pais que importância teve a escola na sua vida. **Esta foi uma das questões que mais os colocou reflexivos, rememorando um tempo distante e dando, também, elementos sobre a situação socioeconômica da família de origem** e as razões da não continuidade dos estudos:

(Mãe Turmalina Verde) Olha, na minha vida... **era bem importante**, né. Mas, só que daí, como a gente trabalhava e tinha que estudar.. e era bem puxado mesmo, daí **eu desisti da escola...** (...) Porque eu acho que **com uns oito ou nove anos eu comecei a trabalhar** nas casa de família, já. Daí eu posava no serviço, que daí eu cuidava de uma menina (...) assim, pequeninha. Aí... daí eu ia dormir tarde, daí tinha dias que não tinha tempo de fazer o dever, as tarefas da escola, né. Aí eu acabei desistindo, daí... eu não quis mais estudar.

(Mãe Granada) Oh, pra mim assim, **é fundamental** porque a gente... **Eu aprendi muita coisa**, né, aprendi muita coisa e hoje em dia assim, **pra ti sobreviver tu precisa ter conhecimento das coisa** que se passam e...**conversar com as pessoas. Pra mim falar de futebol eu tenho que entender, pra mim fazer uma conta, pra ir no banco eu tenho que entender senão as pessoas se aproveitam da tua inocência. Né? Tu vai no mercado, tu não pode nem comprar se tu não... Como é que tu vai lidar com dinheiro?** Então tudo... Além de tu aprender em casa um pouco, né? Eu acho que a escola... Isso aí ajuda muito! (...) Em todos os sentidos, assim, né? **Tanto na matemática quanto no português - pra falar, né? E na literatura**, que eu gostava muito (...) das histórias, assim... **Um pouco de tudo** influencia.

(Pai Rubi) **Ah, foi fundamental, né?**

(J) Fundamental?

(Pai Rubi) **Com certeza!**

(J) Pra ti também?

(Mãe Rubi) É porque... **pra mim bastante, né? Assim, que eu não estudei, né, hoje vejo falta...**

(J) Mas (...) até onde você estudou você já acha que foi fundamental também?

(Mãe Rubi) **Sim.**

(J) ...Só fez falta?

(Mãe Rubi) Faz falta.

(Nilson) ...Tá fazendo ainda, né? [percebe-se tensão sobre o assunto]

(Mãe Rubi) É, [um pouco constrangida] tá fazendo falta ainda.

(Mãe Cristal) (...) ...A escola... (...) **para mim, eu acho que é tudo, né? Tudo de bom, né, que a gente pode aprender pra sentir contente** com o colégio, né.

(J) Para ti foi? Foi bom?

(Mãe Cristal) É, **pra mim foi. Hãhã.**

(J) Você estudou lá?

(Mãe Cristal) **Eu estudei ali no Hilda também.** (...) . Fiz até... acho que fui até a 5ª ali. Depois eu fui lá pro centro.

(Mãe Pedra do Sol) **Ah, a escola... (...) Pois é, hoje pra mim não vale, sei lá... Eu não usei nada do que eu... que aprendi.** Claro, eu aprendi muita coisa né? Mas assim, de usar hoje, não usei nada do que eu aprendi. Também já faz 20 anos que eu não estudo né. Eu parei, eu tinha 17 anos quando eu terminei, eu tou 34 anos, vai fazer quase 20 anos. - *Léo, agora não!*

(Menino Pedra do Sol) Mãe, já foi.

(J) **Menos ler e escrever, né, que isso conta também: Fazer cálculos, controlar as suas contas...?**

(Mãe Pedra do Sol) **Ah, sim. Ah não, claro. Ah sim. (risos) É...** esse eu...

(J) (...). Mas as outras coisas...

(Mãe Pedra do Sol) ... É só, eu só vou me perder quando eu começar (...) no colégio... (...) Daí eu vou ter que me lembrar de tudo.

(L) Na chapa.

(J) E (...) **os deveres? Você faz com ele?**

(Vilma) **Hã hã! Como é facilzinho daí ele até sabe também...**

(Mª Mãe Amazonita) Hã... **Pra mim foi tudo a escola. Meu Deus! Eu sempre gostei de estudar, nunca repeti, nunca peguei recuperação.** Porque hoje eles não pegam - não rodam, não pegam recuperação, nada, né? Eu nunca... eu **sempre no terceiro bimestre já estava passada.**(...) Sempre!

(Mª Mãe Amazonita) E eu gostava de ir pra escola, sabe? **Eu gosto muito de ler... eu tenho muita vontade de estudar, eu já poderia ter voltado,** mas por essa coisa assim das crianças eu fico um pouco insegura. (...) Até porque eu sei, tipo, que se eu for voltar a estudar, e como eu sei que eu sou muito... (...) eu gosto de estudar e quando tem um trabalho, enquanto eu não termino aquele trabalho, naquela perfeição eu não sossego. **Eu acho que eu não vou conseguir**

conciliar isso com as crianças, eu vou ficar um pouco perturbada. Entendeste? Depois eu vou me sentir culpada por um momento, entendeu? (...) Eu sempre gostei de estudar, então, pra mim a escola foi tudo. Meu Deus do Céu! (...) Sempre gostei de estudar!

(Mãe Lápis Lazúli) **Pra mim foi muito bom.** (...) Hum hum!
Não rodei nenhum ano...

(J) Você acha que **as coisas que você aprendeu lá foram importantes para a tua vida?** Tiveram importância, assim?

(Mãe Lápis Lazúli) **Hã hã! Pra mim foi.**

(Beatriz) Na minha vida? Ah, eu acho que... **eu acho que muita coisa** assim... (...) **eu aprendi a ter contatos com outras pessoas.** Eu tive, na verdade, uma... uma infância não muito agradável, né, tive alguns problemas. **E eu acho que foi na escola que eu fui estimulada a... tipo: mostraram um novo caminho, né?** Porque eu **participei de alguns projetos na escola** onde eu estudava em Porto Alegre, então, pra mim, eu acho que foi bem... bem fundamental. Até tem uma professora também... tipo do Artur assim... que é a Professora Jaqueline que era no 2º ano, que eu estudava (...) e que ela foi muito importante pra mim assim; foi onde que eu consegui perceber um caminho diferente, né? E eu acho que, **foi ali onde eu fiz amizades, têm pessoas que eu tenho contato até hoje, da época de escola, né?** E como eu disse: a gente aprende coisas boas e coisas ruins, né? E eu acho que **os professores ao mesmo tempo eles estão ali pra educar, pra te ensinar a didática, mas eles tão ali para te ensinar um pouco de como é a vida, né? Eles servem como... às vezes, muitas vezes como um aliado pro aluno, né? Porque às vezes o que tu não tens em casa, às vezes o professor consegue te ajudar, consegue te transmitir um pouco mais de segurança, te transmitir que nem tudo é tão ruim assim.** Então, eu acho que pra mim a escola foi fundamental.

(J) **Então foi um espaço de reconhecimento?**

(Beatriz) **Foi, com certeza! Aquela coisa de elogio, de poder acompanhar também,** né, de... Eu não tive o acompanhamento dos meus pais na escola né, nem reunião, nunca tive nada assim. Meu pai dizia pra eu estudar, mas não... não usava meios pra isso, né.

(J) Não participava.

(Beatriz) Não participava, em relação a tudo assim. Então eu, **esse problema de violência também na família, meu pai era alcoólatra.** Então, teve toda aquela função. **E eu tive muito apoio na escola porque eu chegava na escola machucada...** (...) **E os professores que me ajudaram,** então, em relação a isso, né. Então, pra mim isso foi muito... muito importante. **Foi a partir daí que eu**

comecei a ver a escola como... Até hoje eu acho isso assim: o professor, ele tem... ele é uma **peça fundamental, porque às vezes tu está sofrendo uma violência em casa e o único contato que tu tens é o professor, é a escola, é a única pessoa que pode te ajudar, né?** E fora isso, não tem. **Porque entre a família, se a família toda sofre com isso, a família não vai te tirar desse meio, tu vai ficar ali, né?** Então...

(J) A família também não tá conseguindo dar conta disso...

(Beatriz) Isso. Exatamente!

(J) A mãe que não tá dando conta.

(Beatriz) É, não está dando conta.

(J) Era a vítima também...?

(Beatriz) Era a vítima também. Então, a família toda, né, os irmãos, a mãe e era toda uma situação bem difícil. E foi... eu vejo assim (...)... **até em relação às agressões, diminuiu muito quando essa minha professora, ela... indagou sobre isso, né? E chamou... aí o Conselho Tutelar e chamou os pais.** Então, foi uma coisa assim... Pra mim aquele momento foi importante. **Aquele momento foi muito importante porque foi aquele... “alguém fez alguma coisa por mim”.**

(J) Foste defendida.

(Beatriz) É, exatamente!

(J) E isso te fortaleceu?

(Beatriz) Isso. **Com certeza, me fortaleceu!** (...)... **Não é um... uma coisa que eu me orgulho de dizer, né? Mas é...**

(J) Isso faz parte da nossa constituição. Foi bem importante.

(Beatriz) Pra faz... é, exatamente.

E pra mim foi importante assim, **foi um momento que eu vi “não estou sozinha”, né, que eu podia contar com alguém. E isso pra mim foi... Foi a professora, foi ela que... que questionou, foi ela que correu atrás.** E não teria... não... obrigação, né, de fazer isso, mas fez isso e hoje eu agradeço muito a ela porque de lá pra cá eu posso dizer que... nossa! **Porque aí a pessoa acaba ficando com medo, né, das agressões, acaba, não quer mais agredir porque vai ser...**

(J) Já está sendo... .. confrontada por alguém...

(Beatriz) Já está sendo... Isso, exatamente! (...) Então, pra mim isso foi muito importante, assim isso, foi um passo muito importante.

(J) Tu disse que não era obrigação, mas a professora que vê a criança chegando nesse estado no...

(Beatriz) É, exatamente. **Porque é difícil tu cair todo dia, tu te machucar todo o dia, né?**

(J) E começou a perceber que não...

(Beatriz) Que não era... E **também o rendimento na escola também já não era... não era o mesmo, eu era muito nervosa, eu tremia muito.**

(J) Quando chegava perto...

(Beatriz) É, exatamente! Então, foi uma coisa assim, que **pra mim foi muito importante. E eu acho que... e é por isso que eu... eu faço o (...) e o Artur respeitarem muito os professores, né.** E falar para eles assim: *“qualquer coisa que vocês tiverem que falar vocês tem que chegar para a professora e contar e falar”* porque eu tenho essa segurança, né. **Eu acho que o professor, ele é como se fosse o teu cúmplice também, né, teu confidente.** Tudo tu pode falar tanto em casa com, pros teus pais, e **a professora é a pessoa que tu tem fora de casa, se tu precisar, tem alguma coisa te incomodando, que tu possa falar, porque eu acho que é uma pessoa que tem como... tem como te ajudar.**

(Mãe Rubi Indiano) Não... **era importante.** Hoje, a gente vê: “Ah, por que que eu não estudei, né?” Não, a escola teve importância muito boa **porque a gente aprendeu... aprende a ler, aprende a escrever, né?** Apesar que que abandonei mesmo porque não quis estudar mesmo porque... daí não fui mais, mas **hoje me arrependo porque não terminei meus estudos.**

(J) Você diria que parou de estudar porque teve filho cedo ou não foi isso?

(Mãe Rubi Indiano) Não, não.

(J) Trabalho?

(Mãe Rubi Indiano) Não, eu já **comecei a trabalhar muito cedo, né? E ficava muito cansativo, e sempre trabalhando também. (...)** E ajudava a mãe...

(J) E... Essa é uma das grandes razões que as pessoas acabam deixando de estudar, elas acabam tendo que optar entre estudar e trabalhar. Bom...

(Mãe Ametista) Olha, até **enquanto eu morava lá no sítio pra mim não... era simplesmente ir lá por ir. Quando eu cheguei aqui, daí que tudo mudou, que hoje se eu for trabalhar com serviços gerais eu tenho que ter o segundo grau. É muito importante! A escola hoje, o ensino é muito importante!**

(J) Foi pra você?

(Mãe Ametista) Foi muito importante. (...) **Eu aprendi muito; eu aprendi mais dentro da escola do que o que eu aprendi com a**

minha avó¹⁵¹. (...) Principalmente em educação sexual, eu aprendi tudo na escola; eu não aprendi com a minha avó. (...) **Eu nunca tive a liberdade de falar com a minha vó o que os professores falaram.** (...) Quando os professores falavam eu ficava assim (faz expressão de encabulada). ...Porque eu não entendia nada, não sabia de nada. Era... foi complicado! (...) **Foi a escola que me ensinou. E foi boa.**

(M^a Mãe Safira) Ah, a importância assim... ah, quer dizer, de me levar... **saber mais... administrar mais o dinheiro, administrar mais, tipo, a casa assim... não depender de ninguém pra fazer uma conta, pra gente ler mais...**

(J) Ler as coisas que chegam. As coisas que você precisa assinar (risos).(…Numa menção à leitura do termo de livre consentimento que havia feito minutos antes).

(M^a Mãe Safira) Isso. **Assinar, isso mesmo! Pegar um emprego melhor, né?**

(J) Certo....

Que DVD? (vozes sobrepostas)

(Menino Safira) De corrida, de play... (vozes sobrepostas)

(M^a Mãe Safira) **De subir de um cargo.** (...) **É isso que mais me interessa.**

Pode-se dizer que, na avaliação destas mães e pais, a escola teve muita importância em suas vidas: para uma mãe, era bem importante ir pra escola, mas precisou abandoná-la muito cedo em função do trabalho; ela tendeu a dizer que não serviu para nada (por ter sido tão pouco?), mas exortada a refletir sobre o que havia dito noutro momento da entrevista – que ensina seus meninos a fazerem os deveres e lê para eles, o que o pai não consegue fazer e se sente constrangido por isso, e ela com pena dele – concordou com veemência que saber ler, escrever e fazer as continhas é de grande valia (aprendidos na escola). Saber o português, a matemática; se comunicar e relacionar melhor; conhecer o funcionamento do próprio corpo; “saber se virar” e administrar o próprio dinheiro e contas sem ser ludibriado; subir de cargo/ter um emprego melhor; ter ao menos uma *noção* das coisas (isto apareceu noutro momento da entrevista). E mesmo para encontrar uma saída numa situação pessoal muito difícil (na infância, a entrevistada e sua mãe sofriam violência em casa, relacionada a alcoolismo do pai, e a professora foi fundamental para identificar e ajudar a dar outro rumo para o drama familiar: Também para isso a escola foi de vital

¹⁵¹ Mãe Ametista cresceu vivendo com a vó.

importância, demarca, e lhe é muito grata por isso). Não há dúvida sobre a grande importância e valor da escola na vida destes familiares responsáveis, segundo expressaram; este é seu breve balanço que – e o fizeram durante a entrevista, diante de olhinhos muito atentos de suas crianças, na maioria dos casos.

g) Outros lugares, situações, pessoas e contextos importantes para sua formação

“Trabalho, convívio com pessoas em geral, né?”

Junto com a anterior, esta é das questões sobre as quais tive especial interesse, por se tratar de um balanço que tais familiares, adultos, fazem, olhando em retrospectiva para sua trajetória e formação mais geral. Avaliam como outros lugares, situações e contextos importantes para sua formação **sobretudo o trabalho e o convívio com as pessoas** (com família, como casal, tendo e criando filhos, e até com a perda de familiares; nas relações em geral, com os/as colegas de trabalho e com as patroas); **projetos ligados a escola e a centros comunitários ou bairros; esportes**, e até mesmo num caso em que o casal teve uma experiência de vida e **trabalho noutra país**. – Embora vivendo do próprio trabalho, há situações hierarquicamente bastante diferenciadas entre si em termos socioeconômicos; nas duas únicas famílias participantes da pesquisa cujos homens tinham nível superior, por exemplo – uma das mulheres também, e a outra se preparava (sozinha) para o vestibular – moravam na parte baixa do bairro e não no morro; elas representam 50% das mulheres ouvidas pela pesquisa que fizeram (puderam fazer) a opção de não trabalhar fora para cuidar de perto da educação das crianças. Esta famílias são brancas (ou não negras). Vejamos:

(Mãe Turmalina Verde) É, eu aprendi **trabalhando**, né. Aprendi com as pessoas, assim mesmo... que eu trabalhava.(...) Fui aprendendo a... como diz o ditado, **na vida** né.... Daí que **o pai** e que **a mãe** ensinaram bastante a gente, né? (...) Mas, ensinaram mais a trabalhar do que... as coisas. Isso aí a gente aprendeu...(...) aprendeu **convivendo**, sabe?

(Mãe Granada) Eu aprendi assim muito... – não sei se é porque o lugar era muito humilde - **nesses centros comunitários**, assim, os bairros... eu aprendi **muitas coisas caseira**, entendeu? (...) Então, eu acho que... eu acho bom, assim, **interessante nos bairros porque às**

vezes têm mães, têm **pais que não... não têm financeiro**, né, pra colocar lá, então **era bom a natação**. Sei que aqui é difícil, mas ter um lugar assim **pra essas pessoas** carentes, né? (...) mas também sei que não é fácil pra... **na comunidade**, né, manter tudo isso daí. Mas (...) hoje o que mais eles fazem (...) é dança... capoeira... (...) mas eu acho assim que a... tá sendo muito desvalorizado assim na parte de educação, em... sabe, **focar mais a informática**, a fazer até mesmo **cursos teatrais**. (...) ...Só que **é mais fácil eu me dar mais bem na aula de dança do que numa informática!** Parece assim, que se tu não tiver aquele empenho, aquela ajuda ali e um professor bom pra estar sempre te incentivando tu vai... É mais fácil dançar (...)

(J) Você acha que ia acabar fazendo mais falta, daí. É isso que você pensa...?

(Mãe Granada) ... Isso! E até mesmo assim, na **educação**, isso ia ajudar bastante porque daí a pessoa não fica... Hoje em dia, pode ver, o roubo tá...tá muito fácil aí, né? Tu vai... tu tem que tar se cuidando o tempo todo na rua, nos lugares que vai, no banco e antigamente não tinha essas coisas, né? Hoje, **tem gente que não respeita mais nem as professoras nem os professores**, os próprios alunos já estão surrando, estão ameaçando, entendeu? Daí eu penso assim ó, que **eles tentam facilitar** pro... pro lado deles e **acabam às vezes assim afrouxando**, né? A minha opinião, né? Não sei...

(Granada Pai) É que na realidade assim (...) se tu colocar alguém dentro da tua casa, se tu afrouxar pra aquela pessoa, o cara vai mandar na tua casa e tudo! Então assim está acontecendo na... na escola, né? **Às vezes as professoras, elas acham que é certo ser de uma forma (...)** deixar da forma que eles querem, **acaba eles tomando conta** de tudo e daí não... Nem eles mesmo querem se interessar a... a educação, né, a aprender, sabe? Então, isso é... isso fica muito difícil; se torna difícil.

(Mãe Granada) É, que nem agora assim, hoje (...) Não é porque eu estou na Igreja, no meu tempo de colégio todo mundo ia decente, até uma professora ia decente, hoje em dia...

(J) No jeito de vestir?

(Mãe Granada) No **jeito de vestir**. Eu, assim, é... tipo assim, tu educa em casa... (...) né? Eu já vi, até mesmo aqui no colégio, algumas professora assim que... na minha opinião, estou falando na minha...

(Granada Pai) É o **Menino Granada** chegou e falou, né?

(Mãe Granada) É. Como diz, “os peito tudo de fora”, a sainha curtinha, sabe? Então, eu acho que tinha que se privar um pouco mais, entendeu? Na escola.

(J) Um pouco de cuidado...?

(Mãe Granada) Né? Porque se a própria professora ou professor não se dá o respeito, como é que as aluna - porque eu mesma vi umas gurias ainda ali no colégio... Eu fico pensando assim, eu fico aterrorizada (...). Eu penso assim, tu... Tem família, tem... têm pais, têm mães ali, né? E eu acho que isso também acaba influenciando muito pro lado da prostituição e da... enfim, né? (...). Então, eu acho que... (...) um assunto bom de ou o colégio todo **colocar uniforme** ou se não colocar uniforme, né... (...) porque na minha opinião tá... (...) Tá demais!

(Pai Rubi) Ouvindo as pessoas em geral, trabalhos também, né? (...) Trabalho, convívio com pessoas em geral, né?

(J) Concorda também?

(Mãe Rubi) É, concordo.

(Mãe Cristal) É, **a se virar**, né.

(J) E com quem você aprendeu isso?

(Mãe Cristal) Aprendi assim na... (risos) eu **tive que aprender**, né. (...). **Na vida, né.**

(J) Na vida? No trabalho?

(J) É, **trabalhando**, né. **Tive o Menino Cristal**, né, **ai tive que batalhar**. (risos)

(Mãe Pedra do Sol) Ah, o esporte, fazer **esporte**...

(J) E além da escola? (...), que outros lugares foram importantes (...)
tu considera, para a tua formação?

(Vilma) **Não sei**.

(J) Teve outros lugares que foram importantes ou não?

(Mãe Pedra do Sol) [Pensa um pouco, expressa com gestos que não. Não sabe ou não lembra, ou não mesmo.]

(M^a Mãe Amazonita) Ah, **a família**. (...) **Pra mim foi tudo**.

(J) É?

(M^a Mãe Amazonita) É porque eu **perdi o pai cedo** também, né. Então, eu sempre **valorizo a família**. Talvez seja por isso que... que eu tenho essa ligação muito com eles, né. (...) **E o pai era** da... era **político**, né, (...) **aquí**. (...) Florianópolis. Foi (...), vereador (...). Então, eu não tinha muito esse **contato, era mais com a mãe**, entendeste? Mas **a mãe também era um pouco ausente** porque então ela tinha que acompanhar o pai, né. Então, a gente ficava em função de babá, tio, tia, essas coisas assim.

(J) Quem foi seu pai?

(M^a Mãe Amazonita) [É nome de um Centro de Educação Infantil na Ilha] (...) Já faz 25, 26 anos que ele faleceu. Então, a gente não tinha muito contato com o pai.

(J) Ele era um homem público...

(M^a Mãe Amazonita) (...) **Os momentos que a gente estava com ele, ele conseguia suprir**, entendesse? Só que não era aquela... aquela presença, sabe? **Era muito difícil ele participar da escola, festa dos dias pais, coisas assim, né?** (...) Então, ele **faleceu quando ele tinha 7 anos**, então, **eu senti muito.** (...)

(J) Você disse que **morou nos Estados Unidos.**

(M^a Mãe Amazonita) Há há.

(J) Foi importante pra tua formação isso? Você falou no início (...).

(M^a Mãe Amazonita) Foi. Foi. Assim, eu fui nos Estados Unidos no primeiro... no... eu estava 8 meses casada. (...) E pra nós **foi bem importante na questão de casal, né?** (...) **A gente ficou bem mais unido.** Comecei a namorar com 15 anos com ele. Eu casei com 21, daí agora vou fazer 35, já tenho 14 anos de casada, né. E ele é uma pessoa incrível assim, sabe? É um maridão, um paizão. Só que... sabe, aquela coisa de influência de família... sempre tem alguma coisa. Então, a gente estava recém-casados, a sogra um pouco enciumada, a gente morava do lado, aquelas coisas todas né. E a gente querendo adquirir as coisas pra ter uma base, sempre pensando nos filhos. (...)

(M^a Mãe Amazonita) Sempre pensado nos filhos! (...) A gente foi... difícil, os momentos que a gente... noivo, a gente ia num cinema ou ia jantar fora, ou ia fazer um passeio fora. Tudo que a gente conseguia era tudo pra juntar pra poder adquirir alguma coisa, entendeu? (...) Pensando nos filhos, sempre pensando nos filhos, **mesmo não tendo os filhos, foi sempre pensando nos filhos.** (...) Então assim, **a gente aprendeu a dar valor pro país que a gente mora, eu acho que foi... foi a primeira coisa mais importante.** (...) apesar do Brasil estar nessa situação, né, e a gente sabe, essas violências, essas roubalheira, aquelas coisas toda, a desvalorização, né, da... do... qualquer... de muitos... muitas profissões, né? (...) Têm uns que ganham muito (risos) e outros que ganham nada, né? Mas eu acho que é o melhor país pra se viver.

(J) É melhor estar aqui?

(M^a Mãe Amazonita) Sim. Fiquei 2 anos lá, **o povo americano, ele é muito individualista.** (...) **E aqui tu consegue fazer uma amizade com facilidade.** Eu morei 2 anos lá na mesma casa, eu não... eu conheci de vista os vizinhos. (...) A gente acabava procurando os brasileiros, né, até... nos lugares...

(Mãe Opala de Fogo) **Com as pessoas. (...) Com o trabalho, eu dormia no trabalho, né. As pessoas... a dona da casa conversava muito comigo.** (...) Então aprendi bastante também.

(J) **É. E no trabalho de agora? Também?**

(Mãe Opala de Fogo) **Ah, tem... é diferente, né, porque a gente trabalha num monte de gente e eu não tava acostumada.** Se bem que já faz um ano, né (...) **Porque eu era acostumada a trabalhar sozinha.**

(J) Em casa?

(Mãe Opala de Fogo) É.

(J) E como é que foi?

(Mãe Opala de Fogo) Ah, **eu estranhei bastante no começo, né? Aquele monte de gente assim...** (...) Não que eu trabalhe com um monte de gente, mas assim ó... **nos intervalos assim, se junta bastante gente. E eu trabalhava de doméstica, era muita diferença, né.** (...) Eu chegava a patroa já saía e quando eu saía eu não via ela.(...) Era só eu, **tinha dia que eu ficava o dia todo sem falar, porque eu não tinha ninguém pra conversar; vinha conversar só em casa com as crianças.** (...) Então **ali teve bastante diferença,** mas eu já tô acostumada agora. (...) **...Até na segunda a gente chega lá, daí as meninas: “aí, como foi o teu fim de semana?”**

(J) Já tem saudades agora, dos colegas.

(Mãe Opala de Fogo) Hã hã. **Eu fiquei três dias de atestado, eu disse: “Ah, amanhã tenho que voltar a trabalhar”.** A gente fica... **fica agoniada, né?**

(J) Você... é melhor o teu... salário agora do que como doméstica? Por isso que você escolheu?

(Mãe Opala de Fogo) Sim. (...) Não, eu **por causa da carteira, né, porque eu trabalhei de doméstica, mas a minha carteira não era assinada.** (...) Então eu estava perdendo, né?

(Mãe Lápís Lazúli) **O serviço também é importante para mim, né.(...)**

(J) Também você aprendeu coisas lá?

(Mãe Lápís Lazúli) **Aprendi bastante coisa...** (...) Eu comecei a trabalhar nova também, né? (...) Muito cedo. (...) **Tive, a menina mais velha, tive com 16 anos.**

(J) E daí começou a trabalhar?

(Mãe Lápís Lazúli) Hã hã.

(Mãe Quartzos Verde) Na minha formação? (...) Bom, eu tive... eu participei de vários projetos porque era... a minha família era bem... uma renda bem baixa, então, **eu participei de vários projetos do governo, tipo essas oficinas de teatro, oficinas de dança, oficinas de música, coral.** Então, tudo que era coisa assim eu me inscrevia e participava, né. **E eu acho que isso pra mim foi muito bom! Eu acho esses projetos assim de esportes, de lazer e de cultura...** porque isso **te abre um leque de possibilidades que tu consegue ver que tem tanta coisa**

bonita pra ti ver, tem tanta coisa que tu pode ser, tem tanta coisa que tu pode explorar. E eu acho que isso pra mim isso foi muito importante, foi onde eu aprendi, que realmente eu pude ver fora de casa que existia um mundo melhor ali fora, né, e que eu poderia fazer parte, fazer parte disso, né? Então, pra mim isso foi... Esses projetos que têm...

(J) Eles eram vinculados à escola?

(Mãe Quartzo Verde) **Eles eram vinculados à escola.** (...). É, na verdade, teve um ano que eu rodei no 7º ano que eu... Nossa! Eu chorava assim que... pra mim era o fim do mundo eu ter rodado. E, na verdade, eu acabei não perdendo o ano porque eu consegui fazer a dependência, né, então, eu fiz a 8ª série com a dependência da 7ª. Então assim... mas **pra mim a escola foi... foi uma base muito forte assim, foi onde eu consegui... Acho que, na verdade, onde que abriu assim...**

(J) Além do conhecimento, te abriu perspectiva de vida, de mundo? Possibilidades?

(Mãe Quartzo Verde) **Tudo, exatamente!** De possibilidades, exatamente. (...) Porque não teria... não tens essa possibilidade, essa possibilidade em casa, então, tu tem que ter em algum outro lugar. (...) Senão tu fica sem esperança, né? Não sabe...(...) Que outro lugar? **Se tu tá vivendo num ambiente ruim,** né e ele aí...

(J) É teu mundo nesse momento...

(Mãe Quartzo Verde) Exatamente. E aí se tu vai pra outro lugar e também é ruim tu acha que tudo é ruim, ainda mais quando você é criança, não se tem noção do que é... do que é certo, do que é errado, então, tu não sabe se a pessoa... **Como é que tu vai dizer... ter noção de que em casa é que está ruim? Tu sabe que tu tá sofrendo, mas tu não sabe como é que é lá fora, né,** então...

(J) ...Que tu tem outras possibilidades...

(Mãe Quartzo Verde) Outras possibilidades! E (...) **na escola (...)** aí tu sabe que depende só de ti, né? **Ser uma pessoa melhor e crescer tanto profissionalmente quanto pessoalmente só depende de ti, não depende do teu pai, da tua mãe, não depende de ninguém,** depende só de ti. Eu acho que... (...) Tu têm meios pra isso – só que tu tem que saber correr atrás.

(Mãe Rubi Indiano) Ah, em vários lugares, hoje assim, que eu olho assim (...) como diz, o mundo é uma escola, né? (...) Que a gente aprende coisas ruins e coisas boas, né? Como... me arrependo hoje... hoje aprendi muita coisa, o que é o certo, o que é o errado, isso que aquilo, né?

(J) E no trabalho?

(Mãe Rubi Indiano) No trabalho, a gente vê as coisas. A minha patroa é estressada. (risos) A minha patroa é demais estressada, é um stress! O meu patrão, ele é capitão da polícia e ela é (...), ela trabalha por conta própria, ela. É no trabalho e nas coisas assim a gente vai aprendendo, né? As coisas boas e ruins.

(Mãe Ametista) **Eu aprendi muito numa empresa que eu trabalhei.** Eu trabalhei por seis anos na (...). **E lá eu comecei como serviços gerais(...). Eu, eu saí de lá como atendente.** (...) Mas eu era uma atendente que eu fazia tudo: **Eu tirava pedido, eu fazia vendas, eu conferia a mercadoria, eu soltava a mercadoria, recebia a mercadoria.** (...). **Eu saí de lá por causa do Menino Ametista,** porque o Menino Ametista saiu da creche e precisava de um acompanhamento. (...) Pretendo voltar pra lá. **Fiz um acordo com eles, expliquei o motivo, ele me liberou normal; fizemos um acerto e ele disse: “Quando você estiver pronta, você volta”.**

(J) (...) Como assim: “ele saiu da creche e ... precisava de acompanhamento...?”

(Mãe Ametista) Ele saiu da creche e foi pra... pro colégio.(...) **E precisava de alguém pra levar e pra buscar.**

(J) Tá. Então, você fez isso em função da... do estudo dele?

(Mãe Ametista) Isso. Porque **quando a Paula foi pra primeira série eu já tava lá. E foi muito difícil!** É... uma semana ela ia com uma pessoa, na outra semana ela já ia com outra, **nunca tinha ninguém definitivo pra levar ela. Eu gastei muito com ela.** (...) É... pra poder... pra alguém pegar ela na... **eu deixava ela de manhã, de meio dia pagava uma pra levar até a Casa da Criança, à tarde eu pagava outra pra trazer até em casa.** (...) **Porque eu trabalhava lá em São José; eu chegava em casa tarde.**

(J) Em São José? Hum... E também, de certo não se sentia tão segura quanto...

(Mãe Ametista) ...Acontecia alguma coisa lá, no colégio, de lá até aqui é uma hora, uma hora e meia de viagem, dependendo do trânsito. **Então, eu não quis passar pelas mesmas coisas que eu passei com a Paula.** Eu sofri muito com a Paula porque...

(J) (...) E ela também de certo...?

(Mãe Ametista) É, ela também, porque eu pagava uma pra levar de meio dia, eu pagava outra pra pegar ela lá e pegar ele aqui. (...) Porque eu chegava só às 7 horas.

(J) No final sobrava pouco e a tua preocupação era muito grande.

(Mãe Ametista) Muito pouco! **Eu gastava muito, ela era**

maltratada, ela sempre foi por uns seis meses maltratada, a menina brigava com ela, levava ela puxada pelo braço. E eu **eu não quis que acontecesse a mesma coisa**.

(J) Com o Menino Ametista?

(Mãe Ametista) É. **Foi uma experiência que eu não... não... Não deixei acontecer com ele. (...)Então eu preferi sair da empresa; comecei trabalhar nesse minimercado é... das duas às dez da noite, conversei com o meu marido: “Eu levo de manhã, eu pego de meio dia e você pega à tarde”. “Não, tudo bem!”**.

(J) Ficou melhor assim?

(Mãe Ametista) Sim. Nunca tive problema em relação a ida e volta.

(M^a Mãe Safira) Eu aprendi assim, **além do colégio eu aprendi [no] restaurante, eu trabalhei assim em restaurante bastante tempo já**.

(J) No trabalho...

(Crianças) Hum! Legal esse daí.

(M^a Mãe Safira) No trabalho **eu aprendi assim cozinhar como... já cheguei a trabalhar de cozinheira, só que não tenho carteira assinada ainda como cozinheira. (...) Mas aprendi como administrar, como ser chefe de uma cozinha. (...) Aprendi bastante coisa. Aí a gente vai aprendendo a... a trabalhei de atendente, a gente aprende a conversar com as pessoas. (...) Como chegar e como sair**.

(Crianças) Tu viu que bicho é esse aí?

(M^a Mãe Safira) Eu sei. Então, **a gente aprende bastante. Eu aprendi bastante coisa nesse meio assim... trabalhando...**

(J) No trabalho.

(M^a Mãe Safira) ...e aprendendo.

(J) E aí aprendendo pra poder fazer melhor e...

(vozes sobrepostas)

(M^a Mãe Safira) Isso.

(J) Você se comunica muito bem, né? [Para a filha e o filho menor] Ela se comunica bem fluente pra uma pessoa que fez pouco... pouco tempo de estudo, né? A gente vai se fazendo em outros lugares... (vozes sobrepostas)

(M^a Mãe Safira) É, a gente vai se fazendo, isso mesmo!

De modo geral o *ter que se virar* foi a tônica, referindo-se ao precisar **dar conta das coisas implicadas no processo de garantir a sobrevivência – a própria e a dos seus: o trabalho, o convívio com as**

peessoas (em geral e nas relações de trabalho; com a família de origem; no convívio como casal; tendo e criando filhos; com a perda de familiares; com colegas de trabalho); **em projetos** ligados a escola e a centros comunitários ou bairros; **em esportes**; numa experiência de vida e trabalho noutra país. Embora não citados especificamente, **valores** relacionados a religiosidade apareceram também nas falas de mães e pais. Curiosamente não foram citados, como resposta a esta pergunta, os meios de comunicação em geral. Ao que parece, o tema ganhou a direção das coisas que **mais densamente conformam os aprendizados que consideram fundamentais**, do ponto de vista destas mães e pais.

Fica como pergunta o lugar das mídias, sobretudo televisivas, e dos demais meios de comunicação de massa sobretudo entre estas mulheres e homens que de modo geral têm menos acesso à educação formal...

h) Quais coisas, dentre as que aprenderam, lhes parecem essenciais para o seu viver

“Olha, saber conversar, né... A gente poder encontrar uma pessoa (...) explicar o assunto, tu sentar com paciência, né?”

“Ah, eu me sinto bem de poder ajudar eles na tarefinha da escola deles, de poder ler uma estorinha pra eles, né.”

Avançando um pouco mais na investigação sobre o tema, num breve exercício de **“balanço do saber”**¹⁵², perguntou-se a estas mães e pais quais coisas, dentre as que aprenderam, lhes parecem essenciais para o seu viver. **As respostas preenchem um pouco mais o esqueleto delineado nas questões anteriores:** ler e escrever; criar a a própria família, dar a educação que eles precisam; ter educação/saber respeitar e se portar pra ser respeitada – com licença, desculpa, por favor – ; Repartir; a ter bom senso; consciência do horário (ter responsabilidade); limites; escolher bem as amizades; refletir sobre os rumos a tomar (para não cair em má situação); se relacionar; a entender as outras pessoas; a escutar os mais velhos; dar sempre importância pra família; ter humildade; a dar valor à escola, ao conhecimento e à

¹⁵² Refiro-me aqui à proposição do Balanço do Saber da equipe ESCOL, e do qual Bernard Charlot é co-autor.

formação; conhecer um computador/ trabalhar em um computador; lidar com notas fiscais, dinheiro, cheques (aprendizados importantes que uma mãe conta ter feito no trabalho); ser educada com as pessoas – saber respeitar, saber tratar as pessoas, receber bem, saber conversar “(...) é isso que eu mais... mais acho interessante numa pessoa (...) A gente poder encontrar uma pessoa, saber conversar.(...) Explicar o assunto, tu sentar com paciência, né”. Ser correto/a e nunca tocar no que não é seu também foi outra máxima, pontuada em noutro momento da entrevista. Em detalhes, as respostas de mães e pais, e algumas posições expressas pelas crianças:

(Mãe Turmalina Verde) Olha, de tudo que eu aprendi? (pausa 3s) Ah, e agora? Eu aprendi tanta coisa nessa minha vida (risos) que olha! Mas o mais importante é **hoje eu sei criar a minha família, sei dar educação que eles precisam** e foi isso que eu aprendi, né? (...).

(J) A senhora diz que lê para os seus filhos?

(Mãe Turmalina Verde) Hã hã. O que eu sei né! (risos).

(J) Então, a senhora aprendeu a ler. E isso é uma coisa importante...?

(Mãe Turmalina Verde) É, é importante! Que daí (...) outro dia eu até fiquei assim... até mesmo assim, quase meio chateada, né... Por causa que eu tava ensinando eles, e daí tinha um livrinho de estória e eles pegaram aquele livrinho e foram lá pedir pro pai deles ler pra eles. Tadinho! Ele não sabe, né!? Aí ele ficou assim, todo sem jeito... daí não queria dizer pras crianças que ele não sabia, né? Daí como que eu ia explicar que... [*Os meninos prestaram bastante atenção nesta conversa*].

(J) Ele ficou constrangido...?

(Mãe Turmalina Verde) Então, ele ficou assim! Daí... Mas ele tem as oportunidades pra estudar agora, né? Mas só que ele trabalha no pesado, aí chega em casa tão cansado que ele diz que não vale a pena voltar. E eu queria que ele fosse pelo menos pra aprender ler!

(J) A senhora... Então, ele se sentiu mal...

(Mãe Turmalina Verde) Se sentiu mal!

(J) E a senhora se sente bem de poder, então, fazer isso?

(Mãe Turmalina Verde) Ah, **eu me sinto bem de poder ajudar eles na tarefinha da escola deles, de poder ler uma estorinha pra eles, né**, coisa que eu nunca tive na minha vida quem me ajudasse, que me ensinasse; e tive que aprender sozinha, né? Que naquele tempo o pai da gente nem a mãe ensinava a gente a fazer as tarefas - Não é nada...[era] o que trazia tinha que fazer, e deu!

(J) Talvez nem eles soubessem? Tu achas que eles sabiam?

(Mãe Turmalina Verde) Pois é. Não, saber, eles sabiam ...eu acho, né... porque...

(J) Eles não tiravam o tempo...?

(Mãe Turmalina Verde) Mas não tiravam aquele tempo assim pra sentar com a gente pra fazer que nem hoje a gente faz com os filhos da gente, né: ensina, senta ali para ensinar “ - Não é assim. É assim!”.

(J) Isso quer dizer que eles davam menos importância do que a senhora dá para os estudos dos seus filhos...?

(Mãe Turmalina Verde) É, **davam menos importância! Naquela época era assim.** (...).

(Mãe Granada) Pra mim em primeiro lugar **é a educação, o que eu mais foco é a educação.**

(J) A educação no sentido de...?

(Mãe Granada) De assim ó, **tanto pra saber se portar com as pessoas (...)** do que pra me dar respeito. Pra mim cobrar o respeito, eu acho que eu tenho que também respeitar. Então, o caminho (...) eu acho que já começa por aí: **Com licença, desculpa,** assim. E aprende assim, (...) **a ter contato com as outras pessoas, a entender as outras pessoas - e eu gosto muito de escutar os mais velhos, entendeu?** Assim, (...) não sei se é porque hoje está tão... tudo, parece que virado, então, parece que eu testou conversando com as pessoas, tu até tem vontade de voltar o tempo de antigamente. (...) Então, eu acho assim, que **a prioridade é a educação e tu acaba aprendendo muitas outras coisas** como tudo o que eu já citei, né. **A dificuldade te faz aprender,** embora alguns levam pro lado já da maldade - roubar, enfim, né? Só que, **Graças a Deus que toda a dificuldade que eu passei, até mesmo fome, mas sempre me fez assim, olhar pro lado bom:** “Ah, um dia eu vou conseguir, por dificuldade que seja, mas eu vou passar honesta”, entendeu? Posso até passar fome, mas não vou roubar (...) Que é o que a gente ensina. A gente pode comer só arroz dentro de casa, mas tem que ser educado, tem que saber respeitar e tem que saber se virar (...); por isso que eu falo pra ele “**não me dependa dos outros, né, saiba se virar, se tu pode ali varrer aquela casa não fica... esperando pelo outro**”, entendeu? Eu... a gente trabalha muito em cima disso (...).

(...)

(Granada Pai) **O caráter** dele, né? Ele tá aprendendo a formar o caráter dele.

(J) Hãã...

(Mãe Granada) É, com certeza, porque aquilo que a gente passou de dificuldade, a gente se esforça pra eles não passarem, né? Então, eu

acho que é muito importante, tudo isso daí assim, aprender coisas caseira que eu falo é... tudo o prático, né? Não queira assim, levar uma vida, **não queira, tipo assim, andar de nariz empinado sendo que** tu não... tu, como diz, não tem nem onde cair morto que ali, só porque tu colocou um salto ou está com uma camisa melhor do que o teu amiguinho, tu acha que tu é alguma coisa. Não é por aí. A gente passa a ver, né, tu pode estar com a melhor roupa da escola, né, mas seja o que você é porque, às vezes, ali o teu amiguinho não tem.

(J) Humhum.

(DE) “Se tu comprar uma bolacha melhor do que a outra, se tu pagar R\$ 1,00 e o teu amiguinho R\$ 0,50 não queira desprezar o teu amiguinho porque... só por causa que a tua bolacha é mais cara. Ofereça pra ele, reparta” que a gente tem que ensinar também, né, **repartir; nunca ser [só] pra si próprio, entendeu? Não! Sempre ajudar!** Sempre ajudar que **um dia tu vai precisar de ajuda, né.**

(Pai Rubi) No meu caso **o bom senso**, né?

(J) O bom senso. E o que será, é bom senso?

(Pai Rubi) Todas as coisas que tu vai fazer tem que ter bom senso, né, senão...**Saber escutar, falar na hora certa...** é... tipo, **ter consciência de horário**, enfim... **Chegada e a saída.** (...). **Tem que ter o bom senso no geral, né? Se não tiver tu... sai fora da casinha, né?**

(J) E tu?

(Mãe Rubi) Ah, também... **Caráter...**

(J) Caráter. E isso vocês acham que a gente aprende na escola...também?

(Pai Rubi) Não necessariamente.

(J) [Mãe Rubi concorda com movimento de cabeça] Não necessariamente...

(Pai Rubi) Não... Também, mas **geralmente você aprende isso no convívio com a família**, né? **Ou outras pessoas** também _____. Tu tanto pega coisa ruim quanto pega coisa boa, né? Então...

(J) Sim. (...) E... bom, vocês não falaram no ler e escrever - certamente vocês sabem ler e escrever também.

(Pai Rubi) Sim.

(J) Também é importante?

(Pai Rubi) Ah, com certeza.

(...)

(J) Só pra lembrar aí, porque no fim a gente naturaliza, né?

(V) Não, **ler e escrever**, com certeza, né.

(L) Humhum.

(...)

(Pai Rubi) Não, ler e escrever é fundamental. Se tu não saber ler tu vai pra onde? Não sabe, né? (...) Até vai, né? Mas... vai num lugar que você não conhece. (...) Às [vezes] te informam não...não... não muito certo.

(Mãe Cristal) Acho que **a educação**, né, que a gente tem, né. **A educação vale tudo.**

(J) A educação de saber se relacionar... Nesse sentido?

(Mãe Cristal) É. Hãhã! Com as outras pessoas assim.

(J) Saber se colocar bem nas relações...? Nesse sentido?

(V) Hãhã. É, hãhã.

(Mãe Pedra do Sol) Ah, sei lá. De tudo que aprendi acho...(...). Ah, é o caráter né, da pessoa e... Não sei. Eu sou uma pessoa muito calma. (risos) Eu acho que não [tem/tenho] muito que... que falar, eu acho.

(J) Humhum. O caráter?

(Mãe Pedra do Sol) Minhas amizades, eu sempre... **escolher muito bem as minhas amizades do colégio, eu tenho contato com eles até hoje.** O bom da internet é que ainda um monte deles _____ (risos)

(M^a Mãe Amazonita) Eu... ah... eu dou a... eu **dou sempre importância pra família.**

(J) A família?

(M^a Mãe Amazonita) **Família é tudo.**

(J) Os valores, esses valores da família?

(M^a Mãe Amazonita) Tudo, tudo, sim. (...) Família é tudo, né? Por mais que tu esteja brigada com a tua mãe ou com... tenha sempre algum rolo, alguma coisa...algum parente teu, eu acho que a família é tudo. Família é família, né?

(J) A base, né? O porto seguro...

(M^a Mãe Amazonita) **É a base, não tem como. É.**

(Mãe Lápis Lazúli) Agora que eu sou mais **calma**, né? Eu era bem brava.

(...)

(J) Então, você quer dizer com isso que você aprendeu a ser mais calma também?

(Mãe Lápis Lazúli) Ah, com a minha patroa!

(J) Com a tua patroa?

(...)

(Mãe Lápis Lazúli) É.

(J) É mesmo?

(Mãe Lápis Lazúli) Eu conheci, né. Hãhã.

(J) Como assim? Como é isso...?

(Mãe Lápis Lazúli) Ela tem calma, a minha patroa.

(J) Hãhã, e tu era muito nervosa?

(Mãe Lápis Lazúli) Era muito nervosa, hãhã.

(J) E daí isso é importante? Tu aprender a ser mais calma?

(Mãe Lápis Lazúli) É, eu era muito nervosa, acho que me ataca... porque eu tenho [hipotireoidismo] daí me ataca.

(...)

(Menino Lápis Lazúli) O Ju?

(Miguel) O Ju?

(J) Oi?

(Menino Lápis Lazúli II) Quer uma bala?

(J) Não, obrigada!

(Mãe Lápis Lazúli) Ela não pode comer doce, guri teimoso.

(Menino Lápis Lazúli) O Ju?

(J) Pode comer, obrigada. Obrigada por oferecer. Eu não posso comer.

(Menino Lápis Lazúli) O Ju?

(J) Oi?

(Menino Lápis Lazúli) Ninguém quer me ensinar karatê!

(J) Karatê? Ninguém ensinou karatê pra você? Você gostaria de aprender? (...) Quem sabe daqui a pouco alguém na escola ou no...

(Mãe Lápis Lazúli) Capoeira, né, tem o professor lá.

(J) Capoeira você aprende? Onde você aprende capoeira?

(Menino Lápis Lazúli) O Adão. [Casa da Criança]

(J) O Adão ensina?

(Mãe Lápis Lazúli) Tira o bico pra falar.

(Menino Lápis Lazúli) Na Casa da Criança também.

(J) Na Casa da Criança?

(Menino Lápis Lazúli) É, o Adão.

(J) É mesmo?

(Vinícius) É, o Miguel, o Adão, o Bolacha.

(Mãe Lápis Lazúli) O nome todo ele sabe! (risos)

(Mãe Quartzo Verde) Dentro da escola ou no geral?

(J) Na escola e fora dela.

(Mãe Quartzo Verde) Na escola e fora dela... Eu acho que é um **relacionamento com as pessoas, os valores, os princípios, o respeito, né?** Eu acho que, principalmente, o respeito (...) Porque se eu não tiver respeito por ti eu não...não... eu vou fazer tudo que eu quiser, né. Então, não é assim. **Limites**, aprender que... eles saberem tem... **que a vida**, né, tem uma... ela **depende só de ti**, ela não depende de mais ninguém, ela

depende só de ti. **O conhecimento, a educação** para que possa futuramente **ser um bom profissional, né? Eu acho que a escola tá... também é bem importante nesse aspecto.** (...) ...**Na formação deles tanto como pessoa também.** Eu acho que é importante **a família, é importante a escola,** é importante... tudo que eles puderem aprender de bom, e também **saber que nem tudo é um mar de rosas, né,** que têm coisa que são ruins, mas que eles não precisam seguir aquele caminho, eles têm **a opção** de fazer o... **de fazer a coisa certa.**

(Mãe Rubi Indiano) **Eu aprendi um monte...** pra mim o que eu aprendi eu achei o mais importante é **não ter me envolvido com drogas.** (...) **Porque a partir do momento que começa...** que a minha... **eu tive uma irmã,** hoje, Graças a Deus ela está na Igreja tudo. (...) Minha mãe passou trabalho. **Ela roubava da mãe, ela roubava da gente, o que ela podia roubar... ela roubava em loja. Assim... sabe? Quem quem bota esse negócio... pedra, que é entre a cocaína e maconha.** (...) **É o pior que tem porque ele vicia mais rápido. Quando ela tá precisando e não tem mais dinheiro ela leva até se prostituir,** porque até se prostituiu por causa dessa bendita droga. Maldita! Né? (...) Maldita droga! Ai...

(J) As pessoas perdem o controle da vida e...

(Mãe Rubi Indiano) **É,** ela... ela largou mesmo, nunca foi internada nada. (...) A colega dela foi internada.

(J) Ela conseguiu se livrar da droga?

(Mãe Rubi Indiano) Conseguiu. Hoje, conseguiu sabe por quê?

(J) Hã?

(Mãe Rubi Indiano) Porque ela e a colega dela se meteram lá no morro do... lá pra linha... do Morro do Mocotó... (...) Da ____ Mocotó. (...). Foi lá, e mexeram lá ...encontraram os traficantes lá, na época, ela e a colega dela, **deram uma surra nela, cortaram o cabelo dela todinho e estavam abrindo um buraco para enterrar ela.** (...) Aí dali... ela disse que viu um anjo, um homem de branco lá. Dali a oportunidade que ela teve pra largar dessa vida.

(J) Então ela conseguiu sair?

(Mãe Rubi Indiano) Conseguiu sair. Por força de vontade dela hoje. E a colega dela hoje ainda não conseguiu sair. (...) Já teve internada, já esteve internada, já teve na Igreja, aí vai e volta.(...) Vende tudo, vende tudo que tem dentro de casa, vai vendendo panela por R\$ 10,00, panela nova, panela ____ por R\$ 10,00, tudo ela vende tudo numa pedra. (...) Uma pedra, que é pior ainda. Daí fica lá. Aí quer dizer, pra mim é... eu acho que foi... a pior coisa é a pessoa se envolver com isso.

(J) Aprender a não se meter com isso é um grande... (vozes sobrepostas)

(Mãe Rubi Indiano) **Você sabe... a gente viu o caminho que vai levar, né? Ver a pessoa ali e viu que a experiência daquilo ali é horrível.**

(J) Destrói a ela e quem está ao redor, né?

(Mãe Rubi Indiano) Estraga quem está ao redor!

(Mãe Ametista) Computação. A **conhecer um computador, a trabalhar em um computador**, que eu não sabia.

(J) Aprendeste lá no trabalho?

(Mãe Ametista) Eu aprendi lá. (...) Isso! Isso foi muito importante. **Notas fiscais, dinheiro, cheques, nada disso eu conhecia. Eu era uma serviços gerais mesmo.**

(J) Hum hum...

(Mãe Ametista) **Em questão de menos de um ano eu já estava como atendente.** Então, eu mesma...

(J) Fizeste uma *formação em serviço*...

(Mãe Ametista) Isso. **Eu mesma me formei ali.**(...).Estudando e eu mesma me formei.

(J) Ali... Aprendeu a se virar nessas coisas de trabalho...

(Mãe Ametista) Hum hum, isso!

(J) E pra além disso? Que outras coisas foram importantes e que você aprendeu?

(Mãe Ametista) Além disso?

(J) É. Pra vida assim de um modo geral.

(Mãe Ametista) Ah, **acho que essa foi a experiência que vai ficar pra sempre porque tudo que eu aprendi lá dentro eu quero fazer mais, eu quero crescer mais.**

(J) Te estimulou a seguir...

(Mãe Ametista) Isso!

(J) Interessante que tenha sido no trabalho, né?

(Mãe Ametista) É.

(Mãe Opala de Fogo) Olha, **o que eles puder aproveitar eles aprendem de tudo um pouco, né?** Menos assim essas coisas de violência que a gente não quer, né?

(J) Sim.

(Mãe Opala de Fogo) E que nem ande começando com as drogas, essas coisa, né?

(J) Isso não precisa...?...

(Mãe Opala de Fogo) Não, sim, eles já passaram... (...) A Menina Opala de Fogo não passou ainda, o Kevin já teve o estudo da PROEGE, né?

(J) É?

(Mãe Opala de Fogo) Hã hã, já aprendeu bastante.

(J) Aprendeu a respeito disso?

(Mãe Opala de Fogo) Sim, sobre o assunto. Mas assim, eles não... que nem eu **sempre digo pra eles, tem que ver com quem anda, com quem conversa, né?** Sempre falo isso pra eles. Então, **que é o importante, né.**

(M^a Mãe Safira) **O mais importante da vida da gente assim ser mais educada com as pessoas, saber respeitar, saber tratar as pessoas,** é isso que eu acho mais importante numa pessoa, ser assim, tipo, não ser malcriada, aí tu chega... receber bem... é isso que eu mais... mais acho interessante numa pessoa.

(Mãe Opala de Fogo) Olha, **saber conversar, né. (...) A gente poder encontrar pessoa, saber conversar.(...) Explicar o assunto, tu sentar com paciência, né.**

(J) Conseguir conversar...

(Mãe Opala de Fogo) Sim.

(J) Sem se sentir diminuída...

(Mãe Opala de Fogo) **A gente entender a pessoa e a pessoa entender a gente, né.**

(J) Sem se sentir encabulado? A gente que vem do interior tem muito isso, né?

(Mãe Opala de Fogo) É.

(J) (...) Pra mim também, uma das grandes conquistas é poder conversar com as pessoas onde você estiver sem... sem se sentir menos.

(Mãe Opala de Fogo) É.

(J) Não é?

(Mãe Opala de Fogo) Isso!

(J) Se sentiu um pouco assim?

(Mãe Opala de Fogo) Já!

Além do que foi pontuado no início deste item, destaca-se a **importância atribuída por estas mães e pais ao saber conversar, se portar e se relacionar** (sem se pôr como menos, nem como mais). Considere-se que são em maioria pessoas oriundas de outras regiões do Estado (interioranas) as que assim pontuam, o que remete também a se pensar nas relações campo-Cidade, agregadas às implicadas na situação socioeconômica desfavorecida deste grupo (referiram-se ao tema as que

residem no morro – e contra quem ali vive grassam, também, preconceitos). Talvez também se possa refletir sobre gênero (foram sobretudo mulheres que abordaram este aspecto) e raça: agregados, gênero, raça e classe/condição socioeconômica têm sido denominados “sujeições cumulativas”. Pode-se supor que fazer frente a históricas sujeições, em seus capitais sociais, culturais e econômicos diversos¹⁵³ – que acabam por definir hierarquicamente o lugar ou o *campo* no qual “gravitam” na sociedade – demanda mais preocupação e cuidado com o portar-se, com o modo de abordar e de se relacionar do que aos que estão mais confortavelmente estabelecidos socialmente há gerações, portando os capitais culturais e sociais valorizados... Estas são algumas reflexões preliminares a respeito das coisas que aos olhos e mãos e pais parecem as mais essenciais, dentre aquelas aprendidas no decorrer da vida.

i) Sobre o trabalho das professoras

*“Eu não sei... assim... eu acho que
cada professora tem o seu jeito de dar
aula, né?
Não adianta tu falar porque ela não
vai mudar...”*

Esta é outra das questões também significativas, pois oportunizam um retorno sobre o ponto de vista de mães e pais a respeito do trabalho docente: De modo geral, mas mais especificamente aquele que notam realizado com seus filhos e filhas, **atribuem grande importância** – isso foi dito numa entrevista-conversa bastante tranqüila, com uma educadora, em suas próprias residências. Diferentes aspectos vêm à tona: o trabalho docente é visto por estas mães como algo que exige muito, e que deveria ser melhor remunerado (estávamos em período de greve de professoras e professores estaduais, da escola campo, no período da realização das entrevistas); que precisa de continuidade (se posicionam sobre a mudanças de professoras ocorrida no primeiro ano de escola como dificultador da aprendizagem de suas crianças); que cada professora tem seu jeito (e não vai mudar mesmo quando há demandas nessa direção...); que o trabalho das professoras da escola com seus filhos têm sido muito bom. Um pai disse que precisaria de mais empenho, referindo-se principalmente à segurança dos pequenos

¹⁵³ Conceitos da sociologia bourdieusiana.

no horário de intervalo (curiosamente isso [só] foi dito por um homem – branco, autônomo com formação técnica, casa própria de alvenaria e carro na garagem e, pelo menos aparentemente, maior segurança ao se expressar; será que tal “ousadia” teria algo a ver com a sua condição?).

Algumas mães disseram, espontaneamente, que não gostariam de fazer tal trabalho (não agüentariam a exigência, referindo-se à gRitaria das crianças, que as atordoam quando entram na escola no intervalo), e que respeitam e ensinam a respeitar as professoras. Uma delas conta que sua própria irmã fez formação como docente, iniciou na área mas foi depois trabalhar numa outra, que remunera melhor. Senão vejamos:

(Mãe Turmalina Verde) Ah, (...) das que dão aula para os meus filhos é **muito importante**, né, **esse trabalho delas**.

(Mãe Granada) É o que eu falo assim, começando pelos professores, né? Porque eu acho, na minha opinião, que se você vai falar de educação - que **educação pra mim envolve todas as áreas** - como é que tu vai estar se portando indecente ali? Entendeu? (...) Porque o meu filho, ele...eu não sei se é porque ele também tá na Igreja, esses dias ele até falou assim: “ah, mãe a professora lá tava... acho feio né mãe... tava se mostrando, tudo de fora, né” ele fala assim. Daí, tipo assim, a gente tenta... Ele fala bem discretamente.

(Pai Rubi) Eu acho que eles... deveria ser um pouco mais... eles fazem, acho que a parte deles, mas devia ser... eu acho que através (...) dos governantes assim, **dar mais incentivos pra eles né, pagar melhor salário (...)** E **talvez isso estimule ele a fazer um serviço, talvez, um pouco melhor**. Aí tipo, fazer a parte dele **com um pouco mais de entusiasmo**, né. E acho que nem todos fazem, fazem às vezes, talvez fazem porque... sei lá, fizeram curso ou...(...) Se especializaram naquilo em pedagogia... coisa... pra dar uma...(...) Mas se eles tivessem mais incentivo acho que eles seriam (...).

(J) E esse incentivo você... você coloca isso em termos do financeiros?

(Pai Rubi) Eu acho que sim porque pelo que eu sei o professor não ganha bem, né? Pelo menos todos reclamam, né? (risos)

(...)

(J) É isso mãe?

(Mãe Rubi) É isso.

(J) Você também ouviu isso? Acha isso?

(Mãe Rubi) Também, hã hã.

(Pai Rubi) São duas... três coisas... pelo menos são três coisas que precisaria pra... em geral pra melhorar.

(J) Ahm?

(Pai Rubi) **Educação**, que acho não... falta bastante coisa e isso incentivo do governo, né? Educação, **segurança**, pior ainda que você não vê... você não vê um policial falando que ganha bem, tu vê um professor que ganha bem, tu não vê um médico, outro que está sempre reclamando. Tu sempre vai... principalmente, se tu vai num hospital tu é mal.... geralmente se for num público tu é mal atendido. Talvez... aí chega na parte financeira, né? Os caras ganham pouco. Então, são três coisas. Eu acho se eles ganhassem bem ou melhor...(...) talvez não tivesse esse..._____ também, né? Em geral.

(Mãe Cristal) **Olha, o ano passado a professora era muito boa, que ela sabia, né, do problema dele, né, escrevia as letras bem grande, né. Esse ano também a professora está ajudando um monte.**

(J) É?

(Mãe Cristal) Hã hã.

(J) Ele trocou de professora no ano passado..

(Mãe Cristal) É, passou várias professoras.

(J) Três professoras no ano.

(Mãe Cristal) É.

(J) Como é que foi isso?

(Mãe Cristal) **Ah, foi assim, né... Quando ele estava começando a aprender com uma chegava a outra, né.**

(J) E daí?

(Mãe Cristal) **Aí, quando ele estava começando a aprender com a outra chegava outra.**

(J) E como é que ele reagiu a isso?

(Mãe Cristal) **Ah, ele ficava assim: “ah, eu não vou pro colégio” e não sei o quê.**

(J) Ficava meio desanimado no começo, e depois ia?

(Mãe Cristal) É, depois ia...

(J) Querido!

(Mãe Cristal) **É que mudou várias professoras, né? Vária vezes.**

(J) É, foi o ano passado...

(Mãe Cristal) **Primeiro ano, eles estavam aprendendo uma coisa, já passava para a outra.**

(J) E têm estilos diferentes e tal, né?

(Mãe Cristal) Hã hã. Mas das professoras não tenho nada a reclamar, são muito boas com ele. A professora de educação física, eu sei que é a mesma.

...

(J) Ele gosta de todas?

(Mãe Cristal) Gosta. **Ele adora educação física.**

(Mãe Pedra do Sol) Não sei, eu só conheço a dele, as outra já... Ah, tem a Rosi que eu acho ela muito boa, mas também já tá se aposentando lá. Eu acho que ali eu acho que os professores dali já são de casa mesmo, eu acho, né, que acho que já estão há tempo. Com a Mãe Pedra do Sol....

(J) Sim.

(Mãe Pedra do Sol) A diretora, né?

(J) Hum Hum.

(Mãe Pedra do Sol) Ela já é diretora há tempo ali?

(J) Sim.

(Mãe Pedra do Sol) Então, pode ser por isso, é.

(J) E... Bom, da professora dele especificamente?

(Mãe Pedra do Sol) Eu não sei... assim... **eu acho que cada professora tem o seu jeito de dar aula, né? Nesse... do jeito dela é desse jeito, a gente tem que se conformar com esse jeito; não adianta tu falar porque ela não vai fazer, não vai mudar** - imagina ela a vida toda dando aula desse jeito, por causa de uma pessoa falar... Hoje em dia... daí pra tu... parece assim, quando tu que **falar alguma coisa ela já vem falar de uma... retrucar** e... Sei lá, **hoje tem tanta violência sobre professor e pai, e daí eu prefiro assim, ficar longe** e só disse assim, ó não faz isso, não faz isso pra não se incomodar. Porque eu fico assim, **eu não recrimino de um professor pegar e dar um tapa num aluno**, não tem? Como assim: “Ah, porque que já fez isso com o meu filho e que não sei o que...” Não é o jeito... Se ele está ali incomodando eu não ligo de for lá dar um tapa, pegar a régua e bater assim até. _____

(J) É?

(Mãe Pedra do Sol) Eu não ligo, não tenho, mas claro, daí têm pais que daí falam... E vão lá e fazem aquele escândalo tudo. Daí... sei lá, **eu acho um desperdício de vir lá e fazer tudo pelo colégio e reclamar e sujar o nome.** Sei lá, como, né, fosse uma criação mais, sei lá, mais *pentelha* (risos) também não... Sei lá, mas eu acho que como **o meu é muito calmo** daí eu já sei como que ele, né? Se tivesse... se uma pessoa fazer alguma coisa com ele que ele vai me falar, claro. Daí eu vou lá e vou conversar, mas não, sei lá, as pessoas hoje já chegam e já querem ir direto, já vão bater na _____, depois que elas perguntam o que que foi. (risos)

(J) Eu ia te perguntar: como é que você vê o trabalho das professoras? Então, acho que você acabou de responder, né?

(M^a Mãe Amazonita) **É.**

(Mãe Lápis Lazúli) **Eu não tenho nada de reclamar delas não.** Só quando esse aqui estava na creche, daí essa é... só quando ele estava, né.

(J) O que que aconteceu na creche?

(Mãe Lápis Lazúli) Ah, uma vez ele não queria ir, ele ficou uma semana sem ir pra creche. Não sei o que aconteceu, né, acho que andaram batendo nele, ele não queria mais ir para creche.

(J) É?

(Mãe Lápis Lazúli) Eu conversei com a professora, né?

(...)

(J) E tu? O que tu acha do trabalho das professoras? Legal?

(...)

(J) O Artur acha legal. E tu o que tu acha do trabalho das professoras? Com vocês.

(Menino Lápis Lazúli II) É bom.

(J) É bom? Menino Lápis Lazúli?

(Menino Lápis Lazúli) O quê?

(J) O que que você acha do trabalho que a professora faz com vocês?

(Menino Lápis Lazúli) Foi bom.

(J) Foi bom? Todas as professoras?

(Mãe Lápis Lazúli) Tu gosta dessa professora?

(Menino Lápis Lazúli) [Concorda com gestos da cabeça]

(J) É mesmo?

(R) Tu gosta dela?

(Menino Lápis Lazúli) Todas as professoras que está na Casa das Crianças e na escola.

(Mãe Quartzo Verde) Eu acho que... eu acho que (...) em relação à didática, aparentemente pra... pra eles assim, **eu acho que tem sido muito bom. Eles têm aprendido**, descoberto coisas novas sempre, então, eles sempre chegam com uma novidade em casa. E eu vejo que eles realmente, eles aprendem, não é aquela coisa de passar e...

(J) Sim, eles aprendem e se mantêm estimulados...

(Mãe Quartzo Verde) Isso, exatamente! Não, **eu acho que eles estão aprendendo e cada vez mais eles vão despertando mais curiosidade**, né. **E só em relação a essa parte humana mesmo que eu acho que tá... tá deixando a desejar.**

(J) Que é dos limites?

(Mãe Quartzo Verde) Que é **dos limites de... do respeito ao colega**.

(J) Certo.

(Mãe Quartzo Verde) Eu acho que é isso que deixa a desejar um pouco, **de trabalhar as diferenças entre eles**.

(J) Certo. Tem que olhar um pouquinho mais...

(Mãe Quartzo Verde) **A gente vê muita reclamação dos alunos**.

Há poucos dias teve uma aluna também que chegou da escola chorando eu eu estava largando eles, da turma do Iago, daí é do 3º ano, e a mãe tava falando com a professora e dizendo “olha, a minha filha não quer mais vir pra escola porque têm três, quatro coleguinhas que começam a chamar ela de gorda e começam a bater nela”. Então assim, eu acho que isso deve ser trabalhado, né, saber que os alunos de repente não têm isso em casa, mas saber **que o teu colega, independente da forma física que ele tiver, é uma pessoa como tu. Eu acho que isso tá faltando ainda, eu acho que isso tem que ser trabalhado na escola**.

(J) Não deixar passar essas coisas.

(Mãe Quartzo Verde) **Não deixar passar tipo: “ai, não é pra fazer mais”**, mas **tem que explicar, tu tem que conversar... (...)** eu acho que isso está faltando.

(J) Isso é formação também, né?

(Mãe Quartzo Verde) Isso é formação também.

(J) E bem importante.

(Mãe Quartzo Verde) **É. Porque no momento que eu quero estudar, mas eu estou sendo agredido na escola, eu não vou mais querer estudar**, eu não vou mais querer ir pra escola. E aí aquele aluno que é violento que está dentro da escola, ele vai continuar lá, mas eu vou perder o meu estímulo para ir pra escola porque eu vou ter medo, eu vou ter vergonha, eu vou ter receio, eu não vou...

(J) Se sentir constrangida, humilhada.

(Mãe Quartzo Verde) Isso, exatamente. Eu não vou querer fazer amizade com outras pessoas, eu vou me retrain, vou me... né?

(J) Te proteger de alguma maneira.

(Mãe Quartzo Verde) **É** exatamente. Então, eu acho que... eu acho que isso é uma coisa também que eu quero... claro, com o tempo eu quero ver também com a Mãe Pedra do Sol (...) porque é complicado, é bem complicado.

(Mãe Rubi Indiano) O trabalho é **muito bom (...)**.

(Mãe Ametista) Vejo **muito bom**.

(J) Como você vê o trabalho das professoras? Você já disse de uma, né?

(Mãe Opala de Fogo) Já.

(J) E das outras? Essa é um problema, e das outras de um modo geral?

(Mãe Opala de Fogo) **Das outras não tem reclamação.** Não, nunca. Na verdade não tive assim problema assim com professor, né, só essa né. Porque ela já foi professora do meu na 3ª série, o meu mais velho, né.

(J) E também tinha sido...

(Mãe Opala de Fogo) Mas o meu... era o mesmo problema.

(J) O mesmo sistema.

(Mãe Opala de Fogo) Não... Até uma vez ela colocou ele fora da sala de aula, né? Tudo eu não sei, sabe que... é mais daquela época porque eu não gosto dela. É mais daquela época, sabe?

(J) Sim.

(Mãe Opala de Fogo) É que nem eu disse pra ela disse: “poderia tratar um pouquinho melhor, né” porque não é nada a Menina Opala de Fogo tem sete ano só, né? A Menina Opala de Fogo não é uma criança que tem 11, 12 anos, né, pra... Porque que se ela chegar e gRitar com a Menina Opala de Fogo dentro da sala, a Menina Opala de Fogo pode ficar apavorada, agora não...

(J) Não tá habituada com isso.

(Mãe Opala de Fogo) Um dia eu virei a Menina Opala de Fogo já estava quase chorando de ela falar da mochila. Não tem... tá certo que ela tinha que ser mais responsável, que nem ela disse: “ah, não é a tua mãe que tem que cuidar das tuas coisas, é você”. Eu disse: “claro, eu ensino bastante ela cuidar das coisas dela também”.

(J) Mas também eles são tão pequenos, né?

(Mãe Opala de Fogo) Só que aconteceu, né? Acontece de esquecer, né?

(J) Acontece com os grandes também, (...) esquecer uma coisa...

(Mãe Opala de Fogo) Eu o outro dia não fui trabalhar não deixei a minha meia em casa, tive que trabalhar com o sapato sem meia. Então, **acontece de a gente esquecer, né.** (...) Também já esqueci em casa, eu cheguei lá digo: “ai, como é que vou abrir o meu armário?” A sorte que tinha outra, né. Eles tinham ela lá no escritório senão...

(J) Como é que tá sendo com essa professora desse ano? Essa é mais brava do que as outras? É legal, Brava?

(Menino Safira) Brava.

(J) É? E tu gosta, assim? Ou tu gosta quando que a pessoa é um pouco mais leve?

(Menino Safira) Mais leve.

...

(irmã) Eu vi a professora lá.

(J) Ela é mais bravinha mesmo?

(irmã) É.

(M^a Mãe Safira) É, mas tem que ser porque senão...

...

(irmã) Ela é muito chata. (...) Eu não gosto dela.

(J) É?

(M^a Mãe Safira) É isso que as criança acham, mas eu acho assim que a professora tem que ser... ser... **a professora ser um pouco desleixada, as crianças tomam conta.**

(J) *O que que tu acha Menino Safira?*

(Menino Safira) Não.

(J) *Concorda?*

(...)

(R) *Ela gRita.*

...

(J) *Que quer tudo muito, muito certinho, não deixa nem vocês se mexer?*

(M^a Mãe Safira) (risos)

(irmã) (risos)

(J) *É assim mais ou menos ou não é tanto?*

(Menino Safira) Tanto.

...

(irmã) *É a Rosameri, né? É daí tem a professora Rosi, uma magrinha alta.*

(M^a Mãe Safira) Ah, a professora Rosa é um amor de pessoa.

(irmã) Ela é gente boa.

(M^a Mãe Safira) É.

(irmã) Ela foi na 1^a série minha professora (...) ela é... é gente boa...

(M^a Mãe Safira) *É que ela é assim: ela sabe o horário de... de exigir e o horário de brincadeira e o horário de ser sério.*

...

(M^a Mãe Safira) *É, eles acham ruim... eles já acham ruim porque eles gostam da liberdade, né? Eles gostam de liberdade.*

(irmã) Mas a Rosameri, ela não brinca não. (risos) (...) Ela tá até agora com as crianças pequenas, né? Ainda se fosse com os grande, ainda, mas ela é com as criança pequena, as crianças...

(J) *E a professora de artes, Menino Safira?*

(Menino Safira) Hum?

(J) Mudou a professora de artes?

(irmã) Mudou, é outra professora agora.

(J) E ela é legal?

(Menino Safira) É.

(J) É? Tu gostou, Menino Safira?

(Menino Safira) Gosto.

(J) Gostaram?

(Menino Safira) Hum...

(J) E de educação física.

(irmã) Menino Safira.

(Menino Safira) Ahm?

(J) E educação física é legal?

(Menino Safira) É.

(J) Tem tênis?

(Menino Safira) Tem.

(J) Tem? Você faz?

(Menino Safira) Não. (...)

(J) Não!

(irmã) (risos)

(Menino Safira) Só...

(J) Só pra alguns, pros mais velhos, ou como é que é?

(Menino Safira) Acho que tem...

(J) Não tem mais. Tinha no ano passado, não tem mais professor, não é isso?

(Menino Safira) Hã hã.

(J) E quem é a professora de educação física?

(M^a Mãe Safira) É a mesma.

(Menino Safira) A mesma. É... ah, eu me esqueci o nome dela.

Em síntese, podemos dizer que mães e pais ouvidos expressaram **grande importância** relativa ao trabalho docente – visto sobretudo por mães como um trabalho que exige muito, e deveria ser melhor remunerado; precisa de continuidade (se posicionaram sobre a mudanças de professoras ocorrida no primeiro ano de escola como um dificultador para suas crianças); que o trabalho das professoras da escola com seus filhos têm sido muito bom e que cada professora tem seu jeito (não vai mudar mesmo havendo demanda nessa direção...). Um pai disse que precisaria de mais empenho, quanto à segurança no horário de intervalo.

Algumas mães disseram que não suportariam tal trabalho, pela sua exigência, vista como atordoante em alguns momentos presenciados; e que respeitam e ensinam a respeitar as professoras.

j) Sobre salário e condições de trabalho das professoras

“E eu acho que ser professor não deve ser fácil...”

As falas a seguir complementam, reafirmam e fortalecem a direção apontada no item anterior.

(Mãe Turmalina Verde) **Eu só sei que elas ganham muito pouco, né. É o que eu sei** (risos).

(J) A senhora sabe que elas ganham pouco ...?

(Mãe Turmalina Verde) É... Pelo que... **Pelo tempo que elas passam ali com as crianças, né? E só o sacrifício que elas têm, né? Porque ser professora, acho que não é nada fácil, né?... É o que eu sei.** (risos).

(Mãe Granada) Olha, até onde eu sei... porque **eu sei pouca coisa disso daí, né? Dizem que alguns ganham bem e trabalham pouco, reclamam demais... E outros dizem que (...) tinham que ser valorizados mais (...) porque ganham muito pouco e quando se fala em aumento não sei quem lá não quer aumentar.** E que os professor, **além de** aguentar **passar**, assim, **risco** de vida devido principalmente assim, nas escola assim, tipo, que nem a nossa ali, né?

(J) Tu acha que tem muito risco de vida? Acha que eles passam por isso mesmo, ou que virou mais uma falácia isso também, de violência na escola e tal...? Tem mesmo?

(Mãe Granada) Alguns. (...) Eu acho que **quando tá frouxo demais... eu acho que tem, entendeu? (...)** Não posso afirmar, tô **falando assim em geral, do que eu escuto e algumas coisa que eu percebo, né,** que eu tenho pouco contato com a escola. Então, eu acho que... que realmente **eu acho que tem alguma coisa assim que pressione eles demais e até mesmo a...** pelos... **alguns professores desistirem também.** Que eu já ouvi também, não sei se é verdade, muitos professores não querendo mais; que daí eles **tentam recompensar no salário,** entendeu? Pra ver se mantêm aqueles professores. Né? Daí o professor, pra se sentir talvez mais seguro, não sei o que, até acabam optando pelo salário.

(J) Desistindo de ser professor pra ter um salário melhor, tu tá dizendo? Ou o contrário?

(Mãe Granada) Isso. No sentido (...)... estou correndo muito risco lá, (...) mas... então, pelo menos eu vou garantir os meus bens, entendeu? Então, acho que até alguns professores estão levando (...)

muito o lado financeiro e deixando de (...) colocar mesmo assim em prática a sua pessoa, que é aquilo que quer passar pros alunos, entendeu?

(Mãe Cristal) **Não...**

(J) Da condição de trabalho deles? Sabe alguma coisa? (...) já ouviu falar se eles ganham muito, ganham pouco? Nunca? Nada?

(Mãe Cristal) Mas nem _____. **Pelo jeito ganham pouco, né?**

(J) Você ouviu falar que eles ganham pouco?

(Mãe Cristal) Hã hã.

(Mãe Pedra do Sol) **Ah, isso eu não tenho a mínima ideia.**

(J) Não tem a mínima ideia?

(Mãe Pedra do Sol) De salário, essas coisa.. Eu sei... eu sei porque a **minha cunhada é...** ela é **professora, mas** ela é... ela é **de colégio particular, daí eu sei dela.** (risos) (...) Ela dá aula lá no ... Mas ali... não sei **pelos estado assim** (...)... **eu vi a faxineira lá,** eu sei... pô! Eu sei que ela é faxineira, mas **ela não precisa andar** (...) com uma roupa toda manchada. E **o colégio pode estar caindo aos pedaços, mas pô, tu tem que ter uma classe. Sei lá... e os outros professores assim** (...)

(J) Não tem muita informação a respeito...

(Mãe Pedra do Sol) É, eu não tenho, é.

(M^a Mãe Amazonita) **Péssimo, né? Precário que eu não quero nem atuar na área, né?**

(J) Fizeste formação em pedagogia...

(M^a Mãe Amazonita) Não, até... **não tem como,** não tem...

(Mãe Lápis Lazúli) O Salário delas?

(J) É. Sabe como que é?

(Mãe Lápis Lazúli) Não, **não sei.**

(J) Não sabe nada? Nem se ganha muito, se ganha pouco? Ou se...

(Mãe Lápis Lazúli) Não, sei que elas dizem, **falam aí ...ganham pouco né? (...)** **Sempre dá aí no jornal, aí eu vi.**

(J) Tu ouviu falar que elas ganham pouco?

(Mãe Lápis Lazúli) Hã hã. (- Oh Negro, vai fumar esse cigarro pra lá, Negro. Cheiro forte!).

(Menino Lápis Lazúli) Tu viu? É o Negro! [é o tio das crianças, que mora na mesma casa, e que, apensar do apelido, é um rapaz branco].

(Mãe Rubi Indiano) **A gente só escuta o que a gente escuta na televisão, que ganham pouco.** (...) Porque é mesmo... **porque os professores têm que aturar cada aluno, né?**

(J) Ele não é um trabalho fácil, não.

(Mãe Rubi Indiano) O outro guri [hoje?] é terrível, né, é debochado, mal criado (...). E a gente vê, né, a **professora sendo agredida**. Já pensou que absurdo? O professora ser agredido por um aluno?

(J) E... e sempre, trabalhar com grupo é mais desafiador do que você trabalhar com um, né?

(Mãe Rubi Indiano) Humhum [concordando].

(Mãe Quartzo Verde) Olha, no momento eu não... não tenho... não tenho informação.

(J) Não sabe?

(Mãe Quartzo Verde) Não, não sei, não tenho informação, não sei essa informação mesmo. (...) Mas eu, eu acredito que eles deveriam ser bem...

(J) Ser mais remunerados e valorizados...?

(Mãe Quartzo Verde) Mais, é, exatamente! Porque como eu falei antes: **eu acho que não adianta o governo fazer várias campanhas... campanha disso, campanha daquilo e o professor que tá ali no dia a dia com o aluno e sabendo das... conhecendo a comunidade, conhecendo as dificuldades que ele tem, é o professor que muitas vezes consegue tirar o aluno da rua, né, ou mostrar um caminho diferente pra um aluno**. Eu passei por isso e **eu posso afirmar que eu acho que o professor, ele tem uma importância fundamental, fundamental**.

(J) E se ele também tá, tá sendo sugado no limite, né, por ter que trabalhar em muitos lugares pra dá conta ele também vai conseguir alcançar isso.

(Mãe Quartzo Verde) Ele também não vai conseguir. Sim, porque, na verdade, ele também não vai estar satisfeito, né, ele vai estar cansado...

(J) E também vai conseguir alcançar.

(Mãe Quartzo Verde) Não vai ter essa percepção.

(J) Essa percepção e a condição de fazer alguma coisa.

(Mãe Quartzo Verde) É, exatamente. É.

(J) Como a tua professora, ela fez e que foi tão importante.

(Mãe Quartzo Verde) Exatamente, exatamente. Eu acho que... eu acho que isso é fundamental assim, eu acho que o professor deve ser respeitado, deve ser valorizado. Eu sei que é difícil, têm muitos pais que não têm essa visão, né? Acho que... já vi pais brigando com professores sem razão, sem, né, totalmente fora da razão. Mas eu acho que ai vem muito da formação também daquele pai. A gente não sabe pelo o que aquele pai passou. Então é difícil, é bem complicado. **E eu acho que ser**

professor não deve ser fácil. (risos) Eu... eu adoro estar envolvida, tenho toda essa... essa... esse carinho pelo professor, mas eu sei que eu não conseguiria ser professora porque têm muitas coisas que eu... que de repente eu iria ver numa sala de aula que eu não conseguiria aceitar. Eu ainda tenho essa coisa de... de...de revolta assim. Então, eu não conseguiria trabalhar como professor porque eu sei que eu não conseguiria, muitas coisas eu não conseguiria aceitar **que os pais fizessem... por uma criança ou, enfim, um aluno tem que ter respeito pelo outro.** Então, têm muitas coisas assim que eu vejo que eu não... hoje eu posso dizer assim: dentro da escola têm muitas coisas que (...) dá vontade assim de dizer “mas como tu tá dizendo isso?” Né, não tem cabimento, como é que tu vai brigar com o professor se o aluno fez alguma coisa? Então, **eu não teria essa paciência porque muitas vezes o professor tem que ter um jogo de cintura pra não ser mal educado, pra não agredir os pais** porque...

(J) No meio de tantas coisas que têm a fazer, tantas crianças a atender e... enfim...

(Mãe Quartzo Verde) É, exatamente.

(J) Mas tu tá te aproximando de uma maneira que é fazer o que você pode.

(Mãe Quartzo Verde) É, exatamente!

(Mãe Ametista) **Eu sei que é muito péssimo, que é muito ruim, que a minha irmã desistiu.**

(J) A sua irmã desistiu?

(Mãe Ametista) Desistiu. **Ela fez magistério, ela (...) deu aula por dois anos é... num colégio público, acho que ela foi no Pantanal, e ela se profissionalizou como manicure e hoje é cabeleireira.**

(J) Olha!

(Mãe Ametista) E **ela ganha três vezes mais.**

(J) Melhor do que ganharia como professora?

(Mãe Ametista) Hã hã, isso. Porque ela disse que às vezes...

(J) É duro isso, né?

(Mãe Ametista) Tinha meses que ela ganhava... **tinha meses que ela ganhava menos, tinha meses ela ganhava mais, tinha meses que ela não ganhava nada. É, sempre tem problema, é a secretaria, quando chega final de ano, início de ano normalmente os professores ficam sem dinheiro.** E ela disse que **hoje em dia ela ganha (...)** muito, **muito melhor.**

(Mãe Opala de Fogo) **Não, nunca tive a par dessas coisas.**

(J) Eu ia te perguntar o que você sabe sobre o salário e as condições de trabalho dos professores, mas você já me respondeu, né?

(Mª Mãe Safira) Hã hã. (...) **Os professores teriam que ganhar muito melhor** pra... eu acho que os professores merecem ganhar muito melhor, muito mais do que já ganham, né, porque o pessoal fica ali... (...)

(J) É um trabalho muito importante, né?

(Mª Mãe Safira) É um trabalho muito importante. É um trabalho que... sem esse trabalho ninguém é ninguém na vida. (...) Então, seria muito importante os professor... **em primeiro lugar os professores que teriam que ganhar bem.** (...).Que merecem, né, pelo trabalho que os professor... os pais... eles não tão ganhando nada bem. (...) Eles merecem ganhar muito, muito mesmo.

As respostas destas mães – dada a uma professora pesquisadora, é bom lembrar – indicam na direção da solidariedade com as professores em sua condição de trabalho, na valorização da docência.

k) Sobre a relação com a escola onde estudam suas crianças

*“Eles se dedicam muito às pessoas,
ali...”*

“A gente escuta, né.”

Talvez tenha sido especialmente esta a pergunta a dar maior margem à expressões de aspectos desta delicada e complexa relação “familiares – escola” (uma relação triangular, porque as crianças são, além de o objetivo, também sujeitos e intermeio que informam pais e escola). Conversaram sobre aspectos do trabalho com suas crianças, sobre participar da APP e de reuniões de pais – tanto quanto gostariam ou menos do que gostariam –; referiram-se a processos de escolha e eleição de instâncias como a APP e a direção, para os quais gostariam de ser chamados com antecedência a participar; discutir questões implicada na educação de seus filhos e filhas... tudo isso apareceu no decorrer das entrevistas. Senão vejamos:

(Mãe Turmalina Verde) Ah, eu gosto de participar bastante, sabe? (...) Pra saber. Eu sempre tô perguntando pra professora como é que estão, como é que... assim, então, eu vou mesmo todo dia levar, estou todo o dia na porta incomodando, né.

(J) Imagina!

(Mãe Turmalina Verde) ...E sempre eu tô perguntando e sempre quando dá reunião eu procuro ir pra saber, pra ver se tá bem, como é que tão. Porque eu acho que é muito importante a gente participar também, né?

(J) E também dizer o que pensa, né, Mãe Turmalina Verde?

(Mãe Turmalina Verde) É, porque assim, se tem alguma coisa errada a gente chega e conversa, né, como eu cansei de conversar com a professora: “Ah, é assim, o fulaninho lá não tá (...). Mas assim, sempre assim... é que se dão bem.

(J) E a senhora acha que a escola recebe bem? Assim, acolhe o que a senhora tem a...

(Mãe Turmalina Verde) Ah, recebe, recebe! Ali eles são muito... Se a gente ir lá conversar eles são muito bem atenciosos com a gente, ali...

(Mãe Granada) Ó, nesse ano tá sendo assim, um pouco difícil pra mim, né, no sentido assim da professora.

(J) É?

(Mãe Granada) É, porque ela tem... ela tem falado, que - sou eu que levo ele de manhã, né - ela tem cobrado bastante de mim assim que ele precisa ser mais rápido, ser mais ágil. Daí eu falei assim: “Professora, se você pegar o caderno dele você vai ver que ele não é um... uma pessoa desleixada.” (...) Então, o que que acontece?

(J) Tô impressionada com o caderno dele!

(Mãe Granada) E) É. Ele... Ele faz assim, muito bem. Só que é assim ó, se eu... se eu como mãe se eu abusar dele, eu tenho medo que ele saia desse caminho de ser caprichoso... Então, **na minha opinião, é melhor tu ir um pouquinho menos.**

(J) Mais devagar...?

(Mãe Granada) **Devagar e o importante é terminar.** Eu sei que tem aquele tempo, entendeu? Só que **não ficar te pressionado “tu tem que fazer, tu tem 10 minutos pra fazer” ficar ali toda hora: “falta 2 minuto”** um exemplo, né? “Falta 2 minuto, daqui a 5 minutos vai terminar a aula, apura!” Porque daí ele já... eu como mãe eu reparo isso em casa.

(Granada Pai) **Relaxa, fica com orelha de burro, tem uns garranchos que ninguém entende.**

(J) Ou então fica ansioso...?

(Mãe Granada) Isso!

(J) É isso que tu quer dizer? Pressionado?

(Mãe Granada) É, e acaba não fazendo exatamente aquilo que é pra fazer, né. Então, esse ano eu tô encontrando essa dificuldade porque a professora do ano passado, ela cobrava também bastante, sabe? Mas eu percebia assim que ela não...(...) e quando precisasse assim, individual, não era misturada as coisas. E esse ano não...

(J) Misturado no sentido de que? De pressionar, tu tá dizendo?

(Mãe Granada) Isso, entendeu? ... **Porque, vamos supor, se aquela criança lá tá com mais dificuldade e eu falo aqui ó: “Todos vocês têm que fazer agora isso aqui senão vocês vão... vamos supor, vão ficar de castigo” - aquela criancinha ali que sabe que ela tem vontade, mas ela não consegue, ela já vai...**

(Granada Pai) Se frustrar, né?

(Mãe Granada) Porque eu acho assim, que **hoje o sentimento... é muito importante tu cuidar a parte do sentimento, entendeu? Porque senão** a pessoa, a criança acaba ficando... fica frustrada e também assim...

(Granada Pai) Complexada.

(Mãe Granada) ...**Fica com medo até mesmo de fazer as perguntas pra professora.** Porque eu tinha medo, quando a professora gRitava comigo eu... E não fazia pergunta mais nenhuma.(...) E às vezes, mesmo com a letra errada, eu fazia rápido só pra agradar ela, entendeu? Então (...) se eu tivesse feito um pouquinho mais devagar talvez hoje a minha letra estaria (...) melhor, entendeu? Se você olhar tudo isso aqui, tem até algumas coisas do ano passado [mostra o caderno]. Ó, você tem... ó aqui ó... (...) É do ano passado! Deixa ver aqui a onde está as letras dele.

(J) Bem bonitinho! Olha só!!

(Mãe Granada) Aqui ó, o ano passado, é o 2010. Quer ver agora desse ano? 2010, mais pra cá.

(J) E ele continua no mesmo caderno...?

(Mãe Granada) Mesmo caderno! Que essa professora, ela gosta também de ocupar... Eu na minha opinião ó, tá melhor do que do ano passado, tá?

(J) Hã hã.

(Mãe Granada) Olha só, sexta-feira, nublado, atividade... **Quando ele faz as letra certo, eu elogio muito assim... Eu digo “Parabéns! Tá ótimo. Muito Bom. Muito Bom!” Então, eu tenho medo que** aquilo que eu estou ensinando, tanto eu como meu esposo, assim, a fazer o certo, **ele acabe desanimando lá na escola** no sentido assim de... de não ter aquela unidade no... da professora, né? (...) Daí vamos supor, se ele encontrou dificuldade aqui, que a professora não fale pra todos, fale somente... (...) Chame ele: “**Ó Menino Granada**, tu tem que fazer melhor aqui...”

(J) Mais individualizado...?

(Mãe Granada) Isso!

(J) Quer dizer, conforme a necessidade de cada um.

(Mãe Granada) Isso! [mostra uma atividade do caderno] (...). Eu não acho que pra segunda série ele esteja relaxando. Eu acho que tá bom! (...) ...Só que **ela reclama muito assim que ele tá muito... Ele é muito lento, né, ele é muito lento, ela fala e... ele encontra dificuldade na matemática assim. Ela diz que ele não quer fazer. E em casa eu percebo assim ó, que ele quer fazer; só que como ele ainda não entendeu** (...) essas continhas...(...). Então, **ele acha que ele não consegue, né, ele se sente sufocado. Na matemática.**

(J) *É isso Menino Granada? Se sente assim?[assente]*

(Mãe Granada) Que **quando ele sabe, quando ele aprende...** Porque se você agora pedir pra ele escrever Florianópolis, ele já sabe porque ele tá seguro naquilo, ele sabe sem olhar. O nome dele também, tanto é que ele tem identidade e o ano passado que ele fez, ele já assinou a identidade dele, né. Então, assim, pra ver que **a gente puxa bastante, só que estou encontrando dificuldade com a professora esse ano, eu estou encontrando só nesse sentido aí.**

(J) Tá...

(Mãe Granada) Que a mesma professora da manhã é da tarde, né?

(J) Hum hum.

(Mãe Granada) E... E ela assim, ela fala sem... sem pensar. Eu, às vezes, eu acho que ela fala sem pensar as coisas, porque tem a vizinha aqui de cima - o nome dela é Maraína (...) ela tava à tarde e daí a mãe dela colocou ela de manhã achando que ia mudar de professora, entendeu?

(J) Hum hum.

(Mãe Granada) E daí não... era a mesma professora. Daí ela falou assim: “Ahm!?! O que que tu tá fazendo aí? Tu tá aí? Tu tá aí de novo? **Ahm, tua mãe se enganou**” - **falou na frente de todas as outras amiguinhas. “A tua mãe achou que ia se escapar de mim?”** falou bem assim – Deus sabe que eu não tô mentindo! “Achou que ia se escapar de mim e se deu mal e a professora da manhã sou eu, a mesma da tarde. **Agora tu vai entrar no tranco!**”. Ela falou assim, a professora do **Menino Granada**, sabe? Pra todas as outras crianças, né Granada Pai? Tu tava junto comigo.

(Granada Pai) Então, aí é que tá, e nisso ela falou assim...

(Mãe Granada) Ela falou bem assim ó...

(Granada Pai) Como **é que uma criança vai... a criança já se sente oprimida, entendeu?** Tu é... já é... ...já fica pessoalmente...

(Menino Granada) Ela ficou bem assim...[imitando a coleguinha constrangida](...)Hã hã, ela ficou...

(Mãe Granada) A guriázinha. A Maraína....

(Menino Granada) Mas ela...mas ela... quando... quando o pai e a mãe saíram, né, ela ficou chorando!! Baixou a cabeça e ela tava com a perna encolhida, né? Daí ela viu quando ela... ela ficou tremendo, tremendo. Daí ela se sentiu...

(J) Caramba!

(Menino Granada) ...daí... daí ela só tava...

(J) Querendo chorar...?

(Menino Granada) Querendo chorar!

(Mãe Granada) Porque eu acho que nessa...

(Jnior) A professora deu um xingão nela e disse: “É, agora tu tá chorando só por causa que eu falei isso? O pai do Menino Granada já...” Não. Daí quando ela disse todo mundo ficou tudo quieto; daí o pai e a mãe saíram, né, ela já tava falando, só por causa da professora, daí...

(Mãe Granada) Ah, daí um dia também foi uma outra... um outro aluninho... (...) o meu esposo também estava junto (...) ...Ela falou com o Negão, e o meu esposo nem joga videogame nada, muito menos no banheiro ou no celular. Ela falou bem assim...

(Menino Granada) (inaudível)

(Mãe Granada) Deixa a mãe tentar falar a palavra certa pra não... não tá mentindo... “Ah, chegou atrasado de novo porque o teu pai tava jogando...”

(Jnior) Videogame.

(Mãe Granada) “...Videogame”. Daí eu olhei assim “**Menino Granada**, o teu pai nem... nem joga videogame! Tu tá inventando coisa aqui no colégio?” Daí ela bem assim: “Ah desculpa, eu achei que era...(...) eu te confundi, eu achei que era o...” (...)

Jnior) Ah, é o ... esse aí que diz.

(Mãe Granada) Tá, deixa a mãe falar agora, senta ali. Daí eu pensei assim: “Bah, né? A professora falando isso na frente dos outros alunos, até o pai fica sem moral” entendeu? Então, chama eles... chama, convoca, né? Os pais, né? “O... o teu filho tá chegando atrasado!”. Sei lá, não sei o que elas vão falar, mas eu acho assim, que esses assunto não é bom tá falando...

(J) Publicamente...

(Mãe Granada) Porque depois entre eles fica “ah, teu pai faz isso, tua mãe faz aquilo”. **Então, por isso que eu falo, que trabalha muito sentimento, né?** Então...

(Granada Pai) É, e eu só não fui conversar com ela assim porque a gente deixa assim, né? **A gente entende**, porque a gente tá na Igreja, entende **que às vezes a pessoa tá com pressão demais na cabeça e**

confunde o lugar que tá, eles despeja aquilo ali, sabe? Então, o que aconteceu dentro da sua casa é dentro da sua casa; não tem que pegar e misturar as coisas porque ali é uma escola; ela tá ali (...) tem que botar a cabeça dela no lugar: “Aqui é o lugar que eu vou ensinar vocês, então, tem que ter paciência pra ensinar vocês” e **não é abaixo de severidade ou chamando a atenção, botando de castigo que a criança vai aprender alguma coisa!** - Aprende, mas aprende com medo.

(J) Hum hum.

(Granada Pai) E vai que a criança até pegou os 15, 16 anos “não vou estudar mais” (...) ...praticamente os adolescentes jovens de hoje em dia vão na escola mesmo e não estudam (...) Né? Vão por causa... **sempre tem um começo, tudo tem um começo sempre pra eles não estudar. Então, a gente tem medo disso** (...). Então... e... eu peguei e deixei assim, falei pra Mãe Granada... [Como lidar com a situação?].

(Mãe Granada) *Porque nós já demos aula pra criança, sabe?*

(J) É mesmo?

(Mãe Granada) É, nós demos aqui na... Agora a gente não tá dando mais.

(J) Na Igreja?

(Mãe Granada) É, e eu **percebi**, pelo menos eu assim, **que quanto mais tu chama eles pra ti é mais fácil...**

(Granada Pai) De ganhar eles.

(Mãe Granada) De ganhar eles. **Porque (...) com carinho**, tu olha, **tu se rodeia de criança. É verdade, sabe!** (...) E a gente faz brincadeira e eles guardavam tudo que a gente explicava pra eles. Era da bíblia, escola dominical, tudo que a gente falava pra eles no outro domingo eles vinham (...) na ponta da língua. Agora, **quando a gente pegava um pouquinho mais** assim a gente percebia que **no outro domingo eles não iam**. Daí a gente falava assim: “porque que tu não foi?” né? Eles sempre arrumavam uma desculpa, né, (...). Então, quando tu trata com um pouquinho mais de carinho parece assim que tu...

(Granada Pai) Tu ganha.

(Mãe Granada) Tu ganha! Por isso que eu tô falando que o sentimento... Hoje, no tempo que nós estamos vivendo, o sentimento...

(J) É muito importante...?

(Granada Pai) É, porque se importa com o sentimento, né?

(Mãe Granada) **É, porque ninguém quer ser tratado de qualquer jeito assim.** Então, não sei...

(Granada Pai) Teve crianças dali quando nós ensinava eles, teve crianças que... o sonho deles, eles falaram pra nós.

(Mãe Granada) É.

(Granada Pai) Tem o pai... “mas o teu pai e a tua mãe não perguntam pra ti, assim?” “Não, o pai e a mãe nem conversam comigo, nem perguntam o que que quer ser...”

(Mãe Granada) É muito carente sabe?

(Granada Pai) É.

(Mãe Granada) (...) E a gente acabava assim... fazendo amizade com todas as crianças. E tudo assim, criança de 4, 5, 6, tinha um de 9 e tinha até um de 10, tudo nessa área. A gente trabalhou um ano e um pouquinho. Bastante assim, sabe? Então, é o que eu falo: não sei se é porque a gente trabalhou muito nessa área e a gente puxa muito, eu falo isso pra ele... (...) **Mas tem coisa assim que eu vejo que... que dá pra melhorar, até mesmo na escola!**

(J) E qual é a relação de vocês com a escola que ele estuda? Vocês têm uma boa relação? Vocês têm proximidade?

(Pai Rubi) Não muito.

(Mãe Rubi) Não muito (...) Até porque a gente trabalha e tal, mas, em tese tá faltando isso, né? A gente participar mais _____. É.

(Mãe Cristal) A relação é... esse ano que eu não estou bem a par, né, porque eu saio muito cedo de casa, né.

(J) Hã hã.

(Mãe Cristal) Mas o ano passado eu ia direto. Eu estava todo o dia lá no colégio. Levava ele, todo o dia eu ia levar, né. Esse ano que eu estou pagando a minha... a prima dele para ir levar, né.

(J) É?

(Mãe Cristal) Porque eu não estou podendo, né. Esse ano estou meio afastada da...

(J) Tu tens que pagar alguém para levar e buscar ele também?

(Mãe Cristal) É, hã hã, é.

(J) Buscar?

(Mãe Cristal) Hã hã.

(J) E o ano passado quem é que trazia ele?

(Mãe Cristal) Daí a minha sobrinha estudava lá, ela trazia.

(J) Daí ela trazia...

(Mãe Cristal) Eu levava cedo e ela trazia. Mas agora ela não estuda mais lá.

(Menino Cristal) O mãe, o mãe. Vou lá no morro do tio, tá? tá mãe? Vou lá no morro 25.

(Mãe Cristal) Ele te convidou?

(V) Hã hã.

(Mãe Cristal) Então bota o chinelo! [E lá se foi Menino Cristal, que enxerga pouco, animado, com o tio, passear na outra comunidade.]

(Mãe Pedra do Sol) Não, eu não sou muito de participar da escola. Eu só...

(J) Reuniões, tu participa?

(Mãe Pedra do Sol) **Não, nunca fui, porque as reuniões é sempre a noite, lá.** E pô, eu sair daqui de novo pra ir pra lá!...

(J) Hã hã... Fica muito fora de mão...

(Mãe Pedra do Sol) **Daí eu pergunto pra professora** o que que foi.

(J) Então, eu queria te perguntar (...) qual a tua relação com a escola onde ela... a Menina Amazonita estuda?

(M^a Mãe Amazonita) **É, eu sempre procuro ir nas reuniões,** né, que tem.

(J) Humhum.

(M^a Mãe Amazonita) **É, se a gente... assim, e o meu marido... eu... a gente leva e o buscar tem um ou dois dias na semana que eu busco, mas o outro é vizinha. A gente... eu levo o dela depois ela leva o meu.**

(J) Se reveza.

(M^a Mãe Amazonita) Se reveza um pouco, né.

(J) Sim.

(M^a Mãe Amazonita) Então, assim, ela... mesmo ela indo lá na sala pegar a Menina Amazonita ela sempre pergunta, o que ela tem que me passar (...) ela me passa, né. E tem essa coisa de (...) **todo o dia procurar conversar com a professora “o que aconteceu, tá tudo bem, tudo certinho”** nem que ela diga que sim. **Eu sempre procuro... olhar a agenda, eu olho todos os dias. Se tem alguma coisa pra falar pra professora eu falo.** Se Menina Amazonita vai às vezes com... que é pra ir de tênis na educação física, ela vai com outro sapato, eu já comunico “a Menina Amazonita não tá indo por tal motivo (...)”.

(J) Você também faz comunicações pela agenda ?

(M^a Mãe Amazonita) **Pela agenda, e todos os dias.** (...) A primeira coisa que a Menina Amazonita faz, ela tem esse hábito de ver...

(J) Ah é?

(M^a Mãe Amazonita) Faz uns dois anos já, né. Ela... **os dois têm o hábito de botar a mochila ali, ali em cima, ela já tira os deveres e já tira a agenda.** Então, fica ali, ela guarda a mochila, mas as coisas fica ali que é pra mim olhar. (...).

(J) Qual a tua relação com a escola, Mãe Lápis Lazúli?

(Mãe Lápis Lazúli) Comigo... **tive que ir numa reunião**, numa reunião.

(J) Tu vai nas reuniões?

(Mãe Lápis Lazúli) Vou.

(J) Tu te sente bem quando vai lá?

(Mãe Lápis Lazúli) Hã hã. **A gente escuta, né.**

(J) E qual é a tua relação com a escola onde eles estudam?

(Mãe Quartzo Verde) Bom, **eu conheço praticamente todas as professoras ali porque eu fico...** agora, na verdade, eu... agora, **esse mês eu pedi pra participar da Associação de Pais e Professores, né? Então, agora**, atualmente eu **sou Presidente da APP.**

(J) Ah, você é a presidente?

(Mãe Quartzo Verde) Isso. Aí eu comecei a... agora, dia (...) ...Como **eu sempre trabalhei antes, eu não tinha muito tempo, eles ficavam em creche o dia todo** e participava, mas participava da... não estava sempre ali, né? Era coisa de levar, buscar, ir em reuniões, mas não...

(J) Só até aí?

(Mãe Quartzo Verde) É, só até aí (...). E hoje, eu posso dizer que **hoje eu estou dentro da escola, né. Eu converso com as professoras, elas podem me falar o que for e elas têm essa liberdade comigo e eu também tenho essa liberdade com elas, que eu acho que isso é importante.**

(J) Como foi isso, se tornou presidente da APP? Como foi...?

(V) Porque o ano passado quando nós viemos para cá... eu sempre quis fazer alguma atividade. Eu até sugeri, **perguntei se tinha alguma atividade voluntária que eu pudesse fazer dentro da escola.** Aí eles sempre quiseram que eu tivesse mais presente dentro da escola. E eu sempre tive vontade de fazer alguma coisa também que fosse ligada... como eu disse assim: **como eu tive essa ajuda, eu gostaria também de poder ajudar...**

(J) Sim.

(Mãe Quartzo Verde) ...**Outras crianças ou...** até mesmo a escola. **Por que não a escola?** Porque a escola também ajuda tantas crianças. Então, eu ajudando a escola automaticamente... né, **estaria fazendo por todos.** (...) E aí eu falei desde o ano passado, e aí esse ano eles me convidaram pra participar da APP, perguntaram se eu teria disponibilidade, né. E...

(J) E aí se formou a chapa?

(Mãe Quartzo Verde) **E aí se formou a chapa e teve a eleição e aí deu tudo certo.** Aí **eu consegui.** (risos)

(J) Quantas pessoas são? Quantos pais?

(Mãe Quartzo Verde) Na verdade, de pais são... tem o representante dos pais que é a Maria de Lourdes. **Eu acho que de pais, na verdade, somos três.** Tem uma que eu não conheci ainda, que ela não conseguiu ainda ir nas reuniões, mas é a Maria de Lourdes, eu, e tem mais um outro pai que eu... que eu não...

(J) Não tem muito contato.

(Mãe Quartzo Verde) É não tenho muito contato, não cheguei a...

(J) Eu conversei com uma mãe outro dia por acaso e que ela disse que ela também gostaria de participar, que ela participa muito na creche onde o filho dela estuda e que ela gostaria de participar, mas quando viu já tinha passado o processo. Ela disse que te conhece, que conhece a atual presidente, que achou legal, que conversa com ela de vez em quando. É Mãe Amazonita o nome dela.

(Mãe Quartzo Verde) Ah, Mãe Amazonita, mora aqui, aqui pertinho. (...)

(J) (...) Às vezes podem ir se agregando (...), né?

(Mãe Quartzo Verde) É, porque na verdade, o que acontece? **Eu comecei a ir atrás** (...) Como é que eu vou fazer? Precisa de ajuda para alguma coisa? **Às vezes tinha passeio ou alguma coisa, eu me oferecia para ir junto porque eram muitas crianças...**

(J) Sim...

(Mãe Quartzo Verde) Então eu me oferecia para ir junto, **ou às vezes tinha algum evento dentro da escola, eu me oferecia para ajudar.** Então, eu acho que tudo isso a gente **tem que correr atrás, né?**

(J) E... no sentido de que podiam contar contigo e te chamaram.

(Mãe Quartzo Verde) Isso, exatamente, me chamaram. E eu fiquei muito feliz porque eles... na verdade, eles também sempre disseram: “Ah, que legal, tu vai ficar lá, não sei o que...” Aí agora, hoje de manhã teve uma reunião lá, também. (...) Aí eles disseram assim pra mim “de novo reunião na APP?” **E eu disse: “de novo, vocês queriam que eu ficasse lá na escola com vocês, agora é assim”.** Aí, eles ficaram bem felizes, eles contam pros colegas **“a minha mãe é presidente da APP”.** Eles ficam bem...

(J) Ficam orgulhosos.

(Mãe Quartzo Verde) Ficam bem orgulhosos, exatamente. Ficam bem... é bem legal! Mas é um trabalho que... como eu tô começando agora a gente vai tentar fazer, até de repente até foi bom até de repente falar com... (...) **E várias ideias assim de trabalhar com os pais** porque eu que os... que **como eu tive dificuldade pra entrar também na APP,**

eu sei que têm muitos pais que gostariam de fazer parte, de repente, não de fazer parte dessa parte burocrática ou...

(J) Sim.

(Mãe Quartzo Verde) **Mas de repente de fazer um trabalho voluntário** de poder: “olha hoje eu posso”, “ó tu pode vir aqui ajudar a gente... sei lá, catar papel”, “ah, posso, posso ir”. Entende? Têm muitos pais que gostariam.

(J) _____ também dar a ideia de participar sugerindo, pensando junto...

(Mãe Quartzo Verde) Isso, exatamente.

(J) ...ajudando encontrar alternativas pra problemas.

(Mãe Quartzo Verde) Isso, exatamente. Porque pra melhorar a escola, né? **Todo o trabalho é feito para melhorar a escola.**

(J) Tu já conversaste com eles sobre aquilo que acontecia nos intervalos, de os maiores dando peteleco nos menores?

(Mãe Quartzo Verde) Já... não, até **no ano passado eu levantei essa questão, né? E aí foi quando eles até falaram do parquinho que ia ter**, que eles arrumaram lá o parquinho e agora a gente já tá...

(J) Tá pronto, já?

(Mãe Quartzo Verde) **Tá quase pronto, agora a gente tá se organizando pra pintar**, lavar e pintar pra que as crianças possam ir pra lá.

(J) A gente quem? Você participa como APP, daí, nesse processo?

(Mãe Quartzo Verde) Isso, daí a gente tá... e a gente tá... **eu sugeri pra eles pra gente fazer um mutirão dos pais porque tem um material pra fazer.**

(J) Que boa ideia!

(Mãe Quartzo Verde) Né? Então, vamos fazer um mutirão, a gente leva... Quem puder vir vem, toda ajuda é bem vinda. Então, vamos fazer um mutirão, vamos lavar, vamos pintar.

(J) Pode ser uma maneira...

(Mãe Quartzo Verde) De aproximar os (...) pais, né, tanto da associação quanto do... das escolas, professores, todo mundo se conhece, então...

(J) Somar forças.

(Mãe Quartzo Verde) É, exatamente.

(J) E qual que é a tua relação com a escola onde elas estudam?

(Mãe Rubi Indiano) Olha, dificilmente eu ir na escola porque a escola começa... eles entram 15 pra às 8, eles vão sozinhos. Aí tem... eles vão sozinhos, né, às vezes quando... caso ter... contato com a escola

quando tem reunião, né? (...) Se eu vejo que tem alguma coisa errada aí claro, com certeza, eu vou, mas como está correndo tudo bem eu não tenho muito contato com a escola.

(J) E ela, ela vai com os irmãos?

(Mãe Rubi Indiano) Vai ela, o Marco Antônio e a Brenda, estudam de manhã, que eles preferem estudar de manhã.

(J) Vão e voltam juntos.

(Mãe Rubi Indiano) Vão e voltam juntos.

(J) Tu gostaria de estar mais perto da escola? É isso?

(Mãe Rubi Indiano) É, com certeza, a gente saber... Que a gente tem que saber o que os filhos estão fazendo no colégio, né? (...).

(J) Tem que acompanhar um pouco mais... (vozes sobrepostas)

(Mãe Rubi Indiano) É, eu saio de casa cedo, de manhã, eu saio sete e pouco, oito horas, por aí, que eu saio de casa e aí chego em casa às vezes... com essa fila que a gente tem que enfrentar todo o dia, né? Eu saio do serviço cinco horas (...) correndo pra não pegar a fila, mas (...) até chegar aqui dá seis e pouco. O máximo horário que eu chego...

(J) E aí não quer mais ir porque tem que cuidar da sua casa e dos seus filhos.

(Mãe Rubi Indiano) É!

(Mãe Ametista) É boa.(...) Hã hã, boa. Passo de...

(J) Tu tem proximidade? Vai nas reuniões?

(Mãe Ametista) Ham...Na última reunião eu não fui - eu tava de cama com febre. (...)

(J) Mas sempre que pode...

(Mãe Ametista) O pai dele também não foi porque ele tava em assembléia lá na... na empresa. Que era aquela... que deu aqueles problemas ali de... de greve, que iam fazer greve. (...) Então, ele também não foi. Mas eu sempre tô presente nas reuniões. É reuniões de lá, reuniões da Casa da Criança. É na... na terça-feira eu fui pra... pra uma reunião na Casa da Criança - tava morrendo de dor no corpo e com febre.

(J) Foi mesmo assim...

(Mãe Ametista) Fui lá, daí ela assim: “Não, só assina aqui e volta pra casa que tu não tem nem condições de ficar aqui”. Porque eu... eu gosto de estar presente ali porque nem tudo que acontece lá eles me falam.

(J) Hum, e tu gosta de estar por perto...

(Mãe Ametista) Então, **eu não quero estar sabendo só por bilhete. Eu saio do serviço, passo no colégio pra ver como é que tá. (...) Passo na Casa da Criança ...vou lá, tomo café, fico uma meia**

hora lá, converso com elas pra mim tá acompanhando.

(J) É? Acompanha de perto...

(Mãe Ametista) **Pra ver o que que eles estão fazendo, se tá...**

(J) Tu te sente bem entre eles? Na escola e lá?

(Mãe Ametista) Me sinto, me sinto.

(J) Te sente acolhida? Não tem...

(Mãe Ametista) Hã hã. Não, **não tenho nenhum problema, me sinto bem! Prefiro, prefiro ir do que amanhã ou depois chegar aqui: “Ah, mãe tá acontecendo isso”** e eu não sabia. **Então, eu fico por dentro (...).**

(Mãe Opala de Fogo) Ah, só assim a reunião. **Reunião agora depois que eu comecei a trabalhar esse horário, eu não tô indo mais.** (...) Por exemplo, hoje é a reunião, não posso ir, amanhã eu já tô lá pra mim conversar e saber o assunto, né. Do que trataram

(J) Certo. Procura se inteirar do assunto.

(Mãe Opala de Fogo) Que nem **aqui na Casa da Criança também, cada passo eu tô ali** “como é que tá o Kevin e a Menina Opala de Fogo?” Aí a gente senta, conversa, né. **Sexta eu fui ali conversar sobre eles, tudo. Mas não precisa eles me chamar, né,** daí a cada passo eu tô lá. A Menina Opala de Fogo também.

(J) E qual que é a tua relação com a escola onde as crianças estudam?

(M^a Mãe Safira) É assim... no colégio eu acho muito bem, muito legal, os professores são muito bem... atendem a gente muito bem. (...) São bem querido, eles.

(J) É... Se sente bem quando vai lá? Fica tranquila?

(M^a Mãe Safira) Eu me sinto super bem.

(J) ...Fica a vontade de ir lá conversar se precisar, participar das reuniões?

(M^a Mãe Safira) Elas atendem... isso... **elas atendem a gente super bem, o que a gente precisa conversar com elas, elas estão ali a disposição pra atender.** Então eu acho muito...

(J) Você consegue participar das reuniões que tem assim?

(M^a Mãe Safira) Quando... agora no momento nesse... **nesse trabalho que eu estou não estou conseguindo ir, mas antes quando eu trabalhava em restaurante eu trabalhava de dia... (...)** ...aí eu ia e eu conseguia participar da reunião. Nesse ano que teve reunião agora, essas últimas que tiveram eu não pude ir porque daí eu trabalhava(...) à noite.

(J) Mas você fica a vontade quando, se sente bem quando participa das reuniões?

(M^a Mãe Safira) Sim...(...) **Eu não tenho nada que reclamar do colégio. (...) Eles se dedicam muito às pessoas, ali.**

“A gente escuta, né.”

Bom acolhimento aos pais e mães pelas pessoas da escola; aspectos das relações afetivas entre professores e crianças; da dificuldades para participar em reuniões (à noite, para boa parte pelo trajeto e necessidade de atendimento às crianças, e de dia, pela necessidade de trabalhar); acompanhamento do dia a dia da escola do modo como alcançam; participação da APP (mãe que optou por não trabalhar fora e mora mais perto da escola); propostas para melhorias escolares... Tudo isso é referido por mães e também pais, estando algumas/alguns mais e outras(os) menos perto da escola.

1) Se gostariam de estar mais perto da escola, e de que maneira

“Ah sim, é bom sempre ficar bem perto da escola, né?”

Em mais uma questão que refere-se à anterior e a complementa, familiares responsáveis se manifestaram sobre se gostariam, ou não, de estar mais perto da escola de alguma maneira. Sim, não, talvez, de que modo poderia ser isso... Referências críticas ao processo de escolha da APP foram feitas por uma mãe – curiosamente, branca, de nível superior, que optou/pode optar por não trabalhar fora e é filha de político local – e à participação em atividades escolares e eventos. Indicativos das condições de possibilidade de mães e pais, para contribuir com iniciativas na direção de aproximar mais a escola e as famílias por ela atendidas.

(Mãe Turmalina Verde) Não, está bom assim.

(Mãe Granada) **Eu até gostaria, mas não tem como** porque (...) eu até queria ver como é que é o recreio porque, como ele reclama muito (...) os piá mais alto, né, sempre (...) derrubam ele. Inclusive, (...) ano passado eu tive um probleminha no sentido assim: Cheguei... o Negão chegou em casa com o nariz todo esfolado. Daí a professora do ano passado, que agora tá dando aula ali na primeira - eu gosto muito dela, eu acho ela bem legal - ela tava explicando pro Menino Granada ali e esse guri falou assim pra professora: “O professora, me mostra aqui, né, que eu não consegui entender”. Daí a professora falou assim: “... Espera só eu atende o Menino Granada que depois eu vou (...) falar contigo”. Daí, enquanto o Negão foi pegar alguma coisa, esse gurizinho deu um

soco no (...) nariz do Negão. Daí a professora ficou apavorada porque, tipo assim ó, ela entendeu que esse aluno não pode...

(J) Esperar a vez...

(Mãe Granada) Esperar e nem (...) descontar nela e acabou descontando no Negão. Daí eu cheguei... o Negão chegou...

(J) Isso no ano passado?

(Mãe Granada) Isso no ano passado. Daí eu cheguei no outro dia lá de manhã, a professora né, assim, veio justificar né, inclusive até chamou os pais desse... eu não me lembro o nomezinho dele, eu sei que estuda com o ... Daí assim, eu fico pensando: como é que as criança vão ter essas reação? E se fosse uma coisa mais grave. (...)

(Mãe Ametista) **Passar pra gente o que acontece e o que não acontece pra aí de repente se a gente se juntar e ter uma opinião a respeito.**

(J) Participar, ouvir e pensar junto, enfim, né?

(Mãe Ametista) Sim.

(J) Certo. (...) A gente tá com uma proposta de fazer um jornal que circule pelas escolas, que seja feita nas escolas sobre as práticas e as atividades e que chegue também, e que também as crianças escrevam, também os professores, também os pais. Vocês acham que isso pode ser uma coisa legal?

(Mãe Ametista) Sim, claro!

(J) ...Além das reuniões é claro, porque debater e conversar e participar é mais nas reuniões.

(Mãe Ametista) É, mas um jornzinho seria... ia, tipo, mostrar, falar sobre a escola? Mais ou menos assim?

(J) É, poderia contar das experiências e de mandar notícias, (...) pode fazer um de várias escolas...

(Mãe Ametista) Não, legal sim. Sim.

(Mãe Rubi) Pode!

(Mãe Pedra do Sol) Ah sim, **é bom sempre ficar bem perto da escola, né?**

(J) Como que tu acha que poderia facilitar isso? O que que poderia aJdar?

(Mãe Pedra do Sol) O quê?

(J) A se aproximar mais da escola? Que a gente sempre fala que é importante a relação da escola com a comunidade, com a família, com os pais, mas a gente tem alguma dificuldade em fazer isso acontecer. Nós também, nós professores também né?

(Mãe Pedra do Sol) **É porque daí a gente... a gente fica sabendo, pelo menos, o que está rolando ali na escola mesmo, o que**

os professores fazem de certo; se a diretora está agindo certo também. Só que isso que... que agora acho que fizeram uma... uma... uma eleição pra APP também. Nem sabia que existia mais...

(J) Pra APP e também pra direção...

(Mãe Pedra do Sol) Não, foi pra APP. Onde é os pais que participam, né?

(J) Sim, é a Associação de Pais e Professores.

(Mãe Pedra do Sol) Associação...

(J) Você não tinha ficado... não ficou sabendo?

(Mãe Pedra do Sol) Não, não, eu fui... eu fui pra votar daí. Eu nem sabia que a escola tinha, daí. (...) E que eu **também não me lembrava o que que era APP e daí eu fui lá e perguntei, [e ela/e] disse assim: “não, quando tu tiver alguma dúvida aí tu vem aqui e não sei o que, daí tu pode falar, dá a sua sugestão, quer reclamar alguma coisa, pelo menos tu tem a APP que serve pra isso”.**

(M^a Mãe Amazonita) Ah, é... Teve o negócio da APP, que até hoje eu não... não... **tô um pouco perturbada assim, né, que teve a eleição da APP, né.**

(J) Teve.

(M^a Mãe Amazonita) **E teve só uma chapa.**

(J) É?

(M^a Mãe Amazonita) **Eu não lembro de terem mandado um aviso...**

(J) É? Ter recebido...

(M^a Mãe Amazonita) O... pra fazer... É, de ter recebido o aviso de... de... que eles iam fazer uma reunião pra montar a chapa.

(J) Hã hã...

(M^a Mãe Amazonita) Né? E eu achei quando teve o projeto da (...) no sábado, né? Que daí **eles apresentaram... é... tinha, acho que uma mãe que é a presidente da APP e o resto eram tudo as professoras, pessoas da escola. Eu acho que faltou mais pais ali.** Eu não sei o que aconteceu. O marido tinha interesse de participar da APP. Até depois quando tava montada a chapa, que teve eleição, no dia da eleição, uma professora, eu não sei se é professora orientadora, uma alta também que é da APP (...) Ela assim: “Ah pai, esqueci...” (...) “A gente podia ter te colocado, tu e a tua esposa na... na APP”. Daí quando o meu marido chegou em casa ele comentou. Eu falei: “Mas olha, eu tô meio que... **eu não lembro de ter recebido um aviso da escola que eles iam montar a... tal dia uma reunião, da APP.**”

(J) Tinha uma reunião... ou que alguém... hã hã...

(Mª Mãe Amazonita) “Eu só recebi já quando tinha eleição só” e **a gente acabou indo lá, não sabia quem era, acabou votando na chapa.** No dia do projeto é que eu **fui conhecer a APP, mas depois que já estava eleita.**

(J) Certo.

(Mª Mãe Amazonita) Que era a mãe até de uma criança que também, que estuda na primeira série do segundo ano, que ele estudava o ano passado com a Menina Amazonita, os dois, o menino dela, né? Agora ele tá à tarde né? E ela é que a presidente da APP. Eu gostei da presidente porque eu sei que é uma pessoa...(…) Ela é gente fina, tem outra...

(J) Mas gostaria de ter sabido durante o processo pra poder também tomar decisões...

(Mª Mãe Amazonita) Sim é, sim porque eu não lembro, e olha que eu estou sempre... E eu acho que participou muito os professores, acho que deveria ter... abrir mais uma vaga pros pais.

(Mãe Lápis Lazúli) Às vezes eu vou... olhando eles, mas eles nem sabem que eu vou, né. **Às vezes eu fico lá de olho olhando eles. Na hora do recreio, dou uma escapadinha do meu serviço e eu espio eles. (...).**

(J) É mesmo? E daí, o que tu acha?

(Mãe Lápis Lazúli) Teve um dia que esse aqui me viu e levou um pulo lá.

(Menino Lápis Lazúli II) E daí eu vou pro Beto Carreiro.

(Mãe Lápis Lazúli) Isso tu já falaste, agora chega.

(Menino Lápis Lazúli II) Vou ficar até...

(J) O dia inteiro lá?

(Menino Lápis Lazúli II) Eu vou ficar até 10 horas.

(J) Nossa!

(Mãe Lápis Lazúli) Só que tu não pode ir naqueles coiso alto.

(J) Depois tu vai me contar.

(Mãe Lápis Lazúli) Tu não pode porque tu tem sopro no coração, tu sabe muito bem.

(...)

(Menino Lápis Lazúli II) Deixa eu ir.

(...)

(J) Sopro no coração?

(Menino Lápis Lazúli II) Problema, problema no coração.

(J) Com é que você descobriu?

(Menino Lápis Lazúli II) Mas pode mãe.. Aquele dia eu fui no elefante.

(Mãe Lápis Lazúli) Mas ele disse que agora já fechou né, agora eu não sei se está bem fechado ou não né.

(Menino Lápis Lazúli II) Mas eu fui aquele dia no elefante.

(Mãe Lápis Lazúli) Agora, dia 14 eles têm médico.

(J) Tu leva eles, daí?

(Mãe Lápis Lazúli) Hã hã, eu levo sempre.

(J) E (...) como tu descobriu? Quem levou ele a primeira vez no médico?

(Mãe Lápis Lazúli) Foi eu.

(J) Você? Por que que você levou.

(Mãe Lápis Lazúli) Por causa que ele é muito magro (...) não aumenta nunca, tá sempre com o mesmo peso. (...) Acontece que ele não aumenta (...). Já dei vitamina pra ele. Nada!

(Mãe Quartzo Verde) É... (risos)

(J) **Tá bastante perto e tá se aproximando cada vez mais, né?**

(Mãe Quartzo Verde) É, com certeza!

(J) Tu gostaria de estar mais perto ainda ou tá bem nessa medida?

(Mãe Ametista) **Eu tô bem.**

(Mãe Opala de Fogo) Olha, na verdade, **eu até pedi pra trocar o meu horário lá no serviço**, né, que seria melhor porque eu chego 10: 30 h da noite, né. (...) **O horário que eu chego, que eu saio eu não... eu só vejo eles na verdade, só de manhã né, e quando eu chego às vezes estão dormindo**, às vezes estão acordados.

(J) E a Menina Opala de Fogo sai cedo daí.

(Mãe Opala de Fogo) Sai, o sinal bate quinze pras oito. Sai cedo.

(J) E daí você acaba vendo pouco.

(Mãe Opala de Fogo) É bem pouco, é só arrumar ela e dá o cafezinho pra ela e...

(J) E a Menina Opala de Fogo, ela vai na Casa da Criança?

(Mãe Opala de Fogo) **Daí ela vem direto, ela almoça na Casa da Criança, já fica ali, só sai às cinco dali.**

(J) Hum hum. E depois das cinco até tu chegar?

(Mãe Opala de Fogo) Vem pra casa.

(J) Com quem fica?

(Mãe Opala de Fogo) **Ela fica com os irmãos deles, né.**

(M^a Mãe Safira) **É eu gostaria de estar assim participando...** tipo assim...

(J) Como você acha que poderia participar mais, estar mais perto?

(M^a Mãe Safira) É tipo assim, vamos supor, **fazer um trabalho lá dentro do colégio, trabalhar, poder estar junto com a professora ali, estar assim, administrando (...)** que nem um tipo de **um cargo lá**

dentro pra gente estar podendo ser... Seu eu pudesse eu faria isso. (...) Ajudando o que fosse necessário, entendeu? Mas... um dia se der, eu penso. (...) Eu gostaria de participar desse... assim... de como administrar, como fazer... fazer um evento, alguma coisa assim, eu gostaria de poder ali ajudando, né?

(J) De poder estar junto, participar.

(Mª Mãe Safira) Participar, isso!

Estar mais perto da escola é uma vontade de boa parte sobretudo das mães ouvidas. A maneira como alcançariam tal aproximação é a questão... Em condições bastante diferentes – trabalhando fora ou não; com formação de nível inicial, médio e inclusive superior; com experiências diversas com a escola e com processos coletivos – dando escapadelas no início/final da aula ou no intervalo para notar como estão seus pequenos, gostariam de participar mais e opinar em questões escolares. Tem-se, assim, alguns indicativos a respeito das condições de possibilidade de mães e pais, para contribuir com iniciativas voltadas a aproximar mais a escola e as famílias por ela atendidas. Sempre que questionados sobre o interesse em obter mais notícias do que ocorre e saber sobre as atividades escolares e sobre iniciativas, trabalhos e produções de seus filhos e filhas, as respostas foram também veementemente afirmativas. Este pode ser um dos modos de aproximação – limitado, mas uma aproximação mais imediatamente factível e com possibilidade de favorecer desdobramentos positivos nesta relação família-escola, escola-família.

m) Como foi responder às perguntas da pesquisa

*Super fácil! Prefiro gravando
que a gente vai comentando, vai
aprendendo...*

Houve, antes da realização da pesquisa de campo, receios e interrogações sobre como seria, para mães e pais, responderem a uma entrevista longa e inusitada, e entendi que a melhor maneira de obter elementos a respeito seria perguntando-lhes. Suas animadoras respostas estão a seguir, para a avaliação de quem quer que tenha interesse em sopesar o que expressaram a respeito do que ela significou para cada qual. É importante marcar que me receberam em todos os casos muito bem e com o que me pareceu ser algum suave entusiasmo e alegria. Sua preocupação, quando houve, foi se saberiam ou não responder a que iria lhes perguntar, segredaram algumas mães. E sem dúvida, souberam! ...

Teria sido cansativo? Era preciso perguntar, também, a este respeito – ou de que outra maneira poderíamos saber? **As respostas permitiram, desde o início¹⁵⁴, maior tranquilidade** para o trabalho; oportunizam mais **elementos para sopesar esta etapa, e também para pensar a elaboração de futuras pesquisas**. E suas palavras, entonação e expressões corporais foram animadoras:

(Z) **Ah, eu... foi bom.**

(J) Foi tranquilo?

(Z) Eu pensei que não ia saber responder nada, disse: “ah, Meu Deus!” ...Quando tu falou que era comigo eu falei: “ai, ai”.

(J) Imagina! Imagina! Muito obrigada. E...

(Z) **Não sei se acertei.**

(J) Imagina! Não, isso não é uma prova! É pra saber como é que é para...

(Z) Não, eu digo assim: **não sei se me saí bem, se me saí mal,** mas...

(J) Se a senhora quer uma opinião: Se saiu bem! Muito obrigada!

(Z) Não, se eu sabia o que era para responder, o necessário e, né?

(DE) Olha, **pra mim foi muito bom porque eu até tava precisando desabafar algumas coisas** que eu tava... (risos) que a gente vê assim, né, no colégio assim, **e eu também acabei aprendendo algumas coisas daqui**, e eu só tava com dificuldade de responder algumas coisas porque hoje eu não fui trabalhar porque (...) estou bastante fraca, né? Então...

(N) **Pra mim foi tranquilo.**

(J) Tranquilo. [Para Mãe Rubi] O que que você achou?

(L) **Pra mim tava bom.**

(...)

¹⁵⁴ Antes de ir a campo, fiz entrevista piloto com duas mães com perfil que julguei semelhante ao das então ainda supostas mães do universo da pesquisa (uma costureira com 4ª série escolar, cujos filhos e filhas sempre estudaram numa das mencionadas escolas públicas da região, e uma diarista com ensino médio, que se desdobrava em um número excessivo de horas semanais de trabalho para pagar a escola particular de filho e filha, em aposta imensa na formação – o que precisou rever posteriormente). As entrevistas permitiram aperfeiçoar o instrumento, e as respostas das entrevistadas também foram na direção das que efetivamente participaram da pesquisa. Sobre a entrevista, disseram, em síntese, que não acharam cansativo, que gostaram da oportunidade de falar e mesmo refletir sobre assuntos que lhes diziam respeito, sobre os quais nunca tinham “parado para pensar mais a fundo” e elaborar respostas para alguém que buscasse e, portanto, quisesse de fato saber a respeito.

(J) [*Para Menino Rubi*] *E tu o que (...) você achou das perguntas que eu fiz aqui?* Ele tá fazendo positivo. Gostou? Você achou interessante o que eu perguntei aqui, e o que os seus pais responderam?

(Menino Rubi) Hum hum.

(J) Você concordou com as respostas deles?

(Menino Rubi) Hã hã.

(M) Ah, para mim foi tranquilo. Fácil.

(J) Foi fácil?

(M) Hã hã.

(J) Não foi cansativo? Foi meio comprido, né?

(M) Ah, foi comprido, mas passa rapidinho (risos).

(Mãe Pedra do Sol) (risos) Tranquilo. (...) **Muito tranquilo.**

(J) *E Léo, o que que achou de eu vir aqui na sua casa Léo? (...)*
de eu aparecer aqui na sua casa?

(Menino Pedra do Sol) Hã hã.

(J) *Hã hã? Hã hã o quê?* [risos]

(Menino Pedra do Sol) Gostei.

(M^a Mãe Amazonita) Ah, pra mim não teve (risos) assim, sabe,
não achei difícil.

(J) Foi tranquilo?

(M^a Mãe Amazonita) Pô! **Foi tranquilo.** A gente tem que participar, né, porque essas pesquisas também fazem... ..

(J) Tá bom. Você quer me perguntar alguma coisa?

(M^a Mãe Amazonita) Não. ...A gente tem sempre que se abrir um pouco também pra poder... né? É uma maneira de... eu estou ajudando de alguma forma, né?

(J) É essa a ideia!

(Mãe Lápis Lazúli) **Foi bom.**

(J) Foi bom. Você gostou de responder?

(Mãe Lápis Lazúli) Hã hã.

(J) Não se cansou?

(Mãe Lápis Lazúli) Não.

(J) Não. Então agradeço (...)

(Menino Lápis Lazúli II) Agora deixa eu ver? [o gravador]

(J) *Agora eu vou deixar você ver!* Muito obrigada (...).

(Mãe Quartzo Verde) Foi... **foi tranquila.** Eu acho que eu acabei abrindo um pouco da... né, da minha... da vida pessoal, né? Que são coisas que muitas pessoas não sabem, coisas que eu passei quando eu era menor, mas eu acho que foi muito válido, né? Porque eu acho eu... eu acho que o professor, ele tem que saber a importância que ele tem na

vida de uma criança. Eu acho que (...) ele não... ele tem que saber que ele não está ali só pra ensinar o ABC pra criança.

(J) Às vezes a dimensão que alcança o trabalho dele... e as atitudes dele...

(Mãe Quartzo Verde) Que alcança, é.

(Mãe Rubi Indiano) Tá, **tranquilo**.

(J) Tranquilo?

(Mãe Rubi Indiano) É.

(Mãe Ametista) **Super fácil**, super fácil. Prefiro gravando...

(J) Achou muito longa?

(Mãe Ametista) Não. **Prefiro gravando que a gente vai comentando, vai aprendendo**, vai...

(J) Fica mais a vontade pra...

(Mãe Ametista) Descobri o que que é o Maciço. (risos) [E referindo-se a responder a questionários escritos com questões fechadas] **É sim ou não e a gente acaba às vezes não expondo as nossas ideias**.

(Mãe Opala de Fogo) **Foi bom**, né, tipo dum... é tipo não, **é uma conversa, né**, que a gente... se abre assim mais com as pessoas, né? E...

(J) Foi tranquilo pra ti?

(Mãe Opala de Fogo) Foi.

(J) Faz pensar em algumas coisas que a gente não para pra pensar, também?

(Mãe Opala de Fogo) [Concorda balançando cabeça]

(J) Também? (risos) [Referindo às crianças] Eles ficaram atentos, aqui, tu viu?

(Mãe Opala de Fogo) Hã hã!

(M^a Mãe Safira) Eu **achei que fosse assim, mais difícil pra mim responder, mas Graças a Deus me saí bem**. (risos)

(J) Foi muito tranquilo...

(M^a Mãe Safira) Consegui bem responder direitinho, **eu achei que eu não fosse conseguir** (risos)

(J) Imagina! Olha só. (risos) Tá, então eu te agradeço, viu? Muito obrigada!

(M^a Mãe Safira) A... obrigada aqui... **Eu que agradeço porque vir lá de baixo aqui em cima, longe...**

(Menino Safira) [com carinho sapeca] “Sambariloffi!!”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo ocupado o espaço que considere necessário para cada parte deste estudo – organizando como contextos ou “cenários” fundamentais a relação da autora com o saber; a indução e implementação da política de EF de nove anos inserindo as crianças aos seis anos de idade na escola; os estudos sobre escola-infância-crianças; o contexto social de crianças e familiares sujeitos da pesquisa – ; trazido os dados gerados pela pesquisa de campo, fazendo ecoar as vozes de familiares responsáveis e de crianças da escola pública, tão pouco consideradas nos debates e menos ainda na formulação de políticas educacionais, considero oportuno recolocar e responder aqui, enfim e de modo sucinto, as perguntas de pesquisa: *a) Pelo que se interessam, afinal, as crianças que participaram da pesquisa? b) Que lugar é este, que espaço ocupa, enfim, que importância adquire a escola no cotidiano e na vida das crianças e familiares que fizeram parte desta pesquisa? c) O que expressaram as crianças e seus familiares sobre o que iam descobrindo (aprendendo?) de importante tanto na escola, como em outros lugares? d) Como vivenciaram as atividades, rotinas e exigências escolares?* Assinalo, portanto que:

As crianças que fazem parte desta pesquisa se interessam pelo que desafia sua curiosidade e criatividade, pelas atividades e dinâmicas que ganham sentido, entusiasmam, animam e mobilizam a participar com alegria. Pelas atividades lúdicas, principalmente, em que possam se expressar e interagir com espontaneidade, criatividade e sensação de liberdade para interagir entre pares na condição de sujeitos. Identificar as letras, ler e escrever palavras, frases, textos, números; utilizar tais saberes que fazem sentido e têm valor também para as suas pessoas queridas, com quem compartilham com alegria suas descobertas; conviver com os colegas; sentir-se e efetivamente fazer parte desta coisa também para todos à sua volta tão importante: a Escola.

A escola é, então, este lugar que parece fazer com que estas crianças *se sintam parte* do “mundo” das crianças que elas conhecem e com quem convivem. Esta parece ser uma vivência intensamente partilhada com seus familiares (sobretudo com a mãe, mas também com o pai – e num dos casos, com o padrasto –, com os irmãos e irmãs maiores e menores, quando eles existem; com primos, primas, tias e também com avós). Os dados gerados pela pesquisa indicam que ir para a escola é também uma vivência compartilhada com a vizinhança, com amigos e amigas, com colegas da Casa da Criança; é, do mesmo modo, uma vivência como que “naturalizada”, compartilhada com a cultura à

qual estão expostos e em interação (na família, na convivência, por intermédio das mídias, de jogos, brincadeiras de escola, de livros e outros). A escola adquire importância e ocupa tempo e espaço significativos e contínuos no cotidiano destas crianças, e também na vida de seus familiares – destes em função da própria trajetória de constituição como sujeitos, vista em retrospectiva, e da desejada inserção escolar dos filhos e/ou filhas, e também. Com diferentes intensidades e maneiras, atribuem indiscutível importância ao espaço, às relações e à formação escolar.

As crianças da pesquisa contam em casa tudo o que lhe acontece e/ou chama atenção na escola: o que gostaram e o que não gostaram; o que aprenderam de novo; as atividades que lhe foram difíceis e as que conseguiram fazer com facilidade; as broncas e os constrangimentos aos quais foram expostas elas mesmas ou seus coleguinhas, e as atitudes suas e deles face a isto; as pessoas que lá estiveram, e o que disseram; as situações diferentes que se passaram... Elas resistem de algum modo, tanto quanto podem, às rotinas e ritmos de que não gostam – muitas vezes aos moldes da socialização secundária de que trata Goffmann (2003) –, e reclamam com mães e pais daquilo que lhes faz sentir mal na escola. Por sua vez, mães e pais responsáveis apreendem o que as crianças lhes trazem – e assimilam e elaboram – da maneira que lhes é possível, assim fazendo sua apreciação – refletindo a respeito, relacionando muitas vezes à sua própria experiência escolar e sopesando, desde o presente, o que seus próprios pais lhes disseram quando crianças. Em tudo isso, procuram eleger aquilo que lhes parece mais justo ao educar, defendendo suas crianças como podem e ao seu modo, sugerindo mudanças, ao mesmo tempo em que procuram ajudá-las a se adaptar às dinâmicas escolares, apostando numa boa e profícua trajetória de formação para seus filhos e filhas. Querem, antes de mais nada, que *sejam pessoas de bem*, que *alcancem uma situação melhor que a sua* em termos profissionais e de vida, com melhores condições financeiras, maior auto-confiança e facilidade para se expressar e relacionar.

As crianças que frequentaram o primeiro ano do EF aos seis anos de idade o fizeram experimentando as “várias estações”, e contradições: Em alguns casos, sofrendo e chorando por terem que acordar cedo e/ou deixar a “creche” em seus vínculos, dinâmicas e tempos ainda para elas mais leves; em alguns momentos se chateando muito com a sobrecarga de exigências, num ritmo que não alcançam. Noutras ocasiões, se mostrando alegres ao participarem da escola e de suas atividades; radiantes ao poderem fazer, também elas, descobertas e aprendizados

amplamente reconhecidos e valorizados – pelas suas pessoas mais caras, por elas mesmas, pelo seu meio social um pouco mais expandido – tais como reconhecer letrinhas e números, saber fazer as “*contínhas*”, e ir pouco a pouco dominando o *saber ler e escrever* –; e por poderem ali brincar e se expressar em alguns momentos, que gostariam de ter ampliados.

Considerando, ainda, os objetivos delineados para este trabalho, e tendo presentes os dados gerados, reflexões e análises oportunizadas no decorrer desta pesquisa, podemos abalizar, ainda, que:

Mães e pais consultados entendem que a docência é um trabalho que exige muito também em termos de disposição afetiva (sentem-se atordoadas com tamanhos sons e movimentos de tantas crianças juntas quando vão até a escola levar seus filhos e filhas); que é um trabalho que deveria ser melhor remunerado, e que quando cansadas as professoras deveriam ser aposentadas (e “não descontar nas crianças”, como disse uma das mães). Situação específica evocou preocupações e diferentes expressões mais e menos cuidadosas de insatisfação com uma professora, de quem as crianças estavam reclamando bastante e apresentando dificuldades, constatadas e descritas por familiares das seguintes formas: diversas maneiras e expressões de resistência, com desmobilização, medo, choro, falta de vontade de ir à escola, reclamações, ou [como no caso de uma menina, cuja mãe protagonizou, em frente à turma, forte enfrentamento à professora] simplesmente o silêncio, em casa, em torno das coisas que a envolvem... Frente à relação de saber e poder ali estabelecida – com hierarquias balizadas pela condição socioeconômica, nível de escolaridade, territorialidade¹⁵⁵ e mesmo de raça – , em se considerando efetivamente a condição das crianças¹⁵⁶, tomando-se por base os dados gerados no campo, pode-se assinalar que fez falta nesta situação em estudo, uma maior constância no trabalho com estes meninos e meninas , com mediação pedagógica) da equipe pedagógica, algo mais do que legítimo e necessário para atender as demandas educativas das crianças.

Mães e pais são unânimes em afirmar que foi cedo demais a entrada das crianças aos seis anos de idade no primeiro ano do EF, e que

¹⁵⁵ Criança e mãe moram no morro, a professora vem de outro espaço geográfico-social.

¹⁵⁶ Que além de terem ido mais cedo à escola, já haviam sido submetidas e três professoras regentes ao longo do seu primeiro ano escolar além das de Artes e Educação Física, estando então já com a quarta professora de sala, além das de Educação Física e Artes (que também mudou duas vezes).

exigiu das mesmas mais do que elas estavam dispostas a dar de si e a fazer naquele momento de suas vidas, provocando reações de choro, cansaço, rejeição a atividades e sofrimento com os ritmos escolares (im)postos. Entendem que a mudança de professoras ocorrida ao longo do primeiro ano dificultou bastante a inserção das crianças – pelo novo vínculo, apenas ensaiado e em seguida desfeito; pela relação e pelo modo [singular] de cada qual ao ensinar. As crianças reafirmam as posições expressadas por mães e pais – posições de familiares estas informadas pelas reações das crianças frente ao que ocorre na escola, é importante marcar, denotando uma interação de via dupla na construção da posição expressa.

Familiares responsáveis ouvidos desejam condições mais adequadas à presença de crianças pequenas na escola, reivindicam pelo menos melhorias para a sua segurança e saúde, e abordam os aspectos que mais os preocupam como mães/pais e que melhor alcançam da condição de leigos: urgência de recreio e banheiros em separado dos maiores, e mais cuidado com os pequenos, por parte de adultos, durante o intervalo das aulas. Querem pelo menos que nesses primeiros anos escolares as crianças *aprendam a escrever e a ler bem*, a conhecer os números e *fazer as operações básicas*; demarcam que o importante não é tanto *o que é ensinado*, mas que seus filhos e filhas possam estar *seguros do aprendizado feito*. As crianças concordam com o posicionamento de mães e pais – demarco mais uma vez que pude notar que os posicionamentos e reflexões expressados por mãe e pais são informados em grande medida pelas reações e expressões das crianças, chamando aqui a atenção para a agência das mesmas. Diferentemente das perspectivas que vêem as gerações mais novas apenas como receptoras no processo de socialização, destacamos o fato de que são estes meninos e meninas que vivenciam todos os dias as atividades, ações e relações escolares, e narram para suas mães (principalmente) e pais o que testemunham, informando-os também de como se sentem a respeito. Há, sim, mão dupla nesta via que constitui repertórios e informa atitudes e posicionamentos de crianças e familiares na sua relação com a escola.

Sobre a continuidade da formação das suas crianças, mães e pais ouvidos têm grandes expectativas, desejando que façam “uma faculdade, *pelo menos*”: que estudem “até onde conseguirem” - e uma mãe

mencionou “até o mestrado e doutorado”¹⁵⁷. Querem que suas crianças sejam *peessoas de bem*, capazes de se relacionar e expressar com facilidade, e que tenham valores que talvez poderíamos dizer de respeito aos princípios civilizatórios e aos direitos humanos fundamentais - a hipótese da busca de reconhecimento e valorização social é a mais provável, no meu entendimento, e não de distinção, como quer Bourdieu.

Tais familiares responsáveis, em sua maioria, disseram que gostariam de estar mais perto da escola, mas poucas mães vislumbram possibilidades mais efetivas desta aproximação; questionados a respeito, alguns entenderam que a circulação de algum pequeno jornal abordando temas em discussão, eventos escolares, realizações, trabalhos, depoimentos, etc, poderia contribuir para a aproximação, o acompanhamento e, de algum modo, também para a participação nas coisas e atividades que dizem respeito às questões da escolarização de seus filhos e filhas. Pelo menos um destes familiares referiu-se a pouca informação e não chamada para formação de chapa no processo de eleição para a APP, e algo semelhante foi dito quanto à direção da escola (pelo menos uma mãe expressou estranhamento diante da pouca presença no dia da escolha da nova direção, que ocorreu como indicação numa reunião e não como eleição direta, princípio deliberado na Comissão de Educação do FMMC dos quais a escola é ou era signatária). E é pouco sabido, entre estes familiares entrevistados, sobre a articulação de escolas e comunidades no coletivo denominado de CE/Fórum Maciço do Morro da Cruz. Poucos e poucas conseguiram atribuir algum significado à palavra *maciço* – associando-a a alguma reunião, a algo para gerar benefícios, dizem (e tendem a relacionar àqueles oriundos da prefeitura).

Algumas mães que participaram da pesquisa referem-se, com positividade, às *relações de vínculo afetivo estabelecidas entre seus filhos e filhas pequenos e alguns profissionais da escola*: Com a primeira professora do primeiro ano (que era *mais jovem*, havia trabalhado com Educação Infantil e *tinha bastante jeito com as crianças*), ou aquela com quem o filho ainda mantém grande vínculo e o reafirma com constância e veemência todas as vezes que chega na escola e, antes de mais nada a procura para trocar um grande abraço; com o homem que cuida dos pequenos durante o recreio, com quem

¹⁵⁷ E esta não era a mãe com ensino superior, como se poderia imaginar: cursou o ensino médio e, junto com o companheiro havia buscado informações sobre o cursinho pré-vestibular gratuito da UFSC, que disse terem intenção de cursar.

alguns meninos têm grande confiança e afeto; com a faxineira, chamada pelo nome (ela tem o mesmo trabalho de algumas das mães, tias, vizinhas, e possivelmente haja identificação recíproca – relações de gênero aliadas a solidariedade de classe?). Algumas mães e pais reclamaram do tipo de relação estabelecida com as crianças pela professora do segundo ano, e um casal intensamente vinculado a uma igreja criticou o modo de vestir de algumas educadoras (em pauta, o tamanho do decote e comprimento das saias)¹⁵⁸. Estes são alguns dos aspectos sobre os quais sugeríamos novos estudos: as relações de *afecto*¹⁵⁹ entre crianças, professoras e familiares em suas afinidades e diferenças culturais, etnicorraciais, socioeconômicas e em termos de territorialidade (moradoras do morro e demais) e gênero.

Pelo menos um terço das mulheres entrevistadas (quatro entre doze) fez mudanças radicais quanto à sua ocupação/inserção profissional para acompanhar de perto as crianças, com especial atenção às questões de cuidado e escolarização – duas delas tinham concluído o ensino médio, uma o curso superior (Pedagogia, à distância), e a outra, a quarta série do EF.. Isto, na contemporaneidade e na situação socioeconômica familiar deve significar escolhas de vida delicadas e criteriosas, com aposta e atribuição de grande importância e investimento – de energia vital e produtiva, sobretudo das mães – na educação das crianças, notadamente aliada ao suporte de uma condição financeira que garante pelo menos o sustento básico do grupo familiar. Em dois destes casos o pai das crianças tem inserção profissional mais satisfatória (3.000,00¹⁶⁰ e 2.800,00 reais mensais, respectivamente, dos maiores rendimentos das famílias entrevistadas). Alguém ousa duvidar do investimento escolar de tais famílias? Sobretudo considerando que a condição econômica atual parece ter sido construída com o trabalho do casal – também fora do país, num dos casos, o que permitiu reunir o dinheiro que oportunizou a construção de pequenos cômodos para aluguel, sob a administração da

¹⁵⁸ Pelos meus parâmetros, não vi, na escola, modos de vestir que parecessem inadequados a uma professora.

¹⁵⁹ No sentido tomado por Spinoza na sua obra “Ética”, o qual seja como tudo aquilo que de algum modo nos causa alguma reação, que nos afeta.

¹⁶⁰ Esta família, oriunda de Porto Alegre-RS, mora num apartamento novo de dois quartos, na principal rua do bairro, do qual paga aluguel integral (há algumas famílias que pagam aluguel subsidiado pelo Estado no morro – auxílio-aluguel – por terem sido deslocados de áreas com risco de desabamento). Boa parte das famílias têm casa própria, somente duas eram bem precárias.

mulher¹⁶¹. Estes dois homens têm formação de nível superior – o que pode contribuir para a obtenção de um salário maior – ; o terceiro deles, semi-analfabeto, é mestre de obras, numa cidade e tempo em que o setor imobiliário tem multiplicado seus investimentos e lucros¹⁶²; no momento da entrevista à sua companheira, ele recebia 1.400,00 mensais, sendo ele a parte do terço dos pais melhor remunerados (e com este salário vivem quatro pessoas, segundo a entrevistada). Pesquisas que tematizem os níveis de escolaridade de mães, pais, demais familiares e seus descendentes podem resultar profícuas para as análises sobre a relação com os saberes – e sobre relações de saber e poder em suas possíveis (re)configurações tendo em vista as relações geracionais, de gênero, etnicorraciais e inserção socioeconômica familiar.

As famílias se mostram bastante atentas à relação entre formação e perspectiva de progredir, apostando na escolarização como via que possibilite melhores condições sociais aos seus meninos e meninas (auto-imagem positiva, possibilidade de melhor expressar as ideias, melhor inserção profissional e remuneração). Isso corrobora com o que foi verificado pela pesquisa de Bernard Lahire (1997), quando analisa o sucesso escolar nos meios populares, buscando as “razões do improvável”: seu estudo desmente “o mito da omissão parental nas relações família-escola” que, segundo afirma, é produzido pelos professores longe dos pais, por não vê-los mais constantemente na escola – uma profunda injustiça interpretativa, garante. Assim como mães e pais por nós entrevistados, quase todos aqueles investigados por este sociólogo francês, qualquer que seja a situação escolar da criança, “têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “sair-se” melhor do que eles”. E ao expressar seus desejos quanto ao futuro profissional dos filhos e filhas, “tendem frequentemente a desconsiderar-se profissionalmente, a “confessar” a

¹⁶¹ Este casal é natural da Ilha, sendo ela filha de um político local já falecido e ele, assessor parlamentar no momento da entrevista à esposa. Embora não tendo investigado este aspecto, é comum haver, entre famílias residentes na Ilha há gerações, herança de partes de terrenos adquiridos antes da imensa valorização imobiliária na contemporânea Ilha Capital – o que pode também ter contribuído para a condição socioeconômica do casal. O conceito bourdieusiano de *capital social* talvez seja profícuo para compreender a condição do casal: família com inserção social mais favorável tem parentesco com um político local, e acesso que se diferencia dos demais grupos familiares ouvidos – um cargo de confiança na Assembléia Legislativa inclusive..

¹⁶² Sua mulher, entrevistada, estudou até a 4ª série do EF, não pretende voltar a estudar e espera que os filhos estudem “o quanto puderem”.

indignidade de suas tarefas; almejam para sua progênie um trabalho menos cansativo, menos sujo, menos mal-remunerado, mais valorizador que o deles.” (idem, p 334). No caso de mães e pais ouvidos por esta pesquisa, não pareceu que vissem suas tarefas como indignas, e sim geradoras de toda uma vida (trabalho com pouco reconhecimento e retorno econômico) excessivamente dura.

É forçoso admitir que é restritiva e árdua a concretude de suas condições de vida, e ainda assim dão-nos indicativos de que obtiveram avanços em relação à sua família de origem; continuidade na evolução das condições socioeconômicas e culturais para seus descendentes é o desejo de mães e pais participantes da pesquisa. A questão – sobejamente discutida pela sociologia crítica – reside nas barreiras que suas crianças têm a ultrapassar, também dada a situação do sistema escolar no qual foram inseridas. As discussões apontadas por Bourdieu indicam que a ascensão social pela via do diploma não se dá numa relação direta nem simples. Em sua análise, o *campo* [social] no qual o *agente* está inserido determina um jeito de ser e de portar-se, um estilo de vida, a formação dos gostos, dos modos, da postura corporal (*hexis corporal*), do *habitus*, que contém e expressa o seu *capital cultural*; e um outro capital, o das relações nas quais está inserido – o *capital social* – tende a ser também determinante das efetivas possibilidades de inserção social. E é difícil duvidar da força de tais elementos para a delineamento de trajetórias escolares; e mesmo dos limites de potência do que Bourdieu denomina *capital escolar*, quando faltam os demais “capitais.”

Por que outro trajeto poderiam buscar possibilidades efetivas, e algo justas, de avanços socioeconômicos e culturais aqueles e aquelas oriundos destes meios sociais, tão expropriados daquilo que é socialmente valorizado num sistema apoiado em profundas hierarquias? Não parece haver para eles outras grandes chances, oportunidades e vias... E no entanto, a presente pesquisa acaba por trazer pelo menos algumas mostras de sua riqueza e valor - riqueza e valor que Dostoevski tão bem retratou em “Gente Pobre”. Redistribuição de renda é o primeiro pilar no qual aposto, com base mínima e teto máximo para toda a gente – não creio em uma real possibilidade de justiça social poderia iniciar por aí... Como segundo pilar, políticas educacionais propostas e efetivamente implementadas considerando as indicações dos debates do campo educacional, e as demandas da maioria – ao invés da lucratividade do Banco Mundial e às regras de servil atenção às demandas do mercado, como se ele fosse o novo grande deus ao qual é preciso tudo e todos harmonizar.

Assim como na pesquisa citada (LAHIRE, 1999, p. 334-5), também neste início da segunda década do século XXI entre as famílias de categorias sociais populares na Ilha de Santa Catarina, mães e [ainda que mais rara e menos diretamente] também pais cuidam da escolaridade das crianças. E como já foi dito pelo citado autor, o que quer que se possa pensar da eficácia de seus modos de agir na busca de encaminhamentos educativos escolares, suas atitudes “... provam que os pais não são indiferentes aos comportamentos e desempenhos escolares”.

E embora não seja este o foco da análise, impossível não destacar o aspecto da espinhosa dança da conciliação entre ocupação profissional e vida familiar de mulheres mães¹⁶³, com a histórica e ainda atual divisão de trabalho de gênero, também observada entre as/os participantes da pesquisa. Foi destacado como de difícil equação para algumas mães, por exemplo, trabalhar fora e acompanhar cotidianamente filhos e filhas no íngreme trajeto entre casa e escola, com os riscos e inseguranças aos quais principalmente as crianças ficam expostas, e os conseqüentes receios e tensões a que ficam sujeitas também as mães – que acabam por assumir mais efetiva e diretamente a responsabilidade pelas crianças. Em algumas situações, mesmo que crianças maiores, familiares e/ou vizinhas assumam a cotidiana responsabilidade de acompanhar meninos e meninas menores nos trajetos a serem percorridos entre casa, escola, Casa da Criança e retorno à casa em suposta segurança, tal função acaba demandando alguma remuneração – e ainda assim causar em muitos momentos tensões e sofrimentos às crianças (e em consequência também sobretudo às suas mães, ainda as suas responsáveis mais diretas). Assumindo esta função, compartilhada ou não com os companheiros, garantem maior segurança e tranquilidade aos os filhos e filhas pequenos e ao grupo familiar, e economia no seu orçamento.

Em Sponchiado (2011) abordo a complexidade destas opções que se colocam para as mulheres, com perdas no mais das vezes irreversíveis em termos de construção de uma carreira (ou então, no âmbito pessoal e familiar). E no entanto, as mães desta pesquisa que

¹⁶³ Não vou abordar aqui o aspecto [do] masculino da questão pois foi, sobretudo com as mães que falei, e são elas, no caso, que se ocupam das crianças, deixando, para isso, de trabalhar fora ou fazendo mudanças importantes neste sentido. Não ignoro, no entanto, que esta seria ainda uma opção socialmente mais difícil se este for um desejo ou uma alternativa real para os pais...

optaram por reduzir ou sair do trabalho remunerado para investir seu empenho e força de trabalho no cuidado com os filhos e filhas, pareceram tranquilas inclusive com a escolha feita, e menos sobrecarregadas e cansadas; elas estavam disponíveis e puderam me receber em suas casas no início e meio da tarde, o que não ocorreu com as outras. E o mesmo se pode dizer das crianças, que brincavam tranquilas tendo por perto da mãe, e com a qual contam para ajudar nas atividades escolares, e como “auditório” para suas narrativas cotidianas relacionadas a descobertas, saberes e demais coisas notadas e vivenciadas no seu dia a dia educacional – e elas não tiveram, por exemplo, que disputar a atenção da mãe, o que ocorreu quando a entrevista foi agendada para o final da tarde, na hora do retorno do trabalho... – Que saberes sobre gênero estes meninos e meninas apreendem no âmbito de tais relações familiares, na escola e no meio social específico (no morro e arredores, no caminho da escola) e mais amplo (mídias e outros – poucos – espaços que frequentam)?

E, enfim, reafirmamos aqui, com a força dos dados gerados pela pesquisa, nossa posição de crítica contundente ao que chamamos de contra senso educativo (e talvez também sociológico, antropológico, psicológico e até mesmo quanto aos valores que se quer na direção da “equidade”) da entrada das crianças aos seis anos no EF em total ausência de diálogo com mães e pais responsáveis, desconsiderando as indicações de estudiosas e estudiosos, e demandas basilares das crianças pequenas. E pior, sem a atinente preparação, condições (também de continuidade) de trabalho especialmente das professoras dos anos iniciais, como também da instituição educativa e de seus ambientes.

Podemos dizer, ao final deste trabalho, que a inserção das crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental interferiu em diferentes aspectos e dimensões da vida familiar, e muito especialmente das crianças. Infelizmente, não pareceu favorecer sua relação com a escola e com os saberes – e por outro lado pode, sim, contribuir, e possivelmente de modo importante, para a individualização das dificuldades, enfrentadas num contexto escolar não preparado suficientemente para atender demandas educacionais da ainda pequena infância. A sociologia e a antropologia continuam sendo aliadas mais que necessárias para a compreensão da infância nos seus diferentes tempos, espaços, relações, condições socioeconômicas e culturais; e uma *pedagogia da infância*, como propôs Rocha em sua tese de doutoramento, poderá contribuir de modo expressivo com a formação e o trabalho dos anos iniciais do EF; e talvez mais ainda para uma

maior harmonia na transição da EI para o EF. E crianças de meios populares como as que participaram desta pesquisa parecem ter, mesmo, maior necessidade da escola: como mediação para um projeto familiar de avanço em termos de condição socioeconômica e cultural – que parece ter boas chances de se tornar também desejo e projeto de ser de seus meninos e meninas, ao que parece. Por si só este pode ser um fator mobilizador e animador da relação com a escola e o saber... Por outro lado – razão pela qual mais precisam da escola – estas crianças são as que têm menor acesso a outros espaços e interações agregadores de saberes socialmente valorizados, também eles favorecedores do diálogo com a cultura e o currículo escolares. Como será efetivamente delineada a trajetória escolar e de vida destas crianças? Corresponderão as expectativas de trajetórias escolares bem sucedidas, depositadas pela família? Outras pesquisas são necessárias para aprofundar, acompanhar e sopesar suas relações com a escola e com os saberes, e os efetivos trajetos destes meninos e meninas. A pergunta que não quer calar ao final deste estudo é a seguinte: Estado, sistema de ensino, e – mais de perto – a escola e suas professoras e professores acreditam, apostam e investem nestes meninos e meninas tanto quanto eles, suas mães e seus pais acreditam, apostam e investem neles e, sobretudo na escola?

– **Antes, no começo ele ia brigando comigo, ia me irritando...**
(...)! (Mãe Safira).

– *É mesmo, Menino Safira? No começo você não gostava? (J)*

Menino Safira balança a cabeça para um lado e outro, em negativa.

– Daí lá tem mais atividade pra fazer, então, **ele assim: “Ah mãe, isso aqui é muito chato! Eu não gosto disso!”** (Mãe Safira).

A verdade da criança, tão vivamente intensa ainda na voz da mãe, faz perceber o quanto podem ser de todo *chatas*, do ponto de vista da criança, as “produtivas” (?) atividades preparadas por mal pagas e bem intencionadas professoras, na esteira de políticas educacionais induzidas por interesses econômicos...

– *É, Menino Safira? No começo era chato?(J)*

O menino concorda com gestos de cabeça.

– *E agora?(J)*

– **Agora é legal. (Menino Safira).**

– *... Pegou o jeito da coisa?(J)*

Concordando com gestos de cabeça, Menino Safira parece

genuíno.

– *É?* Insiste a pesquisadora, buscando atentamente algum titubeio. Menino Safira mais uma vez move a cabeça, afirmativamente. A mãe enche os olhos de lágrimas olhando o seu menino a interagir com a pesquisadora. Parecia realizada ao vê-lo respondendo assim as perguntas, em suave desenvoltura.

“Pegar o jeito” pode significar adaptar-se à nova e cotidiana situação mesmo que pela via da *socialização secundária* (Goffmann, 2003) e da invenção, por parte de meninos e meninas, de *modos singulares de resistência*. E isso está longe de parecer satisfatório, ou de desresponsabilizar Estado, sistema de educação, instituições formadoras, equipes pedagógicas, professoras e professores de todos os investimentos e esforços na direção de tornar segura, respeitosa, algo lúdica, acolhedora e educadora a [dentre outras coisas] apressada escola das novas gerações.

Faz-se necessário acompanhar esta geração de crianças de meios populares que chega mais cedo à escola pública, perguntando se a *individualização dos custos* (quanto a dificuldades que se produzem também no efetivo processo de implementação da política) não as conduzirá ainda mais cedo pela esteira da *exclusão branda*, em seus injustos desdobramentos para os sujeitos, ou agentes, e/ou grupos sociais de trabalhadores e trabalhadoras com baixa remuneração e pouco acesso aos saberes e benefícios historicamente produzidos pela humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Mirian et. al. **Escolas Inovadoras**: experiências bem sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003.
- ABRAMOVAY, M; KRAMER, S. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos CEDES**, nº 9. São Paulo: Papyrus, 1987, p. 27-38.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga (Org.). **Henri Wallon**. São Paulo, Loyola, 2000. Col. Psicologia Educação.
- AMARAL, Arleandra Cristina Talin. **O que é ser criança e viver a infância na escola**: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba. 2008, 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2008.
- ARROYO, Miguel. Apresentação. In: VEIGA, Cyntia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Infância no sótão**. Belo Horizonte, Autêntica, 1999; p.7-19.
- BARBOSA, M.C.S. As crianças devem ingressar no ensino fundamental aos seis anos? **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 36-37, abr./jul. 2003.
- BATISTA, Ezir Mafra. **Criança, infância e escola**: uma análise da produção discente no Brasil (1994 a 2004). Dissertação de mestrado. Florianópolis; PPGE/UFSC, 2006 (Or. Doutora Diana Carvalho de Carvalho).
- BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar**: a aventura da Modernidade. São Paulo: Cia das Letras, 1986.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Vol. I Fatos e Mitos; Vol. II A experiência Vivida. Rio de Janeiro, Nova Fronteira. 1980.
- BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrik. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 06**, 08 de Junho de 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 05**, 01 de fevereiro de 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1991.

CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Roselane; ROCHA Eloísa Acires Candal. **Continuidades e rupturas nas políticas educativas**: a ampliação do ensino fundamental no Brasil. In: IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração Escolar. Lisboa, 2007

CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (Org.). **O estudo da escola**. Portugal: Porto Editora, 1996, p.123-149.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: WANDERLEY, M. B.; BÓGUS, L.; YASBEK, M.C. **Desigualdade e a questão social**. São Paulo, EDUC, 2000, p 17-50

CERIZARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e KISHIMOTO, Tizuko Morchida. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 203-231

CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio, 1996.

CHRISTENSEN, Pia e JAMES, Alisson (Orgs.). **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto:Ed. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: Dossiê

Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças. **Educação e Sociedade**, 91, v. 26, mai/Ago. 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, mai/Ago. 2005, v. 35, n. 125.

DANTAS, Jéferson. Projeto histórico e construção curricular: a experiência social do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 218 jan./abr.2007. Brasília, INEP, p.122-139

DANTAS, Jéferson Silveira. **Espaços coletivos de esperança: a experiência política e pedagógica da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis/SC**. 2012, 376 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

DIAS, Paulo. **Comunidades de Conhecimento e Aprendizagem Colaborativa**. Universidade do Minho. Seminário Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento, Conselho Nacional de Educação, Lisboa, Julho de 2001.

DUARTE, Newton e ARCE Alessandra (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

DUBET, F. A escola e a exclusão. In: **Cadernos de Pedagogia**. FCC, São Paulo, Autores Associados, 2003, n. 119, Julho, p 29-45

FACCI, Marilda G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica. In: DUARTE, Newton e ARCE Alessandra (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006, p. 11-26

FARIA, Vitória & SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007

FERRARO, Alceu R. (1999) Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.12, 22-47.

FERRARO, A. R. Neoliberalismo e políticas sociais: a naturalização da exclusão. **Estudos teológicos**, 2005, v. 45, n. 1. PP 99-117.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do bom Retiro: Contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. In: **Proposições**. V. 15, n.1 (43) – jan./abr. 2004.

- FERNANDES, Renata Sieiro. Memórias de menina. **Cadernos Cedex** (Infância e Educação de meninas), ano XXII, nº 56, Abril 2002, p 81-102.
- FICHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: a arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005. PP 118-140.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, Vozes, 2008
- GARCIA, Fábio. Negras Pretensões: A presença de intelectuais, músicos e poetas negros nos jornais de Florianópolis e Tijucas no início do século XX. XII. Irati, **Anais do XII Encontro Regional de História e VI Semana de História: Regiões, migrações, identidades, de 09 a 12 de Outubro de 2010**.
- GATTI, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113. São Paulo, Julho 2001.
- GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Granada Pai. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- GOFFMAN, Erving. **A vida íntima de uma instituição pública**. Manicômios, Prisões e Conventos. Brasil: Editora Perspectivas, 2003.
- HANFF, Beatriz Collere. **A reprovação e a interrupção escolar nas quintas séries do ensino fundamental: o difícil percurso para a continuidade dos estudos**. 2007. 250f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2007.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares** As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- HENNING, Luciano. A distribuição espacial dos alunos das escolas integrantes da comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz, Florianópolis-SC. Florianópolis, 2007. 56p. (TCC Geografia - Or. Dr. Luiz Fernando Scheibe).
- KLUWE, Razieri Berti. **Análise e ações para o desenvolvimento de Boiteuxburgo**. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/12695.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2011.

- KRAMER, Sônia. Entrevista. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis>. Acesso em: 02 mai. 2012.
- KOHAN, Walter. DEVIR-CRIANÇA DA FILOSOFIA: INFANCIA DA EDUCAÇÃO
- LA TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky Wallon Teorias psicogenéticas em discussão**. 22 ed. São Paulo, Summus, 1992.
- MARIN, Alda Junqueira; BUENO, José Geraldo Silveira; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 171-199, jan./abr. 2005.
- MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2010.
- NOTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: Balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n 112, p. 33-60, março/2001.
- NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. **Pierre Bourdieu – Escritos de Educação**. Petrópolis, Vozes, 1998
- PATTO, Maria Helena Souza. A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia, **BBE**, v. 35, n. 1, 1990.
- PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n.86, p.221-241, abr. 2004.
- PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo, Cortez, 2005.
- POLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, 1992, vol. 5, nº 10, p.200-212
- CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT, Jean. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola materna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 32-56, nov. 1986.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. **Educação, Sociedade e Culturas**, n 17, 2002, p. 67-88.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Tradução de: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **A escola no centro da pesquisa: caminhos e problemas.** Disponível em:
 <[www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/mercessampaio4.doc\(19\)](http://www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/mercessampaio4.doc(19))>. Acesso em: 21 jun. 2012

_____. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar.** 1997, 230f. Tese (Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo/SP, 1997.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos nas práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III.** Rio de Janeiro, DP&A, 2005. PP. 10 a 22

SARMENTO, Manuel J.; PINTO M. **As crianças contextos e identidades.** Portugal: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

SETÚBAL E SILVA, M. Alice; GARCIA, M. Alice L.; FERRARI, Sônia C. M. **Memória e brincadeira na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX.** São Paulo: Cortez, 1989.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; SILVA, Antonia Almeida. **O Ensino Fundamental de nove anos como política de integração social: análises a partir de dois estados brasileiros.** GT 05. Reunião anual da ANPEd, Caxambu-MG, outubro de 2009

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n 112, p. 7-31, março/2001.

SILVA, Marcia Agostinho da. **Vai sentar, parece que tem bicho 'forgulha' no corpo!** O lugar das crianças no processo inicial de escolarização no ensino fundamental. 2010. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

SILVA, Rute da. **A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil:** um estudo nos municípios catarinenses. Florianópolis/SC, 2009.

SILVA, Pedro. **Crianças e comunidades como actores sociais**: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In: SARMENTO, Tereza (org). *Infância, família e comunidade As crianças como actores sociais*. Porto. Porto Editora. 2009, p.17-42.

SOUZA, Mériti de. De como (des)colonizar corações e mentes ou modos de conhecer e de subjetivas nas práticas de produzir e disseminar conhecimento. In: CARVALHO, Diana C. de; CASSIANI, Suzani; COSTA, Adriana da; SOUZA, Mériti. **Lugares, sujeitos e conhecimentos**: a prática docente universitária. Florianópolis, Editora da UFSC, 2008. PP. 57-74.

SPONCHIADO, Justina I. *Docência e Relações de Gênero – um estudo de dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil de 1981 a 1995*. Dissertação (Mestrado em Educação). 1997. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo/SP, 1997.

SPONCHIADO, Justina. I. ; HEWLETT, S. A. . *A árida arte de conciliar carreira e plenitude nos diferentes âmbitos do viver*. Florianópolis-SC: Revista de Estudos Feministas (indexada internacional), 2011 (Resenha).

SPINOZA, Benedictus de. **Ethica/Ética**. Edição bilíngue Latim-Português. Tradução e Notas de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STROISCH, Sandra. **Professora, posso falar?** Um estudo sobre a participação da criança na atividade de ensino. Dissertação (Mestrado em Educação). 2005. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2005

TRAMONTE, Cristiane. *Religiosidade afro-brasileira e educação intercultural: Ampliando espaços pedagógicos não-formais*. In: SILVA, Vânia Beatriz Monteiro; SPONCHIADO, Justina I. **Contribuições para a educação das relações étnico-raciais**. Florianópolis/SC. Letras Contemporâneas, 2008, p.37-50.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Paradigmas? Cuidado com eles!* In: COSTA, Mariza Vorraber (Org.) **Caminhos investigativos II**. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina. 2007

VIANA, Maria José Braga. *A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos*. **Paidéia**, 2003, v.12, n. 24, p.175-183.

ZAGO, Nadir; NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo. **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Ed.Vozes, 2000.

ZAGO, Nadir. Estudos sobre escola em diferentes contextos sociais. In: Dossiê Escola: Estudos sobre a escola - dimensões sociológicas e políticas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 13-23, jan./Jun. 2004.

ANEXOS

ANEXO A –LUGARES, ALÉM DA ESCOLA, EM QUE AS CRIANÇAS TAMBÉM APRENDEM, SEGUNDO MÃES E PAIS

com indicações, sublinhadas de meninos e meninas
e com destaques, em negrito, da autora

(Mãe Turmalina Verde) (...) **Eu ensino os deveres deles em casa né (...). Daí duas vezes na semana eles vão ali no Hilda também para ganhar um ‘reforcinho’ (...) à tarde (...)**

(J) Vocês vão em algum outro lugar além disso?

(Mãe Turmalina Verde) Não.

(J) É mais aqui e a escola mesmo?

(Mãe Turmalina Verde) É, aqui e na escola!

(J) É nesses lugares que a senhora acha que eles aprendem?

(Mãe Turmalina Verde) É!

(C) Mãe, a onde que tá o MP3? O mãe... Mãe!

(J) É (...) o que [é] que as crianças aprendem mais na família? (...) eu vou lhe perguntar na família, na comunidade, em outros espaços. Porque em cada lugar aprendem algumas coisas, embora às vezes a gente não pare para pensar nisso, mas...

(Z) Pois é. (...) Nós **aqui, eles aprendem mesmo o que têm que aprender, as coisas que... né... Têm que saber respeitar os outros, tem que, né, estudar para aprender**, para... né? Mas assim, **na comunidade** eles vão aprendendo né, porque ainda são tão pequenos, **tão começando a pegar o ritmo da coisa.**

(Menino Turmalina Verde II) O mãe, dá meu MP3.

(J) Vocês **frequentam** algum **espaço religioso**?

(Mãe Turmalina Verde) Ah, sim. **Católica.**

(J) E (...) a senhora acha que as crianças também aprendem, lá?

(Mãe Turmalina Verde) Não, eles **vão e eles prestam bem atenção.** Esses daí... tão aí...

(J) Eles vão a escola da samba, clube, alguma coisa assim?

(Mãe Turmalina Verde) Não, ainda não.

(J) Museu, centro cultural, teatro, cinema?

(Mãe Turmalina Verde) Ah, isso daí ainda não foram.

(J) Não. E eles veem TV, jornal, revista?

(Mãe Turmalina Verde) **Vêem. TV, desenhinho. Tudo que passa na televisão eles querem ver.**

(Menino) Eu quero meu MP3!

(J) E algum **equipamento eletrônico**? Rádio ou...? (sic!)

(Mãe Turmalina Verde) Ah, rádio... **Eles gostam de escuta as musiquinhas deles** assim né. As **nossa também de vez em quando** eles escuta.

(J) Têm acesso a **computador**, já?

(Mãe Turmalina Verde) Não.

(J) Só da escola?

(Mãe Turmalina Verde) **Na escola não tem.**

(J) Ainda não foram?

(Menino Turmalina Verde II) **Tem!**

(Menino Turmalina Verde II) **Tem, mas não pode mexe.**

(J) Ainda vocês não foram?

(Menino Turmalina Verde II) **O quê?**

(J) (...) não foram lá para os computadores?

(Mãe Turmalina Verde) Acho que não, né?

(Menino Turmalina Verde I) **Não porque tá “taragado”...**

(J) Ah, mas mais tarde...?

(Menino Turmalina Verde I) **Mas vão ter que arrumá.**

(J) Está trancado ainda? Ou desligado?

(Menino Turmalina Verde I) **Tá taragado, tá teligado.**

(J) Desligado. [Estragado, e por isso desligado, era o que ele estava tentando dizer! E explicou traduzindo:]

(Menino Turmalina Verde II) **É o fio, não dá para arrumá o**

fio.

(J) Ah, tá...

(Menino Turmalina Verde I) **Tem que arruma lá, uma coisa lá**

pra...

(Mãe Turmalina Verde) Tá filho; vai caí...

(...)

(J) E vocês têm **livros em casa?**

(Menino Turmalina Verde II) **Temo!**

(J) Têm?

(Menino Turmalina Verde I) **Tem!**

(J) Que livros vocês têm? De desenho? [sic!]

(Mãe Turmalina Verde) Só de estorinha, né filho?

(J) Têm alguns de estorinha?

(Mãe Turmalina Verde) Têm!

(J) *E quem lê pra vocês?*

(José Carlos) **A mamãe!**

(Menino Turmalina Verde I) **A mamãe!**

(J) A mãe. Que legal! E...

(Menino Turmalina Verde II) E tem MP3! (Ele insistiu, mas infelizmente não pôde ser ouvido...)

(J) É ...(a **pesquisadora**, que naquele momento realizava sua primeira entrevista com este até então apenas imaginado familiar responsável que tanto queria ouvir, até faz uma pausa de 7s, mas não consegue eleger prestar atenção no que os meninos estavam tentando insistentemente trazer para a cena... Imaginando que conseguiria ouvi-los mais longamente em momento específico, **deixa escapar uma boa oportunidade de explorar inclusive saberes destas crianças em relação com tal recente tecnologia, seguiu com seu roteiro...**). O que [é] que eles aprendem de mais importante nos livros nessa idade, a senhora acha?

(Mãe Turmalina Verde) Ah, eles... é que eles **tão começando ainda na... né... a aprende assim; mas eles gostam, daí, quando a gente lê estorinha pra eles, conta estória pra eles** também.

(Menino Turmalina Verde II) Ah, “pem lecal!”

(J) Bem legal? É...?

(Menino Turmalina Verde I) Mãe, dá meu MP3!¹⁷³

(Mãe Granada) **Ó, eu tinha vontade de pôr ele na... a Casa da Criança.** (...) É. Que ali eles... têm mães que fazem assim ó: se o filho estuda de manhã, daí vem pra aí de tarde. E eu sei que ali eles oferecem bastante cursos de informática e mais uns outros ali que eu não sei tudo, né, o sistema dali. E eu até queria coloca ele ali, mas ainda não... não deu pra concilia, embora agora... agora nós tamo pertinho, eu to até pensando pro ano que vem, né. **Só que eu me preocupo, assim, pro meu esposo não fica sozinho.**

(J) Pra não ficar sozinho, pra poder um fazer companhia pro outro...

(Mãe Granada) É. Às vezes acontece alguma coisa, a gente não sabe, né, porque têm tempos que o pé dele [marido] vem a furo, né.

(J) Ah, sim?

(Mãe Granada) (...) Então, pelo menos tem alguém pra gRita, pra chama.

¹⁷³ Esta cena, sozinha, poderia ser o mote para um rico debate sobre, por exemplo, a persistente mobilização de crianças para interagir em função aquilo que lhes interessa, e nossas reificadas posturas ao deixá-las de lado das conversas, em função do nosso foco de interesse e atenção. Também sobre o que efetivamente vemos em determinada cena, e quanto isto é modelado pelo nosso foco de interesse *naquele instante* e pelos igualmente *nostros repertórios*, saberes e expectativas.

(J) Então você acaba cuidando do pai, também?

(Menino Granada) [Concorda com a cabeça.]

(Mãe Granada) **Ele ajuda bastante...** Tanto é que ele **faz a comida** minha, o meu filho faz a ... minha.

(J) Ah, é...?

(Mãe Granada) **Faz o bolo.**

(Granada Pai) **Lava a louça.**

(Mãe Granada) Lava a louça...

(Mãe Granada) A gente não faz... não explora, tá entendendo?

(...) **A gente ensina...**

(J) Pra se virar...

(Mãe Granada) É.

*(J- Para Menino Granada, que mostra o caderno) **Que caderno bonito!***

(Mãe Granada) Cuida lá pra não amassa!

*(J) **Que caligrafia! Não... Isso é seu?***

*(Menino Granada) **Hum hum [assertivo].***

(Mãe Granada) É.

*(J) **Poxa! Que lindo!***

(Mãe Granada) E [a mãe, seguindo seu próprio roteiro] ele **dobra ropa**, enfim, ele ajuda eu... sabe? **Eu puxo muito pra esse lado assim, tanto pro estudo quanto...**

(Granada Pai) ...lava a louça e **faz café.**

(Mãe Granada) Ele ajuda um monte!

*(Menino Granada) **Não, café eu não sei fazer!***

(Mãe Granada) Sabe sim!¹⁷⁴

(Pai Rubi) Ah, em casa. (...), quando ele sai, a gente... ..ou ele vai num lugar que não conhece, tá aprendendo, tá conhecendo outro espaço, outra cultura, outro...

(J) **E que lugares vocês (...) vão às vezes?**

(Pai Rubi) Ah, **uma viagem, por exemplo; praia, parque aquático, tá viajando, quando a gente vai pra serra pra casa da vó dele.** (...) Lá é uma coisa que não tem aqui, então ele aprende muitas coisas lá, tipo...

*(Menino Rubi) **Anda a cavalo...***

(Pai Rubi) ...Anda a cavalo, a própria natureza em geral assim... aqui é mais difícil. Lá... a gente vai pra lá, começa a anda a

¹⁷⁴ Entendo que esta cena pode nos dar elementos para o debate pelo menos sobre socialização e relações familiares e [possivelmente busca de transformação de papéis] de gênero e trabalho (doméstico, infantil).

cavalo. Então, a cada lugar que vai ele aprende ou faz alguma coisa que ele não faz aqui...¹⁷⁵

(Mãe Cristal) Ah, na rua. (...) na Casa da Criança. (...) **Quando é menor também aprende (...) em casa. (...) Aprende várias coisa (...). Qualquer lugar onde eles vão eles tão aprendendo, né.**

(Mãe Pedra do Sol) Ah sim, é! **Convive com as outras crianças, que é o principal também.**

(J) ...Que ele convive mais na escola, daí?

(Mãe Pedra do Sol) É. É só na escola, é. **As outras crianças que ensinam.** (...) Tem o filho da minha prima, ele (...) é cinco meses mais velho (...), mas ele já sabe ler. Mas aqui as criança sabe ler porque **elas brincam de escolinha, sabe?** (...) Daí as maiores vão brincando... e ele nunca ia... gostava de i ali brinca com elas (...). Elas faziam aqui na garagem aqui do vizinho; daí tem um quadro grande e elas ficavam ali a tarde todinha - que o ano passado ela estudava de manhã. Agora, ela... [referindo-se à menina que brinca de dar aulinhas] ela estudava de manhã... e esse ano elas tão estudando tudo à tarde. Daí elas brincava ali. Daí é por isso que as criança... uma vai ensinando a outra.¹⁷⁶

(J) Mas ele não gosta?

(Mãe Pedra do Sol) Não.

(J) Nunca gostou?

(Mãe Pedra do Sol) Não.

(J) São mais meninas ou têm meninos também?

(Mãe Pedra do Sol) Não, era mais... Três meninas e um menino; mas daí têm uns outros meninos ali que já são grandinho (...) sempre eles brincam.

(J) Mas ele curte?

(Mãe Pedra do Sol) Hum hum (negação).¹⁷⁷

¹⁷⁵ Podemos localizar, aqui, nexos entre saberes que podem ou não obter espaço e entrar em diálogo com os escolares, nos vínculos, neste caso mantidos, com a terra, familiares e cultura de origem.

¹⁷⁶ Percebe-se aspectos das relações de saber que se dão entre as crianças (da família, da vizinhança, da escola), em que são feitas comparações [nesse caso, pela mãe entre o ritmo do aprendizado do filho em relação ao do primo e, adiante, ao dela mesma], apoios recíprocos no processo de ensino-aprendizagem – valorizados aos olhos da mãe – numa brincadeira de aulinha, protagonizada principalmente por meninas em que alguns meninos também fazem parte.

¹⁷⁷ Poderia-se talvez aqui buscar pontos de contato com a socialização (d)e gênero: é possível que aos olhos do menino aquela seja uma brincadeira e espaço de meninas, em que ele não sinta legimidade e afinidade em participar, e/ou talvez junto com isso, não tenha vontade (a mãe conta, adiante, que ele

(M^a Mãe Amazonita) Ah, eu acho que, tipo, alguma **atividades extracurriculares**, né... acho... **contribuem bastante**. Não sei mais.

(J) Certo. E... por exemplo (...) o que você acha que as crianças aprendem de mais importante **com a família**?

(M^a Mãe Amazonita) Ah, **eles aprendem a respeitar** (...) A gente tira **a base**, né, **de tudo** assim. Eles aprendem a respeitar, aprendem **muita coisa** assim com a gente. Eles aprendem **a ser organizados**, aprendem **a amar**, né, muita coisa assim... É a base, né. **A escola é só a continuação**, né?

(J) Certo. E **com a comunidade** você acha que eles aprendem?

(M^a Mãe Amazonita) Ah, **o convívio**, né?

(...)

(J) Vocês frequentam alguma **Igreja**, participam dessas coisas?

(M^a Mãe Amazonita) A gente... a gente **participa de um culto** que tem aqui que é... é uma senhora que é uma vizinha, né (...). É **espíRita**, né? (...) Linha branca, assim.¹⁷⁸ (...) E a gente começo agora, faz uns dois meses mais ou menos, então, é **todas as 5^a feiras à noite**; então, eles estão tendo esse hábito, *entendesse*?

(J) A Menina Amazonita vai também?

(M^a Mãe Amazonita) A Menina Amazonita também vai, o João Vitor... Vai todos os quatro, né.

(J) E tem espaço pras crianças ou é tudo junto?

(M^a Mãe Amazonita) Não, é tudo junto; tudo junto, né. Eles dão palestras, eles conversam, depois eles dão passe. Essas coisas assim, né.

(J) E ela gosta?

(M^a Mãe Amazonita) Eles... **eles gostam**, gostam. **Às vezes eles ficam um pouco cansados** assim, né, mas eles gostam, assim. Eu **senti que eles também ficaram um pouco tranquilos**, entende? Como faz dois meses que a gente tá frequentando, então, eles tavam muito agitados nessa fase de férias. (...) Porque chegou amiguinhos novos aqui

adorava estar com o avô pescador no rancho dele, às voltas com redes, barco e lides da pesca). Esta família é também nativa da Ilha há gerações.

¹⁷⁸ Note-se que a fala, reticente e cuidadosa, é organizada tendo como ouvinte atenta uma pesquisadora não negra, de pelo menos uma geração anterior àquela de quem fala. No seu discurso, trata de elucidar que – mesmo participando de práticas de religiosidade digamos que possivelmente não hegemônicas – não está vinculada àquelas de matriz africana, no mais das vezes negativamente preconcebida. Estas, ainda que intensas na Ilha (TRAMONTE, 2008), são comumente vistas com senões, leitura talvez presumidamente esperada como advinda da entrevistadora, na direção da teorização bakhtinianas do auditório como produtor dos enunciadoa..

na redondeza. (...) Eles só tinham duas amiguinhas, então, chegaram mais três vizinhos novos, (...) tudo quase da mesma idade, né (...).

(M) Mãe cadê a minha blusa?

(F) Psiu... Eles começaram a ficar mais agitados, sabe? (...) O convívio com outras crianças também... por um lado também passa essa... esse impulso, né? (...) E daí eu comecei a levar ali e eles também **começaram a ter esse hábito, entendeu? De 5ª feira ter um... um lugar pra frequentar, né; aprender a orar, essas coisas** assim.

(J) Hã hã... Acaba sendo outro espaço também de aprendizado...

(Mª Mãe Amazonita) Isso, hã hã.

(J) E vocês frequentam clube, museu, centro cultural, teatro, cinema, escola de samba, essas coisas?

(Mª Mãe Amazonita) Não. A gente leva eles assim mais no **parque ecológico**. (...) **...Cinema, a gente foi algumas vezes com eles, mas a gente não tem muito esse hábito** até porque... até porque shopping é muito tumultuado, né? E a gente também fica... com essa coisa de violência, a gente fica meio que restrito, né? (...) E **o teatro, às vezes a gente leva também; mas geralmente final de semana a gente está sempre na casa de parentes**, assim, essas coisas. Então, teatro é sempre nos finais de semana que tu tem a oportunidade de levar e a gente às vezes acaba... é raro assim, também, né? (...) Só quando a gente tá em casa ou não vai lá na minha mãe ou não vai na sogra.

(J) Alguma vez.

(Mª Mãe Amazonita) É.

(J) E vocês têm... assinam jornal, revista, têm TV?

(Mª Mãe Amazonita) Tem, **tem TV**. (...) A gente acessa algumas coisas por... pela internet, né. (...) A minha tia tem... tem assinatura da... de revista, né, a Veja, essas coisas assim. Então, toda a semana ela pega e manda.

(J) Daí você dá uma olhada, a Menina Amazonita também?

(Mª Mãe Amazonita) É, e o meu marido também trabalha com mídia e essas coisas, né, então, ele tá sempre trazendo **jornal**, essas coisas assim - de manhã ele trabalha com mídia.

(J) Ah, sim?

(Mª Mãe Amazonita) E à tarde ele trabalha na Assembléia. Então, a gente tá sempre em função.

(J) E ela mexe com **equipamento eletrônico**?¹⁷⁹

¹⁷⁹ E o termo “mexe” foi o melhor que encontrei naquele momento para comunicar-me numa linguagem que me pareceu simples e aproximadora. É

(M^a Mãe Amazonita) Mexe.

(J) Tem computador também?

(M^a Mãe Amazonita) **Tem computador e ela mexe.**

(J) É?

(M^a Mãe Amazonita) Ela mexe! Entra, sai...

(J) Já tá aprendendo...

(M^a Mãe Amazonita) É. **A gente procura coloca nos favoritos, esses sites assim, desses jogos, alguma coisa assim, educativos, né?** (...) E ela, ela e o pequeno, vão lá e acessam, **mas a gente sempre (...) acompanha - por que eu to sempre em casa, né?**

(J) **Livros**, vocês têm?

(M^a Mãe Amazonita) Sim, eles também agora estão no... a **Menina Amazonita já faz uns três anos que tem o hábito de** toda... na escola, de **toda a semana pega um livro**, né. (...) É, e o pequeno também, já é o segundo ano já que tem esse hábito. Então, toda... o João Vitor toda a segunda feira, a Menina Amazonita toda... é... agora ela trouxe um livro que é pra ficar direto, que ela tá estudando, tá lendo, né, e daí depois um dia ela vai ter que ler na escola, né?

(J) Hum hum. Então ela traz habitualmente, toda semana, pra ler, da biblioteca?

(M^a Mãe Amazonita) É. É, hã hã. Eu tenho bastante livro também, né? (...) Falei com a professora e ela... É, ela tem. **Tem uma mochila cheia de livrinhos - pequenos, médios...**

(J) E ela se interessa bastante?

(M^a Mãe Amazonita) Sim, sim. A Menina Amazonita, **ela gosta muito de le revista**. Ela já tava com a revista ali, que eu tinha pego no domingo lá na mãe, lá na tia, né, ela já vai e pega. **Ela procura as reportagens.**

(Mãe Lápis Lazúli) (...) Eles tão **na Casa da Criança**.

(J) Eles tão na Casa da Criança?

(*Menino Lápis Lazúli*) *Tamo*.

(...)

(J) E além da Casa da Criança, eles aprendem alguma coisa noutros lugares?

(V) Não, só na Casa da Criança.

(J) **Em casa?** Eles não aprendem nada?

(V) Hã hã. **A minha sobrinha ensina eles fazer deveres.**

(J) Ensina a fazer os deveres?

claro que também isso dá uma discussão sobre as expectativas quanto aos saberes do interlocutor-outro.

(Mãe Lápis Lazúli) Sim, esse aqui agora que tá aprendendo sozinho, mas antes era pré, ele não queria fazer nada.

(Menino Lápis Lazúli) Mãe, amanhã eu não vou pra Casa da Criança.

(Mãe Lápis Lazúli) Tá. Depois eu escuto, agora a mãe tá conversando.

(J) E **na comunidade**, você acha que eles aprendem alguma coisa?

(V) Eles brincam, mas **eles brincam um pouco**, né?

(Menino Lápis Lazúli) E o Márcio (inaudível) morreu?

(Mãe Lápis Lazúli) E cala a boca, não fala isso guri, eu tô conversando com a mulher...

(Menino Lápis Lazúli) O quê falo? O Márcio [?] morreu?

(J) Quem morreu?

() O Márcio [?].

(J) Quem é?

(Mãe Lápis Lazúli) Ele inventô, eu acho que ele inventô...

(J) E (...) vocês frequentam assim, outros espaços, tipo, clube, escola de samba...?

(Mãe Lápis Lazúli) Não.

(J) **Museus, cinema, teatro?**

(Mãe Lápis Lazúli) **Eu não, as crianças... as crianças é que vão.**

(J) Igreja? As crianças vão?

(Mãe Lápis Lazúli) Vão.

(J) Vão? Quem leva?

(Mãe Lápis Lazúli) **Às vezes eles vão numa Igreja aqui, sozinhos.**

(J) É?

(Mãe Lápis Lazúli) É, porque é pertinho, né.

(J) E no **teatro, cinema?**

(Mãe Lápis Lazúli) Ah sim... **é a escola que leva.**

(J) A escola **às vezes** leva?

(Mãe Lápis Lazúli) Hum hum (afirmativa).

(...)

(Menino Lápis Lazúli) Hoje chegô a mulher lá e “vamo no passeio!”.

(J) Vão no passeio? É verdade que vocês vão pro Beto Carreiro?

(Menino Lápis Lazúli) Hum hum (afirmativo). Na Casa da Criança!

(J) *Que legal! Na Casa da Criança?*

(Menino Lápis Lazúli) Nós vamo, assim, no cinema!

(Menino Lápis Lazúli II) Nós vamo num passeio, amanhã!

(J) *Vão? Ah, que bom! Depois você vai me contar como é?*

Outro dia, né? [Sic]

(Menino Lápis Lazúli) Ela disse!

(Menino Lápis Lazúli II) É, né mãe, o Vini aquela vez...?

(J) Então...

(Mãe Lápis Lazúli) Cala boca. Escuta. [Creiam: o tom era o mais amoroso que se possa supor para tais palavras... O de uma mãe que, mesmo cansada de um dia de trabalho doméstico, volta à sua própria casa e tenta responder à pesquisadora enquanto é demandada pela pequena e saudosa prole, e cujo repertório de termos para pedir silêncio e cooperação são restritos...].

(Menino Lápis Lazúli) Mas ela disse pra que...

(J) Eles vêem **TV**?

(Mãe Lápis Lazúli) Vejam.

(J) **Vêem?**

(Mãe Lápis Lazúli) Hum hum (afirmativa).

(J) Lêem revista, jornal, *livrinho*?

(Criança) Terror! Terror!

(Mãe Lápis Lazúli) **Livrinho.**

(Criança) Terror, terror, terror!

(J) *Terror? Você gosta?*

(Criança) Pica-pau!

(J) *Pica-pau?*

(Criança) Terror.

(J) (...) E na escola, eles **pegam emprestado?**

(Mãe Lápis Lazúli) Pegam.

(J) Pegam?

(Menino Lápis Lazúli) Depois pra ler...

(J) *Vocês gostam de ver os livrinhos da escola?*

(M) Vampiro!

(J) *Vampiro...*

(...)

(Menino Lápis Lazúli) Na Casa da Criança.

(Menino Lápis Lazúli II) Biblioteca.

(J) E eles mexem com algum equipamento eletrônico? A TV?

Vídeo?

(...)

(Mãe Lápis Lazúli) **Vídeo game.** (...)

(J) É...? E computador?

(Artur) Não tenho.

(J) Vocês já foram, na escola, lá no [espaço do] computador?

(Menino Lápis Lazúli) Não.

(J) Já usaram?

(Menino Lápis Lazúli) Eu não fui.

(J) Ainda não... (...)

(J) Você tem vontade de ir pro computador?

(Criança) mas quero, mas ainda não.

(Mãe Quartzo Verde) Eu acho que **atividades extracurriculares** também, né? Por exemplo, se for fazer uma *futsal*, uma natação ou essas brincadeira também, até mesmo uma brincadeira numa pracinha, leva numa pracinha, eles interagem também com outras crianças. Eu acho que é isso - algum curso extra. Não ainda na idade deles que eu acho eles ainda muito novinhos, mas, futuramente um curso de inglês que é uma coisa que é... uma coisa que não tem dentro da escola estadual, né? (...) E eu acho que é isso. (...).

(Mãe Rubi Indiano) Não; aprende **nas rua** também. (...) Mas aqui eles não são muito... (...) de ficar na rua porque eu não deixo. Ou aqui no quintal ou dentro de casa - se eu tô trabalhando, de dentro de casa eles não saem.

(J) É?

(Mãe Rubi Indiano) É. Porque daí eu não tô em casa... (...) o mais que eles ficam é só nesse quintal, porque eles na rua não têm condições de ficar.

(J) E aqui... e aqui também são pessoas conheCidas, daí...

(Mãe Rubi Indiano) É! Aqui é a minha irmã; aí nessa reta mora a minha irmã, a minha mãe e os meus irmãos moram ali.

(J) (...) Mas a gente aprende coisas que são importantes pra nossa vida noutros lugares também... (...) Tem ideia de (...) onde que a gente pode aprender (...)?

(Mãe Rubi Indiano) É. Eu vi que vai ser dado esse projeto que tem na escola. (...) Invés deles (...) fica na rua brincando e já tem uma tarefa pra eles estar fazendo (...) Agora a Menina Rubi Indiano, a Menina Rubi Indiano que[r] entra[r] também nesse projeto (...) A Menina Rubi Indiano não faz parte ainda.

(J) Como que entra no projeto? A gente pede ou eles sugerem?

(Mãe Rubi Indiano) A gente pede, né Bia?

(Menina Rubi Indiano) A gente tem que ir lá na diretoria.

(Mãe Rubi Indiano) E a diretoria dá o nome nesse **projeto**. Eles aprendem bastante coisa no projeto!

(J, dirigindo-se à Menina Rubi Indiano) *E você quer participar...?*

(Mãe Rubi Indiano) ...Participar da dança... Ela que participar, né Bia?

(J) *Tem vontade? (Menina Rubi Indiano acena afirmativamente) Parece legal, né?*

(Mãe Rubi Indiano) É, o Marco Antônio [outro filho] tá adorando. E é bom pra eles. Porque na escola fazem o dever; já almoçam lá mesmo, já fazem o dever... é até às 3:30h.

(...) (J) **O** que que você acha que eles aprendem de importante **com a família?**

(Mãe Rubi Indiano) **Educação, respeitar as pessoa...** eu sempre digo pra eles **não mexer o que é dos outros, não briga na rua, ir pra escola, não incomodar os professores porque os professores estão ali par dar aula, pra ensinar** eles. Mas Graças Deus (...) esse problema com nenhum deles eu nunca tive; eu nunca fui chamada na escola por causa disso, né. Eles são bastante elogiado, eles... às vezes quando tem reunião assim...

(J) Que orgulho, né, mãe?

(Mãe Rubi Indiano) Todos os professores, desde a creche até hoje! Nunca fui no colégio por causa de nenhum deles (...) tá com problema: “Ah, que o teu filho fez isso...” Não! Ótimos, assim, ótimos alunos, né, tudo assim, sempre! Bons alunos todos eles, né? Porque **a educação tem que vir de casa primeiro, né?** Porque se não tiver educação em casa (...)

(J) Sim... Esses princípios que orientam, né?

(Mãe Rubi Indiano) É!

(J) E o que você acha que eles aprendem na comunidade?

(Mãe Rubi Indiano) **Na comunidade, hoje, aprendem muita coisa... errada, coisa boa...**

(J) Errada...

(Mãe Rubi Indiano) Que eles vejam, né? Isso é direto! E vendem droga aí, vendem maconha e a polícia... Eles se escondem direto da polícia; é aquela bagunça, aquela coisa toda (...).

(J) Mas ele podem ver que isso não é legal, também...?

(Mãe Rubi Indiano) Não, eles sabem que isso não é legal!

(J) Então? Eles podem aprender que não é bom...

(Mãe Rubi Indiano) Eles podem ve que isso não é legal, que não é bom. **Eles mesmo tão vendo:** “ó, esse caminho aí já é um caminho que...” (...)

(J) (...)

(J) Vocês frequentam algum **espaço de religiosidade**?

(Mãe Rubi Indiano) Eu **vo na Igreja** e (...) **a Menina Rubi Indiano às vezes vai, né Menina Rubi Indiano**? (Menina Rubi Indiano assente com a cabeça)

(J) Você gosta, Menina Rubi Indiano?

(Menina Rubi Indiano) Gosto.

(J) *Gosta de assistir?*

(Menina Rubi Indiano) Gosto!

(J) *O que que você aprende lá?*

(Menina Rubi Indiano) [tranqüila] Aprendo muita coisa...

(Mãe Rubi Indiano) Ali é, porque lá (...) tem *a palavra*, né? Que eu acho que é assim... ela gosta...

(J) *É bonito? É bonito o que se fala lá? O que se faz?*

(Menina Rubi Indiano) É.

(Mãe Rubi Indiano) *É, ensina coisas boas, né Menina Rubi Indiano?*

(B) É.

(J) E vocês participam de clube, escola de samba?

(Mãe Rubi Indiano) Não.

(J) Nada? E museu, centro cultural, teatro, cinema, participam de alguma coisa?

(Mãe Rubi Indiano) Não.

(J) *Você nunca foi ao cinema?*

(Menina Rubi Indiano) Não.

(J) *Ainda não?*

(Menina Rubi Indiano) Não.

(J) (...) E com **meios de comunicação**: jornal, revista, TV o que você acha que eles aprendem?

(Mãe Rubi Indiano) Jornal, revista... **Televisão eles assistem tudo.**

(J) Assistem tudo?

(Mãe Rubi Indiano) Assistem tudo, lêem jornal - **não podem ver o jornal, uma revista, [que] tá tudo lendo.** (...) Vêem televisão, **esse fato que aconteceu agora, né, da escola** [referindo-se a notícia recente de assassinato em escola]. (...) A gente não sabe, né? Os filhos vão na escola e não sabe que um loco entra no colégio com [revólver] e.... (...) Parece... (...) lá fora que acontece muito isso, né?

(J) (...) E... e então, você acha que eles aprendem coisas também, então, na televisão? Nos jornais, nas revistas?

(Mãe Rubi Indiano) Aprendem.

(J) É... Vocês têm livros aqui? **Livrinhos?**[Sic]¹⁸⁰

(Mãe Rubi Indiano) Ah, tem um monte, **a Jéssica tem um monte de livros** lá (...) Elas adoram ler. A Jéssica lê também – mas a Jéssica, ela não lê, ela *come* o livro a Jéssica, a outra minha... ela *come* o livro...

(J) (risos)

(Mãe Rubi Indiano) [Vai até o fogão e explica] É que eu tô fazendo uma sopinha pro meu pequenininho, é que ele vai pra creche (...) Aí eu tenho que começa já a dá comidinha de sal pra ele porque como eu, aí, trabalho, ele passa o dia todo na creche. (...) Aí fui fazer uma comidinha de sal pra ele i acostumando.

(J) Fica à vontade!

(Mãe Rubi Indiano) *O Bi! Vai dá uma olhadinha, vê se ele tá dormindo, porque tá tão tranqüilo... que não me chamaram ainda que ele tá chorando, e sempre chora quando tá com fome (pausa 8s)*

(J) Ele tá na casa da sua mãe?

(Mãe Rubi Indiano) É, ele tá aqui na... com o pai dele ali. (...) O pai dele que não é pai deles, né - o pai *dele*...

(J) Está vivendo (...) com uma pessoa...?

(Mãe Rubi Indiano) Não, não, não! Não porque tem criança, né? Ele não... pra eles não é bom. Porque eu vivo separada faz uns... dois anos que eu me separei já. (...).

(B) Ele tá acordado!

[A mãe busca o bebê e o amamenta enquanto conversamos. Ele repetidas vezes interrompe, olha pra quem fala com sua mãe – a pesquisadora, que se encanta com ele -, sorri e em seguida volta a mamar].

(Mãe Ametista) A Casa da Criança, que eles frequentam, é **só a Casa da Criança**, ...que eles não...[costumam ir para outro lugar] Ah, lá eles têm um monte de atividade como computação, culinária, dança, leitura, incentivo à leitura, os deveres.

(J) Ele gosta?

(Mãe Ametista) Gosta! **Na Casa da Criança, ele gosta!**

(J) Tu percebes diferença (...) entre lá e a escola?

(Mãe Ametista) Muita diferença! Muita diferença!

¹⁸⁰ Na qualificação tive a oportunidade de perceber a inadequação do diminutivo, que também pode minimizar a importância da literatura e demais livros infantis, mas mantive no texto a fala do momento da entrevista.

(Mª Mãe Safira) É, a gente aprende através dos pais(...) pra depois lá fora eles aprende mais; mas eu acho assim mais interessante **o que vem de dentro da casa** pra fora.

(Mãe Granada) Nós assim, ficamos muito no pé dele no sentido assim da educação. Isso a gente cobra muito dele, pra ele ter respeito, porque se tu já não tem respeito em casa (...) muito menos vai ter na escola né? Então, antes - é que ele já participou da creche também - mas eu cobrava dele quando ele era pequenininho, quatro, cinco ano: “Negão, respeita as professoras, respeita os mais velhos, pede com licença; obrigado, bom dia, boa noite”. (...) A gente cobra muito isso daí. Das atividades, a mesma coisa; ele errô: “Menino Granada, faz de novo! Menino Granada, tenha paciência, faz direitinho, por mais que tu... às vezes tu não gosta, mas tem que fazer,” sabe? A gente puxa muito ele, que às vezes ele até... como diz, assim, fica impaciente. (...) Porque ele tem sete anos, mas ele se esforça muito, assim, tudo que a gente mostra pra ele, até mesmo em relação da Igreja, que ele até cantava. Ele tem uma baita duma voz!

(J) É mesmo?

(Mãe Granada) Hum hum. Agora que tá meio, como diz, desanimado um pouco, mas ele... a gente leva ele na... na escola dominical, que é pra aprendê as coisa da bíblia, assim, tudo, né? Então assim, a gente tá sempre... não vivendo naquela mesmice, entendeu? Naquela... Não é porque tu passa dificuldade que tu tem que vivê ali... não! (...) A gente vai pra pracinha, sempre acha uma coisa diferente pra que ele venha a aprender, né? E venha a entendê a nossa situação, que a gente precisa dele e que ele precisa de nós e até mesmo as pessoas que tão ao redor dele. (...) Esse é o nosso foco, que daí acaba se infiltrando em todas outras áreas, tanto na escola, enfim... (...). Ele canta. Agora, ele tá... ele aprende assim... como é que se diz?

(Menino Granada) As **palavrinhas!**

(Mãe Granada) **Os corinhos**, que é... vamos supor, pra vocês [que não são da igreja] **é musiquinha, assim, trechinhos pequenos**, né? (...) Ele aprende, ele aprende a... a respeitá também segundo a palavra de Deus, né? Tipo assim, não debater com as religião, mas falar pra pessoa que Deus existe, né, e não ficar... ficar assim “teclando” [no sentido de insistir] com as pessoas, sabe? Não, querer saber “eu sei mais!”. Não! É o objetivo certo e o correto do assunto. Isso eles [igreja] ensinam bastante!

(J) Vocês frequentam clube, algum outro lugar - centro cultural, teatro, cinema - ou não tá dando agora?

(Mãe Granada) A gente assim, aonde a gente mais vai é na pracinha, né; de vez em quando, quando dá tempo e tem um pouco de dinheiro, a gente vai pro centro comer sorvete, alguma coisa - que não é sempre, mas de vez em quando, ou senão aqui na redondeza mesmo.

(J) Onde que é a pracinha que você falou?

(Mãe Granada) É aqui na... na... sabe a Padaria Michel, quem vai pela (...) É, é a mais perto pra nós(...) . Que daí a gente vai a pé daqui até ali.

(Menino Granada) Daí tem uma lojinha e o (...) dobra, daí lá na esquina onde tem um (...) que os carros passam, onde dão a volta... Aí no lado é a pracinha!

(Mãe Granada) Daí a gente... daí eu levo os lanche, né; levo a cuia de chimarrão, leva a bola e a gente fica... fica um tempão lá. Depois na hora de vim é um... não quer vir (...) Daí a gente vai lá pelo trapiche, sabe ali o trapiche, ali? Fica ali em cima vendo os carros - é que... que ele gosta muito de carro - as moto...

(Menino Granada) Quando ele... quando o ônibus passô assim ó, parece né... a mãe gritô bem alto lá. Eu disse: “Pára de escândalo mãe”! [com forte sotaque gaúcho].

(J) (risos).

(Mãe Granada) Eu tenho medo de altura. O filho...

(Menino Granada) Falô bem assim: “Ah, cuidado”! A minha mãe...

(J) (...) (Risos). Porque a gente tem medo: Já pensou se se acidenta?

(Menino Granada) [Expressão de espanto].

(J) É...! E... bom... meios de comunicação tipo revista, jornal, TV? Ele tem acesso?

(Mãe Granada) Também isso daí... hãhã, **acessa!** Principalmente, assim... o que a gente não olha aqui em casa, vou ser bem sincera é... - não porque é da Igreja, né, porque hoje a prostituição, na minha opinião, ela tá muito avançada, tá demais a violência, né. Então, esses programas assim, a gente não...

(J) Estão muito apelativos...?

(Mãe Granada) É (...)... E desenhos, é assim, ou é **desenho bíblico ou educativo**, sabe? (...) **Nada de violência, nada de cena de prostituição**, essas coisas. (...) Eu sei que vai aprender e tudo... tanto da violência quanto né... mas a gente assim, tenta evitar e mostrar o certo, entendeu? (...)

(J) E jornal, revista? Vocês têm? (...) Que chegue aqui? Jornal (...)?

(Mãe Granada) Não, a gente não contrata esse serviço. Mas **revista, a gente tem...**

(J) ...E com **equipamentos eletrônicos**? [E diante dos gestos assertivos de ambos] O que [é] que ele se vira, assim? Ele mexe com a TV?

(Mãe Granada) Ele mexe! **Rádio, televisão! Ele passa o aspirador** pra nós aqui; **liga a nossa cafeteira...**

(J) Ah...

(Mãe Granada) A gente tá aprendendo... **tá ensinando ele a passá roupa**. Eu ainda não deixei totalmente porque eu tenho...

(J) É mesmo?

(Mãe Granada) Hã hã! Tenho medo, né? (...) Mas se fosse por ele, ele já tava passando...

(J) **E o computador na escola?** Já está mexendo no computador ou não?

(Menino Granada) Ainda não.

(J) Ainda não? Você tem vontade?

(Menino Granada) Ah, eu tenho vontade.

(Mãe Granada) Ele ganhou um, até, da minha patroa.

(J) É mesmo?

(Mãe Granada) Hãhã. Só que (...) queimo o transformador - que era esses notebook de criança... Que a... tem a tabuada e um monte de coisinha ali que eu não sei o nome, só que queimou o transformador, daí até agora a gente não conseguiu outro. Mas **computador mesmo, a gente não tem. Mas eu percebo que ele tem vontade.**

(Com um computador faz-de-conta, Menino Granada digita enquanto olha com muita atenção a tela...)

(J) Ele tem vontade, né?

(Mãe Granada) (...) Meu vizinho achou só aquele... o teclado do computador ...Ele trouxe pra cá, daí ele [Menino Granada] fica ali só no teclado.

(Junior apanha, então, o teclado e fica digitando).

(J) E vocês frequentam outros espaços, tipo, escola de samba, clube, museu, centro cultural, teatro, cinema, igreja? Alguma coisa dessas?

(Pai Rubi) Igreja! (...) Cinema a gente relaxa um pouco. (risos)

(Menino Rubi) A mãe nunca levô – só uma vez...

(J) Uma vez?

(Menino Rubi) Duas (...) É muito bom!

(J) E na TV também você assiste?

(Menino Rubi) Às vezes eu assisto uns 20 filme por dia!

(J) *É? Uns vinte (...)?*

(Mãe Rubi) *Acho que não!*

(J) (...) *E equipamentos eletrônicos, ele lida...? Mexe um pouco também? [Diante de expressões indicando talvez, “mais ou menos”] Alguma [outra] coisa?*

(Pai Rubi) **É, computador! ... Computador, TV e playstation.**

(J) *E onde você mexe em computador? [demonstra com gestos que tem em casa]. Aqui? Você tem computador? Ele trabalha um pouquinho, mexe também?*

(Pai Rubi) Mexe, mexe. Mexe mais que eu na verdade!

(J) *É mesmo??*

(L) *Mas é só vê os...*

(Pai Rubi) Ah, ele baixa joguinhos, abre e fecha.

(J) *É mesmo?*

(Menino Rubi) E ataca a internet, né pai?

(J) (...) *Já? Caramba! Baixa joguinho da internet e tudo?*

(Pai Rubi) *Que mais...? É faz isso, né, tipo...*

(...)

(Menino Rubi) Música!!

(J) *É mesmo?*

(Pai Rubi) *Música!*

(Mãe Rubi) *É, mas tu tem que aprender...*

(Pai Rubi) Música, filme... é... um monte de coisa!

(Menino Rubi) Que filme?

(Pai Rubi) Filmezinho, né, tipo... desenhos.

(J) *E têm livros? Vocês têm livros, revistas, alguma coisa em casa ou isso não é uma coisa muito...?*

(Pai Rubi) Livros só... os livrinhos pra ele, né. (...)

Educativo, tipo...

(Mãe Rubi) De estória.

(J) *De estória infantil?*

(Pai Rubi) É!

(J) *Você gosta?*

(Menino Rubi) Hã hã!!

(J) *E o que que você acha que eles aprendem de importante com a família?*

(Mãe Cristal) **Eu acho que é a educação mesmo, né... uma boa educação dentro de casa, e o respeito, né, que tem que ter na rua, né. Eu acho que era isso.**

(J) *E na comunidade, você acha que eles aprendem alguma coisa?*

(Mãe Cristal) **Na comunidade aprendem. (...) A se dar bem, né, com a comunidade, né, não... não muito bem... não... ..**

(J) Se relacionar?

(Mãe Cristal) **É, se relacionar muito bem com a comunidade.**

(J) E... **na Igreja** - esses espaços, vocês frequentam?

(Mãe Cristal) Não.

(J) (...) Vocês vão em algum clube, escola de samba, museu, centro cultural, teatro, cinema? Vocês frequentam alguma coisa disso?

(Mãe Cristal) **Não, quando a gente vai... mais fazer é... fazê lanche.**

(...) (J) E onde vocês vão?

(Mãe Cristal) Nós vamo **lá nos cachorro quente, num barzinho, com as criança faz lanche.**

(J) Então, além da escola é onde ele vai mais?

(Mãe Cristal) **É, hã hã. Vai... vai pro shopping...**

(J) Vai pro o shopping?

(Mãe Cristal) É, vai pro o shopping.

(J) ...E TV?

(Mãe Cristal) **TV!...**

(J) Revista, jornal, ele vê?

(Mãe Cristal) **Ele vê mais TV.**

(J) (...) Mesmo com problema no olho, ele consegue...?

(Mãe Cristal) **É, hã hã. (...) Consegue...**

(J) E algum equipamento eletrônico... ele mexe com alguma coisa?

(Mãe Cristal) **Não, não.**

(J) Nada?

(Mãe Cristal) **Não.**

(J)(...) Livros?

(Mãe Cristal) **Livros!**

(J) Vocês têm algum livro em casa? (...)

(Mãe Cristal) **Não. Ainda não.**

(J) ...Então ele não interage muito com o meio, com a comunidade, aqui?

(Mãe Pedra do Sol) Não.

(J) (...) E [de] religiosidade, vocês frequentam algum espaço?

(Mãe Pedra do Sol) Não.

(J) (...) E com a família, você acha que ele aprende coisas também?

(Mãe Pedra do Sol) Ah, sim! Ele assim, sei lá...

(J) O que que você acha que ele aprende de mais importante com a família?

(Mãe Pedra do Sol) É que ele vê muito TV; tudo assim de noticiário, ele tá por dentro de tudo, tá conhecendo o mundo. Eu sempre... eu sempre tive **TV a cabo** e eu sempre deixei, quando ele era... desde pequenininho eu sempre deixei ver *Discovery Channel* e tudo de bicho ele conhece - o que eles fazem, tudo de bicho ele sabe e novidade, essas coisas, e daí ele... Eu não tenho **computador**, daí eu mexo no da minha irmã, daí ele sabe mexer em tudo no computador, de **vídeo game**... (risos)

(J) É mesmo?

(Mãe Pedra do Sol) De *vídeo game* ele sabe todo! Vê, ele é uma criança inteligente. (...) Ele não gosta de coisinhas básicas, eu acho. (...) O negócio dele é de pensar, sabe?

(J) Talvez daquele jeito como é dado ele não curte... [e a conversa toma outro rumo...]

(Mãe Pedra do Sol) Sim. Acho que não gosta... porque é assim... (...) mas daí, é assim ó porque... **acho que ele não gosta de ser criança**. Ele fica assim ó “por que tu me... por que...” (...) daí ele tá de castigo por causa de a professora tá reclamando dele. “Daí tu vai ficar sem TV.” (...) - “Por que tu me fez?” disse assim “por que eu te quis?” “- Por que tu me quis?” (risos) Daí eu falei assim... agora a gente briga e ele fala “por que tu me fez, por que tu me quis?” [Eu] disse assim: “Porque eu queria um filho!”. “Mas por que tu fez *eu*, então?” (risos) Quer dizer... “Porque eu queria um filho e veio tu.” “Mas eu não queria vim,” ele fala (riso um tanto nervoso, talvez). Daí ele não queria vim, disse! “Não, mas a mãe tava se sentindo sozinha...” “Ah, não, mas pegava outra criança, não fazia eu!”.

(J) Ah é...?

(Mãe Pedra do Sol) Daí faz assim: “**Por que tu me fez? Eu não queria ter nascido! Tu é muito chata!**”. (risos).

(J) Na hora que dá a bronca...?

(Mãe Pedra do Sol) É, mas sempre ele pergunta: “Por que tu me fez?” digo assim: “Porque eu tava me sentindo sozinha, queria ter um filho!” “Mas, por que queria ter um filho?” “Porque eu queria ter uma companhia pra mim, né, queria ter alguém que fizesse companhia pra mim...” É que nessa idade ele fica fazendo um monte de pergunta... Agora, daí ele já sabe coisas de sexo, tudo, daí (riso). E que de ver televisão, né, eu não posso falá... (...) ele não sabe... sabe que nasce da barriga, não sabe que... (...) é muita coisa pra explicar pra ele ainda, né? Mas ele sabe bastante coisa...

(J) Mas a pergunta dele é existencial, né? Assim... sentido. “Por que tu *me...*?”

(Mãe Pedra do Sol) É! O negócio dele é “Por que tu me fez?” Sempre ele pergunta! ...

Eles querem saber se eles são amados (...)

(Mãe Pedra do Sol) Sim, é, porque o Léo, ele sente muita falta... (...)É. Eu falei “Léo”, daí... Igual essa cachorra: “Porque tu ama a Bebê¹⁸¹ e não me ama!”

(J) Ah...!

(Mãe Pedra do Sol) Disse assim: “Léo, mas a Bebê é uma cachorrinha! Daqui a pouco ela pode morrê e tu vai ser meu filho pra sempre, tu tem que entendê isso! Tu veio de dentro de mim, a Bebê é um cachorro, é um animal! A mãe não pode amar mais ela, a mãe diz que gosta dela, fala...” “Ah, mas tu pega ela, tu se senta...” (simula, caricata e cansadamente, a fala chorosa de Léo).

(J) “E tu não me pega...” (...)

Ele... ele é uma das crianças que mais (...) me abraça quando eu vou lá. Ele é... vem sempre e abraça (...) quando eu chego e quando saio. E... ele parece afetuoso, assim. Ele é contigo também?

(Mãe Pedra do Sol) É, mas ele é! Até com o Oscar, o meu marido, ele é! Ele fica sem jeito às vezes de abraçar o Oscar, tudo, porque o Oscar é meio grosseirão mesmo - ele é igual... o meu marido é igual o pai dele, ele nunca assim, deu carinho pros filhos, não tem?

(J) Daí não sabe como fazer...?

(Mãe Pedra do Sol) É, daí ele não sabe como fazer! Daí o Oscar às vezes, pra tentá fazê um carinho, ele vai lá e faz cócegas, e daí faz coisa e daí quando vê, já faz ele chorar porque as cócegas dele já machuca... Mas depois ele vem e bota aqui no colo e fica... Mas daí... mas a gente dá! Ele vai lá na mãe e fica lá com a mãe... e daí toda a sexta-feira: “Ah, eu quero dormí ali na vó”. Daí ele dorme com a [minha] mãe. Daí no sábado ele: “Ah, quero dormí de novo com a vó”. Daí ele vai. Eu acho que é pra ter alguém do lado dele, assim...

(...)

(J) E ele frequenta - vocês frequentam - outros espaços tipo clube, escola de samba que fosse; museus, centro cultural, teatro, cinema, essas coisas, vocês vão?

(Mãe Pedra do Sol) Não, eu não vou, mas **ele vai sempre no cinema**. O Léo sempre tá indo...

¹⁸¹ “Bebê” é o nome da cachorrinha, que é da mãe.

É que o meu cunhado ele é bem *nerd*, não tem? E ele sempre, tudo que tem de criança ele vai. (...) O ano passado ele foi direto; quase todo o mês ele ia pro cinema. Foi bem mais que eu pro cinema o ano passado, ele. Esse ano porque não saiu nenhum de criança ainda... (?) ...

(J) E vocês têm jornal ou revista em casa, essas coisas? Livrinhos? (...).

(Mãe Pedra do Sol) Não.

(J) Não. É a TV (...) que ele assiste mais, né? E você falou que tem **computador**, que ele mexe também, né?

(J) (...) E o que que você acha que a criança pode aprender de mais importante com a **família**?

(Mãe Pedra do Sol)

Ele aí... tu aprende com a família, **o convívio**, né? Tu é... **tu é o que tu convive**, né? Se tu... aqui... se tu mora... sei lá, num... coisa assim...

(J) Como?

(Mãe Pedra do Sol) Não sei, depende do carinho, da casa, do convívio mesmo com as pessoas, né? Imagino que morar numa casa que tem briga, atrito, essas coisas tu vai ficá irRitado, vai ser revoltado, né? Daí às vezes eu falo “Meu Deus, Menino Pedra do Sol” que às vezes ele... ele pega assim numa gana! [mostra apertando com força o próprio braço]. Digo assim: “Que que é isso? Eu não sei porque tu puxa essas coisa...”. Quando ele fica muito irRitado, qualquer coisinha daí ele se irRita, têm coisinhas mínimas assim, mas eu acho que ele puxô do gênio do Oscar [marido], eu acho... um gênio irRitado assim... Depois ele vai lá e: “Eu não queria falá aquilo” (simula fala chorosa). “Ah, agora é tarde demais!”. “Ah, porque não sei o que!” (simula choro de Léo) Daí assim...

(J) Pede desculpa...

(Mãe Pedra do Sol) É, ele pede! (pausa) Daí **meu pai morreu faz...** vai fazer cinco anos... ele morreu... **faltava três dias pra fazer o aniversário dele**. Meu pai morreu no dia quatro de...quatro de outubro e o Léo faz dia sete de outubro, sete de novembro, quer dizer. E o Léo tinha três anos, é... O Léo tinha três anos... Mas **ele era muito apegado no meu pai**. E daí um dia antes de a gente... de ele morrer, a gente tinha ido cortar o cabelo do Léo. O Léo nunca tinha cortado... eu nunca tinha cortado o cabelo dele, daí a gente foi na sexta (...) **meu pai morreu num sábado. Na sexta a gente foi cortá o cabelo, eu, o pai e ele** – [cabelo] do Léo - **nós três**... (pausa) E daí foi quando o Léo virou menininho sabe? Ele tinha aqueles cachinho dourado...

(J) ...De Bebê...

(Mãe Pedra do Sol) De bem de bebezinho, ainda. Eu nunca tinha cortado o cabelo dele; então, era tudo cacheado. Daí a gente foi, cortô o cabelo, daí ficô aquele cabelo de menino... Daí o pai veio aqui...

(J) Seu pai foi junto... - Ele estava bem?

(Mãe Pedra do Sol) Estava.

(J) O que [é] que aconteceu?

(Mãe Pedra do Sol) Ele foi atropelado. Daí... A gente tem um rancho - sabe ali na frente do governador, não tem? Um rancho de pescador...

(J) O Léo me falou isso...

(Mãe Pedra do Sol) A gente tem um rancho ali. E daí todo o sábado o meu pai ia de manhã pra ali. E ele morava lá na Caieira - sabe a Caieira? E ele vinha de bicicleta por trás, né - mais fácil - daí ele foi atravessar... e o carro veio e pegou ele... Era sete horas da manhã, sete e pouco...

(J) Ai...

(Mãe Pedra do Sol) Aí... claro... - woff!!... **Foi um choque na gente aqui em casa!** Eu não esqueço o que que a gente tava fazendo, porque o Oscar tinha ido trabalhar - tava chovendo, assim, uma chuvinha bem fininha - e eu, e eu e Léo tava deitado na casa, daí quando veio a minha madrastra chamar. E daí ele ficou aqui querendo a minha... a cabeça assim [mostra como: a cabeça dele encostada no peito da mãe]. E isso que eu não deixei ele ver o pai ainda, não tem?

(...) É, daí eu deixei ele com a minha sogra - a minha sogra tava lá - mas ele dormiu o tempo todo, assim, durante o velório, tudo. Daí... Mas ele, qualquer coisinha, sem mentira nenhuma, **nesses quase cinco anos, ele chora quase todo dia pelo pai.**

(J) Que é o avô? O seu pai?

(Mãe Pedra do Sol) Pelo meu pai!

(J) Caramba...

(Mãe Pedra do Sol) (...) Ele não esqueceu. Não esqueceu!... Qualquer coisinha... Quer ver: se tu vai dar banho nele, daí quando vê ele tá lá chorando. “Que foi Menino Pedra do Sol?” “Aaaiii Meu Deus...! Eu tô morrendo de saudade do meu vô!”. E dormir, se tu fala alguma coisinha pra ele, ele já vai dormir magoado; quando vê ele já tá lá chorando embaixo das cobertas. “O que foi?” “Eu tô com saudade do meu vô Arlindo” (simula choro de Léo). Sempre! Sem mentira nenhuma! Esse ano até que tá menos, assim, mas nesses últimos quatro anos ele chorava todo dia, todo dia, todo dia, todo dia, todo dia.

(J) Nossa...!

(Mãe Pedra do Sol) Pois é. Como pode ter marcado tanto a cabeça dele? E, é... ..Mas o pai era muito... sei lá, era o... sabe? O sonho do pai era ter um neto e era o primeiro neto e **ele dava tudo praquela criança...** não tem? **Todo o amor**, não é dar de coisa, mas (...)ele ensinava muito. (...) **Ele adorava ir pescar com o pai! E daí ficava lá o dia todinho com o pai. Daí ele sente... eu sei lá, o pouco que ele conviveu... (...)**

Até hoje, assim... (...) **daí depois de seis meses morreu a minha vó - e aí ele “Ah, tô com saudade da bisa!”... E daí ficou naquilo ali; daí sempre chora, qualquer coisinha ele tá lá... “O que foi Menino Pedra do Sol?” “Eu tô com saudade do meu vô... Por que ele tinha que morrer? Por que ele foi atravessar? Por que ele tava de bicicleta?”**¹⁸² ... e que não sei o que.... Daí ele fica pensando em tudo.

(...J) Nossa...

(Mãe Pedra do Sol) Até é engraçado...

(J) Nossa! Muito forte isso!

(Mãe Pedra do Sol) É.

(Longa pausa)

(J) E... Mãe Pedra do Sol, o que você acha que ele aprende de importante no cinema, na televisão, equipamentos eletrônicos?

(Mãe Pedra do Sol) Sei lá, aprender aprende um monte de porcaria também, né? (risos) Pô, sei lá, aprende, não sei... não sei... **O que a gente não ensina a televisão ensina, não tem?** Não sei - **palavras, assim, se ele não sabe escrevê de repente ele sabe falá; até têm coisas que ele me corrige.** Então, eu falo assim “Meu Deus do Céu! Já tá me corrigindo!” (risos) Sabe? Que daí ele fica vendo e fica a marca, e daí ele já fala, já corrige. Daí esses tempos: “Por que tu é muito burra!” (risos) **“Por que tu num fez faculdade?”**

(J) Ahh!

(Mãe Pedra do Sol) Tu vê, até isso ele fala: “Por que tu não fez faculdade?” Disse assim: “Eu não fiz faculdade porque... me arrependo de não ter feito faculdade, mas agora, depois quanto [você] tiver mais... uns 10 anos a mãe vai voltá e fazê faculdade”. Mas daí: **“Por que tu não faz faculdade?”** “Por que que não sei o que?” Então, ele fica assim. (risos).

¹⁸² É provável que o menino não tenha feito ainda, suficientemente, o luto pela perda do avô – a pessoa que lhe era assim tão presente, amorosa, disponível, e que o conduzia em descobertas e vivências para elesignificativas e visivelmente mais interessantes do que as que têm estado ao seu alcance.

(J) E o que, no teu entendimento, as crianças aprendem de mais importante, mais essencial assim, com a **família**, com a **comunidade**, com os diferentes lugares.

(M^a Mãe Amazonita) Ah, **o convívio**.

(J) O convívio.

(M^a Mãe Amazonita) **O respeito um com o outro, né, saber respeitar, sabê o limite de cada um.**

(J) Isso é o mais importante?

(M^a Mãe Amazonita) Eu acho que é muito importante, o respeito, né.

(J) E o que que tu acha que eles aprendem de importante com a **família?**

(Mãe Quartzo Verde) Ah, eu acho que o respeito, né? Ou... **Eu acho que é o respeito, o conhecimento... Aprendem a ter limites, a serem educados, né? Aprendem o contato, convívio com família, né? Valores pessoais, né? O que é certo, o que é errado, a ser honesto...** Eu acho que isso eles aprendem em casa.

(J) Certo. E com **a comunidade?**

(Mãe Quartzo Verde) Com a comunidade eu acho que eles... eu acho que... como é que eu posso dizer? Que já é **um pouco complicado, né, em relação à comunidade, porque na rua tu tem muita coisa boa e também tem muita coisa ruim, né**, na rua. Então, eu acho que é... eu acho que com a comunidade **é isso também, essa coisa de interagir com outras crianças, né?** E eu acho que é isso, eu acho que mais é um contato com mundo lá fora, **como é que é lá fora.**

(J) Hum hum... E com o espaço de **religiosidade?** Não sei se frequentam ou participam de alguma coisa dessa ordem?

(Mãe Quartzo Verde) Na verdade... **nós somos espíritas.** Então, eu levo eles num... no **Centro EspíRita**, né. Então, **lá eu acho que é em relação a valores também, princípios.** Eu acho que isso é...

(J) Eles gostam?

(Mãe Quartzo Verde) Eles gostam bastante. (risos) (...) É, eles ficam bem calmos; eles, sim!

(J) Clube, escola de samba, alguma coisa dessa ordem?

(Mãe Quartzo Verde) Não.

(J) Não. E museu, centro cultural, teatro, cinema?

(Mãe Quartzo Verde) Sim, isso a gente leva, não com... não com certa frequência, mas **eles vão a cinema, a teatro quando tem de palhacinho, essas coisas assim, eles vão também.**

(J) Isso também são espaços de aprendizado, formação?

(Mãe Quartzo Verde) Eu acho que sim, com certeza! Eles aprendem ali também porque ao mesmo tempo isso passa muita informação, né. A mídia, hoje, passa muita informação.

(J) Também... Até ia te perguntar isso: nos **meios de comunicação?**

(Mãe Quartzo Verde) Eu acho que **a mídia passa muita informação, também - boas e ruins**, né, muita... hoje **a gente tem visto muita violência na televisão (...)** **têm determinados horários, determinados programas que eu não deixo eles assistirem**, que eu **evito** de eles assistirem justamente por isso.

(J) Você toma cuidado...

(Mãe Quartzo Verde) É!

(J) Eles vêm mais TV (...). Também rádio, revistas, jornais?

(Mãe Quartzo Verde) Ah, **eles gostam de ler bastante**, só que eles tão na fase de ler **gibi, livrinhos**, esses livrinhos de continho, **de estória**; mas revista tem uma **Revista Recreio que é uma revista infantil também que eles gostam (...)** Que até tem muita coisa que eles chegam pra mim: “Ah, tem um jogo novo” que eles olham na revista e vêm falar sobre o... (...) sobre um jogo de vídeo game, alguma coisa assim.

(J) Ah, então, **equipamentos eletrônicos** em geral eles mexem... gostam?

(Mãe Quartzo Verde) **Mexem bastante!** (risos) (...) **É, tem vídeo game, computador, internet e Google - eles pesquisam no Google.**

(J) Vocês têm computador? Eles mexem?

(Mãe Quartzo Verde) Sim, eles mexem! (...) **Eu gosto de estimular isso também porque eu acho bem curioso, assim. Têm coisas que eles sabem mexer e que eu ainda eu não... não sei, que eles acabam me ensinando, né.**

(J) É (...) outro tempo, né?

(Mãe Quartzo Verde) É, exatamente!

(J) Já (...) já se alfabetizam aí, né?

(Mãe Quartzo Verde) Isso, exatamente!

(J) Pra nós foi uma coisa nova, né? Eles já chegam no mundo com isso...

(Mãe Quartzo Verde) Isso é! E pra eles é comum, assim... eles já sabem... É, exatamente!

(Mãe Rubi Indiano) [Com a família aprendem] **Educação, respeitar as pessoa; eu sempre digo pra eles não mexer o que é dos outros, não briga na rua, ir pra escola, não incomodar os**

professores porque os professores estão ali pra dar aula, pra ensinar eles. Mas Graças Deus com esse problema com nenhum deles eu nunca tive, **eu nunca fui chamada na escola por causa disso, né. Eles são bastante elogiado,** eles. Às vezes quando tem reunião assim...

(J) Que orgulho, né, mãe!

(Mãe Rubi Indiano) Todos os professores, desde a creche até hoje, nunca fui no colégio por causa de nenhum deles. Aí...

(J) Por causa de problema...

(Mãe Rubi Indiano) ...[De] tá com problema: “ah, que o teu filho fez isso” não. Ótimos assim, ótimos alunos, né, tudo assim, sempre bons alunos todos eles, né? **Porque a educação tem que vir de casa primeiro, né? (...)** Porque se não tiver educação em casa como se viu...

(J) (...) E o que você acha que eles aprendem **na comunidade?**

(Mãe Rubi Indiano) Na comunidade, hoje, **aprendem muita coisa errada,** coisa boa...

(J) A errada...?

(Mãe Rubi Indiano) Que eles vejam, né? **Isso é direto,** e vendem droga aí, vendem maconha e a polícia... eles se escondem direto da polícia, é aquela bagunça, aquela coisa toda (...)

(J) Mas ele podem ver que isso não é legal também...

(Mãe Rubi Indiano) Não, eles sabem que isso não é legal.

(J) Então? Eles podem aprender que não bom.

(Mãe Rubi Indiano) Eles podem ver que isso não é legal, que não é bom. Eles mesmo estão vendo “ó, esse caminho ai já é um caminho que...” (...)

(J) (...) Vocês frequentam algum **espaço de religiosidade?**

(Mãe Rubi Indiano) Eu **vou na Igreja,** eles [?] aqui, **a Menina Rubi Indiano às vezes vai, né Menina Rubi Indiano?**

(J) *Você gosta, Menina Rubi Indiano?*

(Menina Rubi Indiano) Gosto.

(J) (...) *O que que você aprende lá?*

(B) Aprendo muita coisa.

(Mãe Rubi Indiano) Ali é, porque lá tem um ... tem a palavra, né? Que eu acho que é assim... ela gosta...

(J) *É bonito? É bonito o que se fala lá, o que se faz?*

(Menina Rubi Indiano) É.

(Mãe Rubi Indiano) *É ensinar coisas boas, né Menina Rubi Indiano?*

(B) É.

(J) E vocês participam de clube, escola de samba?

(Mãe Rubi Indiano) Não.

(J) Nada? E museu, centro cultural, teatro e cinema? Participa de alguma coisa?

(Mãe Rubi Indiano) Não.

(J) Você nunca foi?

(B) Não.

(J) Ao cinema? Ainda não?

(Mãe Rubi Indiano) Não.

(B) Não.

(J) (...) E com meios de comunicação? Jornal, revista, TV o que você acha que eles aprendem.

(Mãe Rubi Indiano) Jornal, revista, televisão eles assistem tudo.

(...) Não podem ver o jornal, uma revista, tá tudo lendo. (...)

(J) (...) É... vocês têm livros aqui? (...)

(Mãe Rubi Indiano) Ah, tem um monte, a Jéssica tem um monte de livros lá (...) Elas adoram ler! [A Jéssica lê também, mas (...) ela não lê, ela “come” o livro, a Jéssica – a outra minha... ela “come” o livro. (É que eu to fazendo uma sopinha pro meu pequenininho, é que ele vai pra creche). ...Aí eu tenho que começa já a da comidinha de sal pra ele porque como eu aí trabalho, ele passa o dia todo na creche.

(J) Hã hã...

(Mãe Rubi Indiano) Aí fui dar comidinha de sal pra ele ir acostumando.

(J) Fica à vontade!

(Mãe Rubi Indiano) Ô Bi, vai dar uma olhadinha ver se ele está dormindo, porque tá tão tranquilo que não me chamaram ainda que ele está chorando, e sempre chora quando tá com fome (pausa 8s)

(J) Ele tá na casa da sua mãe?

(Mãe Rubi Indiano) É, ele tá aqui na...com o pai dele ali.

(J) Ahm.

(Mãe Rubi Indiano) O pai dele que não é pai deles, né, o pai dele...

(J) Está vivendo com outro ... com outra... com uma pessoa.

(Mãe Rubi Indiano) Não, não, não. Não porque tem criança, né, ele não... pra eles não é bom. Porque eu vivo separada faz uns... dois anos que eu me separei, já.

(J) Hã hã.

(Menina Rubi Indiano) Ele tá acordado

(Mãe Rubi Indiano) Vejam mesmo, vêem televisão. (...).

(Mãe Ametista) Eu acho que uma criança aprende tudo com a família. Porque a gente tem que se policiar em tudo que a gente faz, em tudo que a gente fala. (...)eu vejo por ele, que ele me cobra. A

Paula não. Mas se eu falo qualquer coisa ou eu tô subindo a escada e eu bato alguma... e eu falo!... (- que nós não somos... não somos evangélicos, mas também não somos aquela família que fomos criada com palavrões, com grito, com briga... - é... alguma coisa e eu: “Ah, filha da mãe!” “- **Mãe, isso não pode!**”) Então, ele já (...) chama a atenção. Então, isso é uma coisa bem importante que a gente sempre teve com eles assim (...). Essa semana veio escrito no caderno dele pra ele passar por cima e escrever ao lado a palavra *babaca* e a palavra *diabo*. Ele assim: “Ó, eu vô escrevê, mas eu não vô falá ta, mãe?” Eu: “Por que filho?” “Não, porque essa daqui o papai do céu não gosta, e essa daqui nem eu, nem você, nem ninguém gosta”. Eu disse: “Tá bom filho, tudo bem!” - quem sou eu pra falá... (sorri).

(J) Estranho! Por que será que vieram essas palavras?

(Mãe Ametista) É do livro, é do livro mesmo. É uma cópia que a professora tirou pra eles...

(J) E com a **comunidade**, o que você acha que eles aprendem - que o Menino Ametista aprende?

(Mãe Ametista) **Aqui com a comunidade o Menino Ametista não aprende nada porque ele não bota o pé pra fora do portão.**

(J) É mesmo?

(Mãe Ametista) **E eu prefiro que seja assim!** (...) Porque eu vejo muita coisa errada aqui.

(J) É?

(Mãe Ametista) Muita, muita, muita. **Se eu pudesse comprar uma casa em outro local mais pra baixo**, quanto mais longe de... de drogas, de tudo!

(J) Tem muito problema mesmo?

(Mãe Ametista) Aqui tem!

(J) ...Que eu subi várias vezes já pras entrevistas e eu não vi nada. (...)

(Mãe Ametista) Não, não... Hã hã. **À noite assim é... fica uma turminha aqui no canto.** Eu tô arrependida de ter comprado, de ter investido aqui, de tá investindo com reforma aqui. (...) Tem uma turminha que fica ali à noite - daí vem o cheiro, daí vêm palavrões, o quarto dele é do lado. Eu tô assim... tô tentando me acostumar, mas ele na rua...(...) **Não brinca com ninguém, não sai. Pra ir na casa do pai dele, eu levo, eu vou buscar.**

(J) Ele vai bastante?

(Mãe Ametista) Raro. **Uma vez a cada dois, três meses.**

(J) Passa o final de semana lá?

(Mãe Ametista) Não. (...) **É uma, duas horas e “mãe, quero**

voltá!” Ele não gosta de ficar lá. (...).

(J) Eles estudaram (...) aqui na creche?

(Mãe Ametista) Ele sim, ela estudou na creche ao lado do Simão. Na Waldemar da Silva¹⁸³, (...) e ele ficou nessa creche aqui. Foram cinco anos, seis anos que ele ficou aqui.

(J) Porque que ela foi pra lá? Não tinha... [vaga]?

(Mãe Ametista) (...) Nos últimos seis meses ela ficou aqui, foi quando abriu vaga; mais aí ela já tava indo pro colégio.

(J) E (...) vocês frequentam **espaço de religiosidade?** Algum?

(Mãe Ametista) **Não.**

(J) Mas ele tem uma fala que tem a ver com Papai do Céu e tal...

(Mãe Ametista) Isso. **A gente... a gente cuida muito disso assim. “Ah, Papai do Céu não gosta”, “pede pra ele te cuidar”, “pede pro anjinho da guarda te proteger”. A gente sempre bota isso pra eles.**

(J) Vai ser o aprendizado que ele faz também na família...

(Mãe Ametista) Hã hã, é!

(J) E **vocês frequentam algum...** samba, escola de samba?

(Mãe Ametista) Não.

(J) Não. Museu, centro cultural, teatro, cinema, algum...?

(Mãe Ametista) **Não. (riso) Nenhum.**

(J) Nenhum.

(Mãe Ametista) **A gente só trabalha.**

(J) Também não tem muito onde, né?

(Mãe Ametista) **Aqui não tem. (...)**

A gente leva eles de vez em quando no Mac Donald.

(J) É?

(Mãe Ametista) Uma vez por mês é reservado uma graninha especial pro Mac Donald.

(J) E eles curtem isso?

(Mãe Ametista) Muito!

(J) (...) E **com os meios de comunicação, eles aprendem?** O que você acha? Jornal, revista, TV, o que que eles **têm acesso?**

(Mãe Ametista) **A TV. (...)** Muito, **ele aprende muita coisa na TV** ...aprende! A gente falou... (...) que ia contratar um professor por internet pra ele, que **a gente ia comprar um computador e botar um**

¹⁸³ Avenida Madre Benvenuta, bairro Trindade, ao lado do colégio Estadual Simão José Hess.

professor por internet, porque tudo que passa na TV ele aprende e tudo que a professora fala, fala, parece que entra aqui e sai aqui, né?

(...) Daí a gente... a gente às vezes, ele comenta algumas coisas [que assiste no jornal televisado, a gente se olha e fala assim: “hum hum”, pra não dar corda, pra não...

(J) (...) Vocês têm acesso a jornais, revistas, livrinhos?

(Mãe Ametista) Sim, sim. (...) É, **a gente tem uma assinatura da Revista Época** (...) que o meu marido ganhou por um ano, então, a gente tem e eles lêem muito. (...) A minha filha adora é... culinária, né? Então tudo coisa de receita ela vai lá e recorta...(..)

(J) Tá. **E o Menino Ametista? Olha também?**

(Mãe Ametista) **E ele olha, adora!**

(J) **Livrinhos infantis**, vocês têm?

(Mãe Ametista) **Temos bastante.**

(J) E ele curte?

(Mãe Ametista) Curte. **Fica horas** em cima da cama! **Agora que ele tá lendo**, então.

(J) Agora ele tá lendo? (...)

(Mãe Ametista) Há há. **Ele fica lendo, ele mesmo lê.**

(J) Há... Antes você lia pra ele?

(Mãe Ametista) **Antes eu lia pra ele.**

(J) E a irmã também lia pra ele...?

(Mãe Ametista) Os dois. Ela assim... ela que... que mais me incentivava a ler. “Ah mãe, eu cansei, dá pra você ler um pouquinho hoje pra gente?” Daí chegava eu lá...

(J) **Você sentava com eles pra ler um pouquinho?**

(Mãe Ametista) **Sempre. Sempre a contar estória.**

(J) **Muito especiais, esses momentos!...**

(Mãe Ametista) **São poucos e eu aproveito muito.**

(J) É? Você gosta?

(Mãe Ametista) Nossa! Eu faço tudo por eles; **tudo que eu não tive eu quero que eles tenham.**

(J) Tu sabes que muitas vezes as crianças aprendem a gostar de ler porque lembram desses momentos... Que era prazeroso e gostoso - do afeto, de estar junto com a mãe, com o pai, com... estar lendo.

(Mãe Ametista) Isso! É, porque é uma coisa gostosa...

(J) [Em] que outros lugares também as crianças aprendem?

(Mãe Opala de Fogo) Ah, eles ficam assim ali **na Casa da Criança**. Eu acho também muito importante, né. (...) Porque **ali ela faz**

os deveres, ela tem ajuda com mais trabalho, né.(...) Eles têm mais trabalhos, fora os deveres. (...) Agora ela vai pro tênis também.

(J) *É mesmo Menina Opala de Fogo? [Menina Opala de Fogo acena afirmando com a cabeça]*

(Mãe Opala de Fogo) É ali na quadra do... do Guga, né, que eles dizem. E passeio, bastante passeio. É bom também. (...) Ali na Agronômica.

(...)

(J) Você faz tênis lá? *[Menina Opala de Fogo acena afirmativamente]* Que legal! ...Ela tá comendo, depois ela me conta um pouquinho mais. **E o que você acha que as crianças aprendem de importante com a família?** Com os familiares? Enfim, com mãe, com os parentes por perto, com os irmãos.

(Mãe Opala de Fogo) Olha, **bastante coisa.** Na verdade assim, **a gente conversa bastante** sobre um monte de coisa e... **a gente adianta eles mais assim num assunto, né, quando trás deveres a gente dá atenção, senta junto, né, pra conversar.** **E todos os dias eu pergunto como é que foi na aula, né, que teve assim de importante e coisa. Ela conta, daí.**

(J) Isso... daí...?

(Mãe Opala de Fogo) **Na Casa da Criança, daí.**

(J) Ah, lá também?

(Mãe Opala de Fogo) Ah, sim, com certeza, **a gente conversa bastante, né.**

(J) Sobre as coisas da vida?

(Mãe Opala de Fogo) Sim.

(J) E **na comunidade,** o que você acha que eles aprendem?

(Mãe Opala de Fogo) Olha, sobre... **aqui ao redor ela não... ela só participa da escola mesmo e da Casa da Criança.**

(J) É? Não convive muito com as pessoas aqui por perto?

(Mãe Opala de Fogo) Assim... Sim, **ela tinha sim várias amiguinhas, daí a única que vem pra cá com ela de vez quando é essa, né, que é a Camila.**

(J) Hã hã. *Oi Camila!*

(Mãe Opala de Fogo) **E tem outra também que fica mais assim é dentro casa,** mora um pouquinho mais pra cima. Mas ela fica assim mais o final de semana comigo, né.

(J) Contigo?

(Mãe Opala de Fogo) Sim, brinca por aqui mesmo.

(J) Hum hum. E vocês passam... frequentam algum **espaço religioso?** De...

(Mãe Opala de Fogo) **Não.**

(J) Não. E você tem alguma religião ou não? Ou é...

(Mãe Opala de Fogo) Eu, na verdade, **na católica eu não vou.**

(J) Hã hã.

(Mãe Opala de Fogo) Na Igreja Católica não.

(J) E daí não vai em nenhuma outra?

(Mãe Opala de Fogo) Ah, sim **eu vou na... na Evangélica, né.**

(J) Então, é uma Igreja também. (risos) (...)

(Mãe Opala de Fogo) Na verdade, acho que eu não gosto dela [católica] desde quando eu nasci, né. (...) Eu ia porque a minha irmã me mandava e eu era obrigada. Mas...

(J) Hã hã. Nunca se sentiu a vontade? Nunca te fez sentido?

(Mãe Opala de Fogo) Não, eu nunca me senti bem. Não.

(J) E vocês **frequentam algum clube? Alguma escola de samba?**

(Mãe Opala de Fogo) **Não.**

(J) Algum CTG, já que vem da região de Lages (acena que não). Vão a algum museu, teatro, cinema, centro cultural?

(Mãe Opala de Fogo) **Não.**

(J) Não, **nunca foram?**

(Mãe Opala de Fogo) **Não.**

(J) Não. E **meios de comunicação** -TV, jornal, revistas vocês têm acesso? As crianças têm?

(Mãe Opala de Fogo) Ah, a **TV** têm, é aqui em casa, né? (...) (J) (...) **Que que você acha que eles aprendem na TV?**

(Mãe Opala de Fogo) **A Menina Opala de Fogo não é muito assim de vê televisão, tem que ter uma coisa muito importante pra poder chamar a atenção dela.** (...) O Kevin também, né, mais assim o **desenho** que eles vêem. Outras coisas... (...) (...) **tem jornal e tem revista, tem livrinho de estória**, elas vêm bastante também, né. (...) Tem até uma sacola, inclusive, **uma sacola ali cheia**. Eu disse pra ela que eu vou fazer uma doação. (...) Tem bastante.

(J) Revista e livrinho infantil ela...?

(Mãe Opala de Fogo) Hã hã, tem.

(J) Mas jornal, vocês não recebem todo dia o jornal aqui?

(Mãe Opala de Fogo) Não, **jornal aqui não**. Só se comprar.

(Mãe Safira) Pra eles. É isso que eu... foi o que eu... foi a **minha herança maior que o meu pai deu foi a educação** que eu tive. (...) **O meu pai me ensinou a não mexer nas coisas dos outros e trabalhar, na casa que eu trabalhar nunca botar a mão em nada, nunca pegar o que não é meu.** Se você... se o patrão paga um pouco

mais eu devolver o que não é meu porque eu sei que aquele ali não é meu. Então, eu sempre fiz, né? (...) **Nunca ser desonesto. Então... (...) É o que mais eu ensino ele e ensinei ela, ensinei a outra também. Que o meu pai deu essa educação pra gente, então, a gente tem isso com maior herança.**

(J) (...) **E com a comunidade, eles aprendem alguma coisa, você acha? No meio onde convive?**

(Mãe Safira) É que a comunidade tá assim num... como é que posso dizer? **Médio. (...) É, como é que eu posso explicar? A comunidade vem um pouco, aprende um pouco coisas importantes, outro pouco que a gente não acha que é importante.** E isso vai seguindo.

(J) E (...) espaços de **religiosidade?**

(Mãe Safira) Sim, é eu... **eu participo da Igreja da Mundial,** (...) Não sou batizada lá ainda, né mas... (...) Mas eu participo e pretendo ser obreira de lá.

(J) Ah! E a... então, e esse também é um espaço de aprender?

(Mãe Safira) Então... **É um espaço de aprende mais.** (...)

(...)

(J) E... vocês vão em algum **clube, escola de samba, em algum lugar assim, não? CTG?**

(Mãe Safira) No momento não. **Não.** (...) (risos) Não, por enquanto... (...) eu ia, né, mas agora eu não tô indo mais.

(J) E frequenta algum museu? Algum centro cultural, teatro, cinema? Já foram? As crianças tiveram oportunidade? (...)

(Mãe Safira) ...**Eu costume i é levá ele em parquinho,** essas coisas assim, mas em museu até agora eu nunca levei ele.

...

(J) Qual o parquinho que vocês vão?

(Mãe Safira) Assim, eu sempre vou naquele na frente a...

(K) Penitenciária, ali.

(Mãe Safira) Penitenciária. Levo ele ali. Às vezes vou lá, naquele perto do Comper. (...).

(J) (...) E você acha que eles aprendem também na... com televisão, com a revista, jornal, TV, essas coisas? [Acena com a cabeça]. Aprendem?

(Mãe Safira) **Na televisão eles aprendem bastante coisa. (...) É, de boa e de menos boa.** (...) Acabam aprendendo mais ainda às vezes além do que a gente quer.

(J) E com **equipamento eletrônico?** Eles usam alguma coisa? Eles têm... têm acesso às coisas de joguinhos?

(Mã Safira) Têm.

(J) E,A celular? E computador?

(Mã Safira) Têm. **E videogame.**

(Mã Safira) Computador não tem, mas videogame ele sempre tá ali jogando.

(...)

(J) E o **computador**, ele falou que ele tem acesso só na Casa da Criança.

(Mã Safira) **Na Casa da Criança**, isso. (...) Na escola ainda não.

(J) (...) Vocês têm livros em casa?

(Mã Safira) Ah sim, **a gente tem livros, só que ele não... não gosta (...)** assim, **ele pega, mas ele não se interessa muito.**

(J) E tu lê? Vocês lêem?

(Mã Safira) Assim, quando eu tenho tempo eu leio. Gosto muito de ler porque até que eu (...) aprendi pouco, então, quando eu tenho tempo to lendo. Até mesmo a bíblia ensina... (...) É, hoje eu coloquei ele sentadinho, falei explicando (...) a vinda de Jesus Cristo, tava passando na TV de manhã, (...) aí como Maria ficou grávida de Jesus (...) aí ele assistiu, eu explicando pra ele o que ele não entendia. Ele disse que achou muito interessante. (...)

(J) *Achou, Menino Safira?* [*Menino Safira concorda com a cabeça*].

(Mãe Safira) Hã hã. Ele fala que é legal (...) que “o nome da mãe de Jesus é Maria igual [parte d]o nome da minha mãe”.

ANEXO B – TERMO DE CIÊNCIA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

TERMO DE CIÊNCIA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO
GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA HILDA TEODORO VIEIRA

TERMO DE CIÊNCIA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Pelo presente documento, declaramos que estamos cientes do desenvolvimento, nesta Escola de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira, do projeto de Pesquisa **EXPERIÊNCIA ESCOLAR E RELAÇÃO COM O SABER: um estudo com crianças de seis anos numa escola pública de Santa Catarina**, pela doutoranda **Justina Inês Sponchiado**¹⁸⁴ do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, com orientação do professor doutor João Josué da Silva Filho¹⁸⁵.

Temos ciência também de que a pesquisa investiga Crianças em início de escolarização no Ensino Fundamental e *busca compreender os nexos que atribuem à escola, a sua função e saberes que veicula*; que *não oferece riscos* ou desconforto aos seus participantes; que *mantém o direito destes retirarem-se* da mesma caso sintam-se incomodados com algum dos procedimentos previstos, bastando, para isso, fazer contato com a pesquisadora através de email, telefone ou presencialmente, se assim preferirem; e que tem como *objetivos* específicos:

- a) Explorar lugares e sentidos atribuídos pelas crianças em relação às descobertas, aos saberes, ao conhecimento e à [sua] experiência escolar;
- b) averiguar [seus] sentidos e expectativas quanto à escola;
- c) apreender sentidos das crianças em relação às expectativas familiares e docentes quanto à sua relação com o conhecer/saber/aprender e desempenho ou trajetória escolar;
- d) indagar familiares sobre significados atribuídos à própria experiência escolar e a de suas crianças;

¹⁸⁴ Contatos: ju.sponchiado@gmail.com e/ou fones 33643419 e 84077459.

¹⁸⁵ Contatos: jusue@ced.ufsc.br e/ou fone (48)37218918.

e) apreender “leituras” familiares quanto ao atendimento escolar - saberes e condições- e à inserção da criança aos seis anos no ensino fundamental;

f) explorar o lugar (sentido) atribuído, pelas professoras, à própria trajetória escolar, e ao saber, e, sobretudo, à escolarização das crianças com as quais trabalham;

g) investigar expectativas da(s) professora(s) quanto às crianças, e também quanto ao envolvimento dos familiares nos estudos e processos de aprendizados, e mesmo quanto ao atendimento escolar.

Estamos cientes também que, como procedimentos para a composição dos dados de campo, a referida pesquisa prevê observações de inspiração etnográfica e análise de documentos escolares (basicamente fichas de matrícula, Projeto Político Pedagógico e atas de Conselhos de Classe); entrevistas com as professoras, familiares responsáveis; entrevistas e o instrumento de pesquisa denominado *inventário do saber*¹⁸⁶ a serem respondidos pelas crianças.

Declaramos para os devidos fins e efeitos que estamos esclarecidas sobre as finalidades e atividades da pesquisa, e que fica de imediato assumido o compromisso dos pesquisadores de velar pelo sigilo das informações e respeitar o desejo dos pesquisados de participar ou não da mesma em qualquer momento que isto me aprouver, tendo as informações que porventura houverem disponibilizado imediatamente retiradas da base de dados da pesquisa e não mais utilizadas para qualquer fim.

Para maior clareza, firmamos o presente **Termo de Ciência da Instituição de Ensino**.

Florianópolis, _____ de _____ de 2011.

Assinatura e carimbo das Responsáveis pela Instituição de Ensino

CPF

Telefones de Contato

¹⁸⁶ Instrumento de pesquisa inspirado no grupo Escolarização, Socialização e Coletividades Locais (ESCOL) - Departamento de Ciências da Educação da Universidade Paris VIII, Saint-Denis – que nos chega por meio das obras escritas e organizadas por Bernard Charlot.

ANEXO C –AUTORIZAÇÃO DAS CRIANÇAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL HILDA TEODORO VIEIRA

Florianópolis-SC, 22 de novembro de 2010

Eu _____ gostaria de participar, junto
cô^m minha turma, da pesquisa sobre a nossa **experiência escolar e com o saber**.

Para isso, com a concordância da professoras e de nossos responsáveis, vamos nos reunir com a pesquisadora, algumas vezes por semana neste ano e no ano que vem, para fazer atividades e conversar sobre nossos estudos, sobre o que aprendemos, sobre outras coisas que temos vontade de saber, e o que pensamos e sentimos sobre todas essas nossas descobertas.

Participando desta pesquisa, nós vamos poder ajudar a Justina, aos professores, professoras e outros adultos que cuidam das Crianças e da Escola, a saberem mais sobre o que nós, crianças, gostamos de descobrir, de conhecer, de aprender na escola e fora dela; e como podem nos ajudar a gostar de saber mais e mais.

Assinatura _____

ANEXO D – CARTA DE ESCLARECIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

Florianópolis-SC, 22 de novembro de 2010

Prezada Mãe, prezado Pai

Solicitamos sua autorização para que seu filho/sua filha participe de uma pesquisa educacional, que será realizada com a turma de primeiro ano matutino. A pesquisa tem como objetivo conhecer a experiência escolar de crianças que entraram na escola aos seis anos de idade, e a sua relação com o saber.

Esclarecemos que não se trata de nenhum tipo de avaliação de desempenho, mas de um estudo sobre o ponto de vista da criança sobre a própria experiência vivida na escola, e sobre os conhecimentos/saberes que as animam/mobilizam a estudar, a aprender.

Para isso pedimos sua autorização, e também a sua colaboração: a pesquisa prevê uma entrevista com a mãe ou o pai ou outra pessoa responsável pela criança em sua residência. Pretendemos promover também uma reunião na escola em 2011, para trocar idéias sobre o assunto da pesquisa.

Este trabalho será desenvolvido de novembro a dezembro de 2010, e de março a junho de 2011. Com este estudo deveremos contribuir para a formação de professores e, assim esperamos, para o aperfeiçoamento do ensino oferecido a todas as crianças. Seus resultados serão apresentados em reunião de pais/mães e professoras, e também em Eventos de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, e ficarão arquivados na Escola também e na Universidade Federal de Santa Catarina.

Obtivemos a autorização da Direção da Escola, da Professora e buscamos a autorização da Crianças e de seus pais, e nos comprometemos a não divulgar o nome e qualquer outra informação que identifique individualmente crianças e familiares, e a valer-nos do respeito e do cuidado necessários ao trabalho e ao estudo com Seres Humanos, e em especial com Crianças.

Estarei na Escola, à vossa disposição e terei o maior prazer em esclarecer possíveis dúvidas, na próxima sexta-feira, dia 26 de novembro, das 16 às 20h, e todas as segundas e terças-feiras pela manhã até o final das aulas deste ano, e também pelos telefones e endereço eletrônico abaixo.

Atenciosamente,

Justina Inês Sponchiado

(Pedagoga, orientadora educacional, mestre em Educação, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da UFSC. CPF 517997829-72 - CI 1.309.986-8 SC.

Fone (48) 33643419; 84077459 e-mail ju_sponchiado@gmail.com)

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A entrevista a ser realizada é parte de uma pesquisa que tem como título **EXPERIÊNCIA ESCOLAR E RELAÇÃO COM O SABER: um estudo com crianças de seis anos numa escola pública de Santa Catarina**. Esta pesquisa vem sendo desenvolvida por **Justina Inês Sponchiado** – pedagoga e mestre em Educação - portadora da CI 1.309.985-8 SC e do CPF 51799782972, telefone (48) 84077459, e-mail J.sponchiado@gmail.com, estudante do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, e conta com orientação do professor Doutor João Josué da Silva Filho – telefone (48)37218918, endereço eletrônico Josué@ced.ufsc.br.

O interesse da pesquisadora é levantar algumas informações - por nós consideradas de grande valor - do ponto de vista das crianças que iniciaram o Ensino Fundamental aos seis anos de idade, e também do ponto de vista de seus responsáveis, procurando assim compreender a experiência escolar das crianças, e também o lugar que elas e seus responsáveis atribuem à escola e aos conhecimentos nela trabalhados.

Com este documento a pesquisadora também afirma de que a pesquisa não oferece riscos ou desconforto aos seus participantes, e que se compromete a manter-nos o direito de retirarmo-nos da mesma se por alguma razão viermos a nos sentir incomodados com algum dos procedimentos ou atividades previstos e/ou realizados, bastando, para isto, que façamos contato com a pesquisadora - por e-mail, telefone ou presencialmente, se assim preferirmos.

São *objetivos gerais da pesquisa*:

a) Explorar lugares e sentidos atribuídos pelas crianças em relação às descobertas, aos saberes, ao conhecimento e à própria experiência escolar;

b) averiguar sentidos e expectativas das crianças quanto à escola;

c) apreender sentidos atribuídos pelas crianças às expectativas familiares e docentes quanto à sua relação com o saber/aprender, desempenho e trajetória escolares;

d) indagar familiares sobre significados atribuídos à própria experiência escolar e à de suas crianças;

e) apreender *leituras* familiares quanto aos saberes veiculados e às condições do atendimento escolar, e quanto à inserção da criança aos seis anos no ensino fundamental;

f) explorar o lugar (sentido) atribuído, pelas professoras, ao saber e à própria trajetória escolar e, sobretudo, à escolarização das crianças com as quais trabalham;

g) investigar expectativas das professoras quanto às crianças, e quanto ao envolvimento dos familiares nos estudos e processos de aprendizados [das crianças], e também quanto ao atendimento escolar.

As informações para a pesquisa serão buscadas:

a) Por meio de leitura de outros estudos e pesquisas sobre o assunto;

b) por meio de pesquisa de campo, a ser realizada com as crianças e professoras na escola, e com familiares responsáveis, em suas residências.

Na pesquisa de campo serão feitas entrevistas com as crianças, com seus familiares responsáveis e também com suas professoras; observação das atividades e conversas com as crianças na escola, solicitando-lhes respostas orais para algumas perguntas, e através de desenho e de escrita para outras. Serão também estudados documentos escolares, tais como as fichas de matrícula, o Projeto Político Pedagógico e as Atas de Conselhos de Classe.

Eu _____,
CI nº _____ CPF nº _____,
mãe/pai de _____,

DECLARO para os devidos fins e efeitos estar esclarecida/o sobre as finalidades e atividades da pesquisa, bem como de que foi assumido o compromisso dos pesquisadores de velar pelo sigilo das informações e respeitar meu desejo de participar ou não da mesma em qualquer momento que isto me aprouver, tendo as informações que porventura houver disponibilizado imediatamente retiradas da base de dados da pesquisa e não mais utilizadas para qualquer fim. Declaro também que fui informado/informada destes termos (constantes na Resolução CNS 196/96 e suas complementares) e compreendi

claramente meus direitos em relação à participação e à possibilidade de não-participação na referida pesquisa.

Para maior clareza, firmo o presente documento.

Florianópolis, _____ de _____ de 2011.

Assinatura das/os pesquisadas/os

ANEXO F – CARTA AOS PAIS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA -
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa “Experiência escolar e relação com o saber – um estudo com crianças de seis anos numa escola pública de Santa Catarina”.
(Orientador Prof. João Josué da Silva Filho)

Escola de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira

Caros **Pais/responsáveis**,

Como parte da pesquisa por nós iniciada no ano passado, com participação de seu filho/filha, a partir deste 18 de março e **até o final de maio** faremos contato telefônico para **agendar uma entrevista com vocês**. Marcaremos hora, e se vocês concordarem, poderemos ir até a **vossa casa, ou trabalho; ou** se preferirem, poderemos nos encontrar **na escola**. (O tempo previsto é de **meia hora**).

Daremos continuidade também ao trabalho com vosso filho/filha na escola, (2º ano) com conversas, pequena entrevista e desenho, preferencialmente às 6ªs feiras nas aulas de Artes.

Contando com vossa compreensão e colaboração, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento necessário.

Atenciosamente,

Justina Sponchiado – pesquisadora

(telefones 33643419/84077459, endereço eletrônico
ju.sponchiado@gmail.com)

ANEXO G –TERMO DE AUTORIZAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

AUTORIZAÇÃO

Autorizo a participação de meu filho / minha filha

da realização de pesquisa com o objetivo conhecer a experiência escolar a sua relação com o saber de crianças que entraram na escola aos seis anos de idade, a ser desenvolvida pela doutoranda Justina Inês Sponchiado.

Florianópolis-Sc, ____ de novembro de 2010

Nome:

ASSINATURA

Telefone(s) para contato:

Comentário/observação, se julgar necessário

4h) Livros

4i) Outros

OBS:

5 Na escola, tem alguma disciplina/matéria de ensino que você considere especialmente fundamental? 5a) Sim() 5b) Não ()

5.1 Qual/quais?

5.2 Por que?

6 De tudo o que poderia ser ensinado e aprendido, o que você gostaria que a escola priorizasse, desse mais atenção/ênfase na formação do seu(s) filho(s), sua(s) filha(s)? (neto, sobrinho, enteado)

6.1 [Por que?]

7 Seu filho (enteado, neto, sobrinho...) gosta de ir para a escola? Sim() Não() Mais ou menos ()

8 Na escola, o que [pelo que você percebe] ele/a gosta mais?

9 Em que tem mais dificuldade?

10 O ele/a que comenta sobre a escola?

11 Ele/a foi para a escola aos 6 anos. Como foi isso para ele/a?

12 Até que nível de ensino sonha/deseja que ele/a estude?

13 Você estuda? 13.a() sim 13b() não

13.a1) O que?

13.a2)Onde?

13.b1) Estudou até que série?

13b2) Pretende ou gostaria de estudar mais?

13b3) O que gostaria de cursar/estudar?

Segunda Parte:

- 14) Qual a importância da escola em sua vida?
- 15) Que outros lugares, situações, pessoas, contextos foram ou são importantes para sua formação (aprender, conhecer, saber coisas que te são importante)?
- 16) Que coisas, das que você aprendeu, te parecem ser as mais essenciais, as mais importantes para seu viver?
- 17) O que, do teu ponto de vista, é fundamental que as tuas crianças aprendam? [repetitiva?]
- 18) Acha que elas tem podido aprender o que é essencial para a vida delas?
- 19) Qual sua relação com a escola onde estuda(m) sua(s) criança(s)?
- 20) Gostaria de estar mais perto da escola? Como?
- 21) Seu filho(a) gosta de descobrir coisas novas?
- 22) Qual a relação de seu filho(a) (ou neto...) com a escola?
-
- 23) O que diz, para você, a palavra Maciço?
- 24) Caso tenha alguma informação a respeito, o que é, para você, FMMC?
- 25) Já ouviu falar em CE/FMMC?
- 26) O que pensa sobre a escola onde estuda seu/sua filho/a?
- 27) Como vê o trabalho d@s professor@s?
- 28) O que sabe sobre o salário e as condições de trabalho d@s professore@s?
- 29) Gostaria de fazer alguma solicitação à escola?
- 30) Como foi responder a estas perguntas?

ANEXO I – CERTIFICADO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
 Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



CERTIFICADO nº 1843

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina, instituído pela PORTARIA N.º 0584 GR 99 de 04 de novembro de 1999, com base nas normas para a constituição e funcionamento do CEPSH, considerando o conteúdo no Regulamento Interno do CEPSH, CERTIFICA que os procedimentos que envolvem seres humanos no projeto de pesquisa abaixo especificado estão de acordo com os princípios éticos estabelecidos pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

APROVADO

PROCESSO: 1843

FR: 407062

TÍTULO: EXPERIÊNCIA ESCOLAR E RELAÇÃO COM O SABER: um estudo com crianças de 6 anos numa escola pública de Santa Catarina

AUTOR: João Josué da Silva Filho, Justina Inês Sporchiano

FLORIANÓPOLIS, 30 de Maio de 2011.

Coordenador do CEPSH UFSC

Prof. Washington Portela de Souza
 Coordenador do CEPSH UFSC