UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

A luta das famílias pela educação escolar dos seus filhos: um estudo na comunidade de
Pontalzinho do Tarumã Açu, na cidade de Manaus/AM

Maria do Céu Câmara Chaves

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e
Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das
exigências para a obtenção do título de Doutor em
Ciências, Área: Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO - SP

2010

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

A luta das famílias pela educação escolar dos seus filhos: um estudo na comunidade de Pontalzinho do Tarumã Açu, na cidade de Manaus/AM

Maria do Céu Câmara Chaves

Geraldo Romanelli

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Ciências, Área: Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO - SP

2010

FICHA CATALOGRÁFICA

Chaves, Maria do Céu Câmara

A luta das famílias pela educação escolar dos seus filhos: um estudo na comunidade do Pontalzinho do Tarumã Açu na Cidade de Manaus/AM

147 p. : il. ; 30cm

Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia.

Orientador: Romanelli, Geraldo

1. Direito à Educação Escolar. 2. Representações Sociais.
3. Práticas Educativas. 4. Relação Família e Escola.

FOLHA DE APROVAÇÃO

CHAVES, M.C. A luta das famílias pela educação escolar de seus filhos: um estudo na comunidade do Pontalzinho do Tarumã Açu na cidade de Manaus/AM.

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, com amor e gratidão por sua compreensão, carinho, participação e incansável apoio ao longo do período de elaboração deste trabalho.

Aos meus filhos e noras com carinho.

A minha neta Alice Rafaela

À Professora Dra. Zélia Maria Biasóli-Alves, meu reconhecimento pelo incentivo constante (in memoriam)

A minha mãe, presença indelével na minha história de vida (in memoriam)

As famílias da comunidade do Pontalzinho do Tarumã Açu

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar, o Autor por excelência, toda gratidão pela bênção da vida.

Ao Prof. Dr. Geraldo Romanelli, que nos anos de convivência, muito me ensinou, contribuindo para meu crescimento científico e intelectual.

À Universidade Federal do Amazonas, à Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCL/RP/USP), pela oportunidade de realização do curso de Doutorado.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, pela concessão da bolsa de Doutorado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação da cidade Manaus/AM, por colocar à disposição uma de suas unidades de ensino.

Aos colegas professores, alunos e funcionários da Escola Municipal “Tereza Cordovil Guimarães” pela participação no processo da pesquisa.

Aos colegas Ana Cristina Martins, Ermelinda Salém José, Raquel Castro e Rosenir de Souza Lira pelas contribuições, amizade e apoio permanentes.

Aos Professores Lauro Ulysses Riker, Norien Marly Rodrigues Rossi e Márcia Regina da Silva, pelas competentes contribuições na tradução, revisão de redação e bibliografia.

Ao meu filho Paulo Câmara Chaves pelo competente apoio técnico em todos os momentos.

Aos meus irmãos Albérico, Celeste, Ray e Ana de Ava pelo afeto e constante estímulo, e por manterem viva a memória da “casa de nossa infância”.

Enfim, um agradecimento muito especial à amiga, Profa. Dra. Betty Antunes de Oliveira (Filha) pelo estímulo e incentivo permanentes.

EPÍGRAFE

Viver, Lutar e Educar!

Quem diz que o caboclo é “preguiçoso”
Não conhece o seu labor,
Muito pouco da floresta, muito pouco de amor!
Não sabe o que é vida dura, pés descalços pelo chão,
Recortando a mata virgem em busca do “ganha-pão”.

Quem fala da “indolência”, desse homem-mutirão
Que se junta com o outro, constrói a canoa e o remo!
Enfrenta as águas do rio, horas e horas a fio!
Navegando contra a fome, sussurrando o “chuá” das águas,
Cantando na imensidão! Um canto de solidão!

Lutar a luta do índio, do caboclo “comilão”,
não sabe o “seu moço” não! Não sabe o “seu moço rico”
O que é trabalhar na terra, a terra que era sua
“dada por Deus, é verdade e tomada sem precisão”.

Na terra mais cobiçada
Onde um rio encontra o outro, sem brigar pelo lugar
Que mereceu para habitar,
Vem o “rico”, vem o “forte” e tira o que por direito
A terra nunca lhe deu, rouba do índio o amor
Ao caboclo, traz a dor
O que com labor construiu, veio o “branco” e destruiu!

Transformado em cidadão, meio “sem jeito”, é verdade
Ganhará alguns “direitos”:
O primeiro é viver, na metrópole a solidão!
O segundo é o de aprender, um saber que nada sabe,
Do silêncio da canoa navegando o rio-mar,
Da enxada na floresta cavando pra semear, plantar, colher e lutar!

Vai migrando pra cidade, buscar “ser alguém na vida”,
Ter trabalho e educação!

Maria do Céu Chaves, agosto 1985

RESUMO

CHAVES, M.C. A Luta das famílias pela educação escolar dos seus filhos: um estudo na comunidade do Pontalzinho do Tarumã Açu em Manaus-Am. 2010. 147 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

O acesso de todos à educação é um direito assumido por diversas nações. Como esse direito nem sempre é posto em prática, um dos desafios para os educadores é buscar compreender os complexos mecanismos sociais que fazem com que inúmeras pessoas pertencentes a determinados grupos sociais permaneçam alijados do acesso à educação. Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo investigar as práticas educativas de sete famílias da Comunidade do Pontalzinho do Tarumã Açu (CPTA) da zona oeste de Manaus-AM e as representações dos pais sobre a escola e sobre o processo de escolarização dos filhos. Procura-se também investigar as representações de professores da escola dessa Comunidade acerca das famílias, da escolarização dos filhos e das dificuldades que eles enfrentam nesse processo. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas realizadas com professores da escola pública municipal e com mães das sete famílias. Paralelamente, foi efetuada a observação do modo de vida das famílias e de suas diversas práticas, registradas em diário de campo e de registro fotográfico de algumas atividades na escola. Todas as entrevistas, baseadas em roteiro semi-estruturado, foram gravadas e transcritas na íntegra. A análise qualitativa dos dados foi desenvolvida de acordo com os referenciais teóricos da Antropologia, da Sociologia e da Pedagogia.

Palavras-chave: Direito à Educação Escolar; Representações Sociais, Práticas Educativas, Relação Família e Escola.

ABSTRACT

CHAVES, MC The Fight of the families of schooling of their children: a study in community Pontalzinho Tarumã Açu in Manaus / Am 2010. 147 f. Thesis (Ph.D.) - Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo.

Access to education is an assured right in many nations. But this right is not always respected and one of the educators' challenges is trying to comprehend the complex social mechanics that keep many people who belong to certain social groups apart from education. Under this perspective, this research has as its objective to investigate the educational practice of seven families from Pontalzinho do Tarumã Açu Community (CPTA), west zone of Manaus-AM city and the thoughts of the parents about schools and the schooling process of their kids. It is investigated the teachers' thoughts about this community families, schooling of the kids and the difficulties they face during the process. The data was collected through interviews with public schools teachers and the mothers of seven families. On the side, it was observed their way of life and their various practices, a field diarie was written and a photo log with pictures of some activities was made. Every interview, based in semi-structured script, were fully taped and made transcript. The quality analysis of the data was developed according to the theoretical references from Anthropology, Sociology and Pedagogy.

Key words: Right to School Education; Social Representation, Educational Practices, School-Family Relationship.

LISTA DE SIGLAS

ACPTA -	Associação da Comunidade do Pontalzinho do Tarumã Açu
CPTA -	Comunidade do Pontalzinho do Tarumã Açu
AM -	Amazonas
APA -	Área de Proteção Ambiental
CFB -	Constituição da República Federativa do Brasil
DER -	Distrito de Educação Rural
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
COPIS -	Coordenação de População e Indicadores Sociais
IMPLURB -	Instituto Municipal de Planejamento Urbano
IPEA -	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicada
IPTU -	Imposto Predial e Territorial Urbano
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação
MST -	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNAD -	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PAA -	Programa de Aceleração de Aprendizagem
PIB -	Produto Interno Bruto
PMM -	Prefeitura Municipal de Manaus
SAEB -	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SMDU -	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano
UNICEF -	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

Capítulo I. Introdução: origem do problema de investigação.....	21
Capítulo II. Educação escolar: direito à educação e democratização do ensino	25
1. O direito à educação escolar	25
2. O direito à educação na Constituição Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	27
3. A democratização do ensino	29
4. A escolarização dos filhos e a relação com a escola.....	36
Capítulo III. A construção da pesquisa: metodologia e campo da investigação.....	45
1. Objetivos	45
2. Metodologia	45
3. Sujeitos.....	46
4. Procedimento	46
5. A trajetória da pesquisa.....	47
6. O campo da investigação: a Comunidade do Pontalzinho do Tarumã Açú (CPTA).....	49
Capítulo IV. A trajetória das famílias para a Comunidade	53
1. Caracterização das Famílias.....	53
Família 1.....	55
Família 2.....	56
Família 3.....	58
Família 4.....	62
Família 5.....	64
Família 6.....	66
Família 7.....	67
2. A ocupação do Pontalzinho do Tarumã Açú	71
Capítulo V. As famílias na Comunidade do Pontalzinho do Tarumã Açú	87
1. A composição das famílias	87
2. As famílias, o trabalho e a religião	89
3. A Escola da Comunidade.....	96
4. A luta das famílias pela escola.....	108
5. Importância e participação da família na educação escolar dos filhos	114
VI. Considerações finais	123
Referências Bibliográficas	127
Anexos.....	133

Capítulo I. Introdução: origem do problema de investigação

O direito de acesso de todos à educação, compromisso assumido por diversas nações, não é necessariamente concretizado, inclusive pelo Brasil que continua ocupando o segundo lugar na lista dos países da América do Sul e o sexto na América Latina com maior índice de analfabetismo (IBGE/PNAD, 2008; CLADE, 2008).

Essa questão do direito à educação foi uma constante na minha vida, pois a casa de minha infância, além de ser nosso lar, cedia lugar também para a realização do sonho de minha mãe que, sempre preocupada com o direito à educação das crianças, queria contribuir como cidadã, alfabetizando crianças da redondeza que não tinham acesso às poucas escolas públicas existentes em Manaus. Esse sonho teve origem no fato de que ela, aos nove anos, perdeu sua mãe e foi colocada com sua irmã num orfanato em Natal-RN. Seu pai ficou somente com o filho, justificando que podia levá-lo junto para o trabalho.

No orfanato minha mãe estudou até o chamado quinto ano. Nesse período, a vivência com as demais órfãs fez com que constataste a necessidade da educação para todas as crianças. Bem mais tarde, já em Manaus, impulsionada por aquela constatação decidiu participar de um trabalho educacional que vinha sendo realizado pela Fundação Amazônia, uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos, cujo programa de ação abrangia, além da educação, a área social, de saúde e de cultura de modo geral.

O trabalho desenvolvido por essa instituição influenciou significativamente a democratização da educação no estado do Amazonas. Foi responsável pela criação de quase cem escolas primárias, tanto no interior do estado como na Capital, nos locais onde não havia escolas públicas. Essa instituição organizou o primeiro ginásio no interior do Amazonas, na cidade de Coari, em 1949 e, posteriormente, as primeiras escolas normais rurais em Coari e Maués. Entre as escolas primárias incorporadas por essa instituição incluiu-se a escola fundada por minha mãe em nossa casa, a qual, no âmbito doméstico-familiar, chamava-se de “sala de aula”.

A Fundação Amazônia organizada por pessoas que faziam parte da Igreja Batista, frequentada por nossa família, convidou minha mãe a fazer parte do grupo de trabalho responsável pelas atividades educacionais. Foi com a mediação dessa instituição que a escola foi regularizada pelo órgão competente do estado como Escola Distrital “Humberto de

Campos”. De fato, era somente uma sala onde minha mãe ensinava o programa dos quatro anos primários, uma organização multisseriada.

Ao lado de toda essa experiência havia o incentivo permanente dado por meu pai, um trabalhador semi-alfabetizado que, incessantemente, procurava mostrar aos filhos a importância de estudar como única herança valiosa, enfatizando que a educação era o único meio de nos tornarmos “alguém na vida” e riqueza que ninguém poderia nos tirar.

Foi justamente nesse ambiente, que iniciei minhas atividades no magistério. Eu estudava numa escola particular que tinha o caráter de escola comunitária, localizada longe de minha casa, num bairro residencial de famílias abastadas de Manaus. Meu pai pagava as mensalidades com serviços prestados à escola. Logo que comecei a ler e escrever fui aprendendo a auxiliar minha mãe na organização do registro escolar daquela sala de aula. Ao passar para o 4º ano, aos 10 anos, comecei, pouco a pouco, a auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, ajudando as crianças na execução de seus exercícios. Aos 10 anos, cursando o 4º ano, já participava como “professora auxiliar”, na “mesa do 3º ano primário”. A cada dia ia me deparando, embora ainda de forma inconsciente, com a situação desfavorável de vida daquelas crianças que ali encontravam um lugar onde, finalmente, poderiam aprender a ler e escrever.

Essas experiências foram me conduzindo a fazer minhas primeiras perguntas sobre aquilo que, mais tarde, entendi serem as contradições entre o que era proclamado pelas instituições governamentais e as reais circunstâncias em que viviam aquelas crianças, e que as impediam de ir à escola pública. O convívio com essa realidade, acrescentava novas perguntas que, se acumulavam e, junto com o fato de não conseguir obter respostas para elas, instigavam-me de uma forma irreversível, a me comprometer com essa questão.

Isso foi ainda reforçado quando, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, acompanhava minha mãe nos cursos de treinamento de professores leigos promovidos pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas. Era um curso de oito horas diárias durante os meses de férias escolares, tendo como currículo o conteúdo das ciências básicas, os hinos pátrios e os assim chamados trabalhos manuais, que abrangiam bordados e outras prendas domésticas. Minha mãe se maravilhava com o fato de estar podendo participar de um curso preparatório que lhe possibilitava aumentar não só seus conhecimentos sobre o conteúdo a ser ensinado, mas também por poder possuir finalmente os livros relativos a esse conteúdo e que eram distribuídos no curso, inclusive o dicionário.

Algo em tudo isso me movia internamente e, embora não tivesse plena consciência do que estava ocorrendo, cheguei a perceber, ainda que de forma pouco clara, que minha mãe,

enquanto professora leiga vivenciava algo análogo ao que as crianças vivenciavam lá na “sala de aula” em nossa casa. Isto é, ali no curso ela passava a ter a oportunidade de continuar a estudar, o que antes lhe fora negado pelas circunstâncias adversas de sua vida.

Como se pode deduzir do exposto, sou fruto desse trabalho realizado por minha mãe, ao qual ela dedicou sua vida, instigada pela crença que tinha de que a educação escolar é um dos fatores indispensáveis para a vida de um povo, e todos devem ter acesso à ela.

No final dos anos 1960, ao concluir o chamado Curso Pedagógico, do então 2º grau, continuei meu trabalho como professora na escola pública e na escola privada, inclusive no turno da noite com alfabetização de adultos e, posteriormente, ao iniciar o curso de Pedagogia, em 1969, já dividia o tempo de minha formação na Universidade com o trabalho docente no ensino de 1º e 2º Graus, ou seja na Educação Básica.

Em março de 1981 passei a fazer parte do corpo docente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como professora colaboradora. Ainda nesse ano fiz concurso público para auxiliar de ensino. Já inscrita no Mestrado busquei analisar as estratégias desenvolvidas pelos pequenos produtores ribeirinhos a fim de proverem a educação de seus filhos, bem como a mediação realizada pelos educadores da Secretaria de Educação do estado, no processo de implantação de um projeto de estado para essas populações (CHAVES, 1990).

Durante a experiência de presidir a comissão de reformulação do curso de Pedagogia e a implementação do novo currículo e de exercer a coordenação pedagógica e respectivas atividades de ensino que desenvolvi no Programa de Formação de Professores da UFAM, em vários municípios do estado do Amazonas (Itacoatiara, Iranduba, Benjamim Constant, Careiro da Várzea, Santo Antonio do Içá, Atalaia do Norte e Tabatinga), bem como durante os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, (Docência do Ensino Básico, Gestão da Educação Escolar) constatee facilmente que, apesar de todos os programas governamentais e demais instituições que se propõem a garantir a educação para todos, as condições em que vivem determinadas comunidades dificultam e até mesmo impedem o acesso das crianças à escola.

Nessas circunstâncias, o objeto de estudo da presente pesquisa, não é só um tema escolhido aleatoriamente para responder a uma exigência acadêmica de doutorado, mas constitui parte integrante de um trabalho de pesquisa mais amplo que venho procurando desenvolver durante minha carreira docente. Com esse trabalho busco compreender os complexos mecanismos sociais que fazem com que tantos grupos sociais permaneçam alijados do acesso à educação, apesar do discurso e das programações que defendem a “educação para todos”.

Desse modo, a pesquisa analisa as práticas educativas e as representações sobre o direito à escolarização dos filhos de famílias pobres, oriundas das migrações rurais na Amazônia, onde vivenciam processos de desenraizamento social, e que organizam a sua existência em áreas de transição rural/urbana em Manaus. São famílias de origem ribeirinha¹, que, se por um lado não estão mais integradas à atividade agrícola na área rural, por outro lado, não chegam a se integrar no meio urbano, situando-se num território intermediário e periférico à cidade, e vivem num universo de pobreza, cujo meio de vida é o trabalho temporário, em condições desfavoráveis de sobrevivência no que diz respeito à saúde, educação, saneamento básico, transportes.

Essas famílias guardam entre si certa identidade e características comuns nas suas formas de organização social e familiar, compartilhando modos de pensar, de representar e organizar a sua realidade e modos de agir que lhes são específicos, mas limitados pelas determinações da estrutura social onde estão inseridos.

Na busca de compreender as práticas educativas dos pais, procura-se analisar o modo como atuam na educação dos filhos, as dificuldades que encontram no processo de escolarização dos mesmos, a avaliação que fazem da escola, as suas formas de participação no acompanhamento escolar e as suas representações acerca desse processo.

¹ Ribeirinho é a denominação usada pra caracterizar pequenos produtores rurais ou as unidades de produção familiar, que têm nas terras situadas às margens dos rios e lagos seu espaço social organizado e têm como principal atividade a pesca e a agricultura de subsistência. (CHAVES, 1990).

Capítulo II. Educação escolar: direito à educação e democratização do ensino

O objetivo deste capítulo é apresentar algumas referências históricas sobre o direito à educação, discutir as bases constitucionais da educação obrigatória, as condições de sua efetivação entre famílias de baixa renda e delinear os subsídios teóricos para analisar a relação entre a família e a escola. Procura-se, assim, desenvolver uma reflexão em torno desses aspectos e como a escolarização é vivida entre essas famílias.

1. O direito à educação escolar

A escolarização é efetuada através de diferentes modalidades de atividades realizadas pelos educadores que contribuem para colocar em ação conceitos e práticas que substancializam os processos de ensino e aprendizagem. E são esses processos que dão sentido à existência dos sistemas de ensino, os quais devem ou deveriam dar concretude ao exercício do direito à educação pública e de qualidade (CURY, 2006, p.3).

Colocado no centro dos direitos sociais, o direito à educação é uma conquista histórica da humanidade e suas origens estão na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada pela Assembléia Nacional Francesa em 1789, da qual consta que: “a instrução é necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a Instrução ao alcance de todos os cidadãos”. Essa orientação também aparece no Título I da Constituição Francesa de 1791, a instituição da Instrução Pública juntamente com medidas a favor do trabalho destinado “aos pobres válidos que não puderam consegui-lo” (BOBBIO, 2004, p. 206).

Esses direitos são reafirmados nos artigos 21 e 22 da Declaração dos Direitos humanos proclamada em junho de 1793. Esses atos representaram o marco de uma época e o início de outra, ou seja, o fim do Antigo Regime destruído pela Revolução Francesa e o início de um novo sistema político-econômico-social baseado na proclamação da liberdade, da igualdade e da soberania popular (CURY, 2004; BOBBIO, 2004; ARROYO, 2009, SAVIANI, 1997).

Durante a Idade Média, era no próprio ato de viver que os homens se educavam e, ao mesmo tempo, educavam as novas gerações, as quais se formavam por esse processo. Com a propriedade da terra por uma determinada classe social, a mesma não precisava trabalhar para sobreviver, porque o trabalho do não proprietário deve prover tanto a sua existência quanto a do seu senhor. Cabe esclarecer que, nesse contexto, a escola - termo de origem grega que significa “lugar do ócio” - surge com objetivos e currículo específicos destinados a preencher o tempo ocioso da restrita parcela privilegiada de proprietários. Essa escola perdurou por toda a Idade Média, cuja sociedade baseava-se na produção agrícola desenvolvida pelos servos inseridos no modo de produção feudal. Enquanto os senhores proprietários dispunham de tempo livre para frequentá-la, a educação dos servos se dava de forma assistemática no próprio trabalho (agrícola) (SAVIANI, 1997, p. 27).

Com o advento do capitalismo marcado pela formação da sociedade burguesa, pela formação das cidades, pela subordinação da agricultura à indústria, pelo predomínio da cidade sobre o campo, pelas migrações rurais, pela generalização da escrita a qual se tornou uma exigência na sociedade de produção para a troca, a escola tornou-se uma necessidade no sentido de cumprir um papel fundamental na formação dessa sociedade, isto é, o de fornecer os instrumentos necessários para sua consolidação como tal. Assim, Saviani (1991a, p. 27-30; 1997, p. 2-4) lembra que "essa sociedade baseada na cidade e na indústria rompe com as características naturais que prevalecem na Idade Média e que a forma escolar de educação deixa de ser secundária e subordinada e passa a ser a forma dominante de educação, a educação escolarizada", e a função educativa passa a ser desenvolvida fundamentalmente pela escola. Por esta razão, é a sociedade burguesa que defende a bandeira da escola pública, universal, gratuita, obrigatória e laica e que deverá ser frequentada por todos.

A história da educação situa as origens da escolarização obrigatória nos tempos modernos, com o surgimento das classes sociais, uma classe de proprietários e uma classe de não-proprietários. Até então, a educação confundia-se com o processo de existência, pois o aprendizado social se desenvolvia na relação com a própria realidade onde o homem estava inserido (SAVIANI, 1991a, 1997, 2007).

Portanto, foram os requisitos da vida da sociedade moderna que determinaram o surgimento da escola como instituição encarregada da transmissão de conhecimentos. Conquanto tenham sido essas as novas demandas decorrentes do novo contexto, Patto (2008, p. 41) evidencia que essa ideologia burguesa não garantiu que a escola cumprisse de todo e de fato a função redentora que lhe foi atribuída permanecendo mais a intenção de um grupo de intelectuais da burguesia do que a realidade, apesar da prescrição legal do direito.

Segundo Bobbio (2004, p. 69), “não existe atualmente uma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução” em qualquer dos níveis da instituição escolar, elementar, secundária, chegando até ao nível superior.

2. O direito à educação na Constituição Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

O acesso à educação é um direito que vem sendo defendido há longo tempo. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 reafirma a educação como um dos fatores indispensáveis para garantir a igualdade de todos os brasileiros.

A partir dessa data, deveriam ser elaboradas várias medidas e estratégias fundamentais para a garantia dos direitos, especialmente os da infância e da adolescência, conforme consta no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Os diferentes agentes sociais, principalmente as autoridades governamentais, as Organizações não-governamentais (ONGs), os órgãos internacionais, como a UNICEF, têm apontado a necessidade de realização de programas que possam fortalecer os municípios, as comunidades locais e a família em relação aos direitos à educação da criança e do adolescente. Nessa perspectiva, a UNICEF lançou em 2004 o Kit Família Brasileira Fortalecida com o objetivo de propor ações para a atenção à gestante e para o desenvolvimento integral da criança, desde o pré-natal até os seis anos de idade, com o intuito de contribuir com os municípios na formulação de políticas de garantia dos direitos da infância.

Cury (2002, p. 13) enfatiza que o direito à educação é um dos mais reconhecidos tanto no Brasil quanto no âmbito internacional e está presente no Artigo 6º do Capítulo II do Título II da Constituição Brasileira, que trata dos direitos sociais. O acesso à educação é direito fundante da cidadania e é o primeiro na ordem das citações, seguido dos direitos “à saúde, ao trabalho, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção, à maternidade, à infância e à assistência aos desamparados”. O artigo 208, em seus 1º e 2º parágrafos do mesmo capítulo e título estabelece que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

Esse direito público subjetivo, inserido na Constituição Brasileira somente em 1988, é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Esse titular é qualquer pessoa, de qualquer

idade, que tenha tido acesso à escolaridade obrigatória na idade apropriada ou não. É subjetivo porque o sujeito é o titular de uma prerrogativa que é inerente ao indivíduo, essencial para o desenvolvimento de sua personalidade e cidadania. É público por tratar-se de uma norma jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos:

“O direito público subjetivo explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo (dever do Estado) e o subjetivo (direito da pessoa). Na prática isto significa que o titular de um direito público e subjetivo tem assegurado a defesa, a proteção e a efetivação imediata de um direito, mesmo quando negado” (CURY, 2002, p. 14-15).

Desse modo, qualquer cidadão em qualquer fase de sua vida pode exigir o cumprimento do dever do Estado e o Juiz deve deferir direta e imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumpri-lo sem demora. Razão pela qual, o não cumprimento por parte de quem de direito implica em responsabilidade da autoridade competente (CFB, Art. 208, Parágrafo 2º). Define-se, portanto, conforme a Carta Constitucional, como crimes de responsabilidade, o descumprimento de um direito, e está previsto no artigo 14 da mesma Lei, o ato de denunciar as autoridades infratoras perante a Câmara dos Deputados. Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no. 9394/96, no Artigo 5º, estabelece sobre o uso da faculdade de agir junto ao Poder Judiciário para efeito de reparação quando o cidadão se sentir lesionado nesse direito, sendo tal ação gratuita e de rito sumário (CURY, 2002, p. 24).

Em se tratando da obrigatoriedade do Estado com a educação escolar básica, é necessário ter claro que o Estado não pode se furtar ao cumprimento desse dever. É importante ressaltar ainda, que o conceito de obrigatoriedade traz implícito o conceito de universalidade, o que significa, em primeiro lugar, que esse direito se estende a todos. Todavia, a obrigatoriedade estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96, no Art. 5º e seus parágrafos e incisos, restringe-se apenas ao ensino fundamental

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo (LDBN 9394/96 : Art. 5º).

Conquanto o texto constitucional também limite em primeira mão essa obrigatoriedade apenas ao ensino fundamental, ele não cria impedimentos para que unidades federadas e municípios ampliem a oferta de ensino a outros níveis; ao contrário, impõe a exigência de que deve haver uma progressiva extensão dessa obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (SAVIANI, 1997, p. 203-204).

Nesse sentido, ações para o cumprimento desse dever, começando pela expansão da rede escolar, têm sido constantes, muito embora com variações e limitações em cada estado e em cada município, em especial nas regiões Norte e Nordeste que apresentam os índices mais baixos de inclusão escolar. Não obstante aumentem o número de vagas nas escolas públicas e se amplie a rede privada de estabelecimentos de ensino, favorecendo maior acesso à educação escolar, a realidade parece não sofrer mudanças significativas, conquanto prevaleça a orientação neoliberal na definição das políticas sociais e entre elas a política educacional.

Nessa orientação, coexistem, no plano do discurso, o reconhecimento do direito à educação e de sua importância e, no plano prático, uma redução dos investimentos na área, bem como apelos são feitos, como refere Saviani (1997, p. 130) “à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea boa vontade pública”. Essa postura do Estado minimalista é corroborada pelo modo como são geridos os recursos públicos destinados à educação, pulverizados em diversas ações compensatórias que não resolvem o problema da exclusão da grande maioria da população do acesso à escola e da continuidade da escolarização.

3. A democratização do ensino

A discussão sobre a democratização do ensino é recorrente no Brasil datando, principalmente, das lutas empreendidas na primeira República, quando se sustentava a tese de que o projeto liberal-democrático se consolidaria pela via do acesso à educação, acreditando-se que a educação é um direito e que, através de sua extensão a todos, a sociedade poderia ser nivelada promovendo-se a igualdade social.

De acordo com esse projeto, a escola pública deveria ser igual, laica, neutra e ser administrada a partir de uma supervisão central que promoveria uma articulação de todas as

unidades entre si (SAVIANI, 2007, p. 177; SACRISTÁN, 2001, p.19; PATTO, 2008, p. 43; CARVALHO, 2004).

Saviani (2007, p. 167) defende que a consolidação da idéia de sistema nacional de ensino, que já vinha se realizando nos demais países de parte da Europa e da América do Norte no século XIX, permaneceu no plano das idéias, isto é, não foi implantado como um sistema. No entanto, houve sempre a adoção de políticas compensatórias para favorecer aqueles que mais necessitavam e o país foi acumulando um grande déficit histórico em matéria de educação, como analisa Saviani (2007, p. 166, grifo nosso),

A idéia de um sistema nacional de ensino foi pensada no século XIX enquanto forma de organização prática da educação, **constituindo-se numa ampla rede de escolas abrangendo todo o território da nação e articuladas entre si segundo normas comuns e com objetivos também comuns**. A sua implantação requeria, pois, preliminarmente, determinadas condições materiais dependentes de significativo investimento financeiro. (grifo nosso)

Outros fatores também contribuíram para inviabilizar a universalização da educação escolar obrigatória. Saviani (2007, p. 167-168) observa que:

Além das limitações materiais, cumpre considerar, também, o problema relativo à mentalidade pedagógica. Entendida como a unidade entre a forma e o conteúdo das idéias educacionais, a mentalidade pedagógica articula a concepção geral de homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional. Assim, numa sociedade determinada, dependendo das posições ocupadas pelas forças sociais, estruturam-se diferentes concepções filosófico-educativas às quais correspondem específicas mentalidades pedagógicas. Na sociedade brasileira da segunda metade do século XIX, não obstante as diversas correntes filosóficas e, na expressão de Sílvio Romero, *o bando de idéias novas* que agitou o país especialmente nas duas décadas do Império, três mentalidades pedagógicas delinearam-se com razoável nitidez: as mentalidades tradicionalista, liberal e cientificista. Destas, as duas últimas correspondiam ao espírito moderno que se expressava no laicismo do Estado, da cultura e da educação. [...] Nesse contexto, era de esperar que os representantes dessas mentalidades de tipo moderno, empenhadas na modernização da sociedade brasileira, viessem a formular as condições e prover os meios para realização da idéia de sistema nacional de educação. No entanto a mentalidade cientificista de origem positivista, declarando-se adepta da completa “desoficialização” do ensino, acabou por converter-se em mais um obstáculo à realização da idéia de sistema nacional de ensino. Na mesma direção comportou-se a mentalidade liberal que, em nome do princípio de que o Estado não tem doutrina, chegava a advogar o seu afastamento no âmbito educativo. Conclui-se, pois, que as dificuldades para a realização da idéia de sistema nacional de ensino se manifestaram tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica. Assim, o caminho da implantação dos respectivos sistemas de ensino, por meio do qual os principais países do Ocidente lograram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil.

E as conseqüências desse fato projetam-se ainda hoje, deixando-nos um legado de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população (grifo nosso).

Patto (2007, p.10) assinala que a educação escolar sempre foi considerada como a “instituição salvadora na qual se depositam as esperanças de desenvolvimento econômico e de harmonia social”. Porém, mesmo mudando de ênfase em diferentes períodos, “os indicadores quantitativos e/ou qualitativos da presença da escola desmentem invariavelmente as declarações de intenção de políticos e tecnocratas de todos os tempos”.

Na década de 1970 houve em todo o país uma considerável abertura no sistema educacional com a expansão da rede pública de ensino e com a supressão dos mecanismos que tornavam a escola mais seletiva e elitista, como o exame de admissão ao nível ginásial, atual ensino fundamental, o que permitiu que um expressivo contingente de crianças e adolescentes continuassem sua escolarização.

Essa abertura, também provocada pelas novas exigências para a formação de trabalhadores necessários para prover o crescimento industrial, impôs ao Estado a ampliação da escolaridade obrigatória. Os anos de escolaridade, de quatro passaram para oito anos para estudantes de sete a 14 anos - atualmente de seis a 14 anos - dando origem ao que muitos denominaram de “processo de massificação do ensino”, que foi considerado responsável pela perda de qualidade da escola.

Cury² (2004, p. 2) justifica que naquela “escola tradicional, mais qualificada”, professores e alunos eram procedentes das camadas médias bem situadas, com nível de escolarização elevado e com recursos financeiros que asseguravam a escolarização dos filhos. Os professores e muitos alunos tinham condições culturais próximas, o que facilitava o diálogo entre ambos. Também contavam com recursos extraescolares, como discos, livros, dicionários em casa e, além disso, tinham acesso a outros bens culturais, como cinema e demais atividades de lazer. “Com isso o professor da época, além da formação escolar que possuía tinha outras formações extracurriculares, que complementavam a sua formação escolar” (CURY, 2004, p. 2). Lembra ainda esse autor que, quando se fala que a escola do passado tinha mais qualidade do que a de hoje, omite-se essa dimensão da classe social que a frequentava. Todavia quando se inclui essa dimensão, nota-se que a exclusão educacional já começava bem antes das crianças chegarem à escola. Spósito (2001, p. 47) corrobora a análise de Cury ao salientar que havia certa harmonia entre o conteúdo da ação pedagógica e os

² CURY, C. A. J. A nova formação dos professores para educação básica no Brasil. Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, em 15/junho/2004, tendo sido gravada, transcrita e conferida pelo autor.

setores sociais que a ela tinham acesso: “Tal harmonia decorria primordialmente, das condições dos alunos, recrutados de famílias privilegiadas da sociedade. Somente a escola para os pobres precisou ser redefinida, tendo em vista sua abertura para a população” (SPÓSITO, 2001, p. 47).

Cury (2004, p. 3) acrescenta que o crescimento populacional urbano e a ampliação da escolaridade obrigatória trouxeram outro problema, o financiamento da expansão da rede física das escolas, já que os prédios existentes não comportavam a demanda crescente de alunos.

No Estado do Amazonas, com a intensa migração interna e externa, não havia como acolher, nos poucos prédios escolares existentes, alguns construídos na *belle époque*, tantos estudantes e no meio rural a situação ainda era mais grave. Cury (2004, p. 3) salienta que os recursos para a construção foram retirados do achatamento dos salários dos professores, sendo este um dos fatores de desequilíbrio na formação e trabalho desses professores. Outro fator foi a necessidade de recrutamento de professores, em face da expansão da escolarização obrigatória, sem concurso público e absorvidos dos cursos de Licenciatura implementados pelas universidades federais, contratados a título precário e a título provisório, situação que perdura em especial nas escolas de periferia urbana e da área rural.

Além do mais, o acesso à escolarização obrigatória dependia de fatores que são macroestruturais e externos à vontade das famílias de baixa renda, criando um obstáculo ao ingresso e à continuidade da escolarização.

Nesse processo, a expansão de vagas era insuficiente nas localidades mais isoladas dos centros urbanos e nas áreas rurais e, além disso, a escola não conseguia prover acesso a outros bens culturais, disponíveis para os alunos de famílias das camadas médias.

Assim, os alunos provenientes de famílias pobres não contavam com recursos extraescolares e, às vezes, com assistência em casa para cuidar dos seus deveres escolares. Mesmo havendo pais ou outros familiares para prover essa necessidade, na maioria das vezes não são escolarizados, tendo dificuldades em cumprir certas exigências que lhes são transferidas pela escola. Todavia tal situação não impede os pais de questionar a escola enquanto instituição responsável pela transmissão do conhecimento a seus filhos (CURY, 2004, p. 3; SAVIANI, 1983, p. 23; OLIVEIRA B., 1996, p. 4-5).

Vários estudos (SAVIANI, 2007, 1997; CURY, 2002; HADDAD, 2003; FRIGOTTO, 2001; AZANHA, 2004) revelam que a universalização da educação escolar ainda constitui um problema e mostram que a democratização do ensino só será possível com a garantia dos outros direitos sociais.

O quadro atual, em que não se alcançou ainda a inclusão escolar com qualidade para grande parcela da população de crianças, compromete o processo de um desenvolvimento humano condizente com padrões de qualidade de vida em uma sociedade realmente democrática.

Conquanto as idéias pedagógicas mais progressistas tenham trazido luz sobre a relação entre educação e sociedade, Azanha (2004, p. 12) aponta alguns equívocos que se têm cometido na compreensão do processo de democratização do ensino, entre os quais a crença de que é “uma questão meramente pedagógica” defendendo que a extensão das oportunidades educacionais é “uma medida política e não uma questão técnico-pedagógica”.

[...] a extensão de oportunidades é, sobretudo, uma medida política e não uma simples questão técnico-pedagógica. A ampliação de oportunidades decorre de uma intenção política e é nesses termos que deve ser examinada. Aliás, não poderia ser de outra maneira, pois qualquer que seja o significado que se atribua ao termo “democracia”, não se poderia limitar a sua aplicação a uma parcela da sociedade como na Antiga Grécia, onde a vida democrática era privilégio de alguns. A democratização da educação é irrealizável intra-muros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica (p. 12, grifo nosso).

O Autor salienta ainda que:

Outro equívoco a que nos referimos é mais grave, porque é mais sutil. Consiste em supor que o ajuizamento acerca da qualidade do ensino seja feito a partir de considerações exclusivamente pedagógicas, como se o alegado rebaixamento pudesse ser aferido numa perspectiva meramente técnica. Contudo, essa suposição é ilusória e apenas disfarça interesses de uma classe sob uma perspectiva técnico-pedagógica. Esta – ainda que sinceramente invocada e mesmo quando baseada em pesquisas empíricas – apenas obscurece o significado político dos argumentos em jogo. Para constatar isso, é suficiente assinalar que a qualidade do ensino não é algo que se defina em termos abstratos e absolutos. Sendo assim, a queda dessa qualidade é relativa a um nível cultural anterior. Mas, que nível? Não evidentemente, o da grande maioria até então desatendida. Para esta, até mesmo a “escola aligeirada”, de que falava Sampaio Dória, representa um acréscimo, uma elevação. É óbvio, pois, que o rebaixamento da qualidade do ensino, decorrente da sua ampliação, somente ocorre por referência a uma classe social privilegiada, porque, “nesta esfera, como em outras, os móveis egoístas de alguns setores da população (as classes conservadoras e uma parcela das classes médias) tendem a prevalecer sobre as necessidades essenciais da sociedade brasileira”. E é nesse esforço para continuar a prevalecer que se lamenta a queda de qualidade de ensino, mistificando, consciente ou inconscientemente, uma questão política em termos pedagógicos (p. 13).

Em 2000, mesmo após a universalização do acesso ao ensino fundamental ter se tornado obrigatório, ainda havia 280 mil crianças na faixa etária de sete a 14 anos fora da escola, não obstante 98% dessa população terem sido matriculados. Os dados do censo de 2000 (IBGE) mostram que, entre os analfabetos absolutos, um milhão e quatrocentos mil são crianças e adolescentes entre 10 e 14 anos, dois milhões são pessoas entre 15 e 24 anos, e 14,2 milhões são adultos. Estes números traduzem a exclusão social no país e esta tem cor, etnia, sexo, idade, endereço e condição econômica (HADDAD, 2000).

As ações de democratização desenvolvidas para expansão da rede escolar são constantes e os dados oficiais mostram que em 2007, 97,6% das crianças já estão incluídas formalmente no ensino fundamental. Porém, grande parte dessas crianças começa a frequentar a escola, mas desiste antes de concluir esse nível de escolaridade. As estatísticas sintetizam resultados que demonstram o fracasso escolar dos sistemas escolares em relação a uma educação de qualidade (IBGE/PNAD, 2008).

Esse percentual de 97,6% de estudantes que tiveram acesso à matrícula representa um avanço significativo indicando crescimento no acesso à escolarização obrigatória porém, comparando-se com outros indicadores, pode-se observar que no interior dos sistemas escolares os obstáculos são quase intransponíveis. Desse percentual de matriculados, 82% são adolescentes de 15 a 17 anos que frequentam a escola e desse total 44% não concluíram o ensino fundamental e apenas 48% dessa faixa etária cursava o Ensino Médio. Estes dados exemplificam a grande distorção idade/série que persiste na realidade social brasileira. Os fatores que no âmbito dos sistemas de ensino desencadeiam essa distorção estão ligados aos índices de reprovação, repetência e abandono escolar indicando que em relação ao fluxo escolar, apenas 64% das crianças concluem o ensino fundamental com a idade esperada. Desses, apenas 47% concluem o ensino médio com 17 anos (IBGE/PNAD, 2008).

A permanência ainda de quase 500 mil crianças analfabetas no país é sintomática também da desigualdade social que historicamente tem caracterizado a sociedade brasileira (IBGE/PNAD, 2008).

Mesmo nesse quadro de exclusão parcial, as famílias de baixa renda reconhecem a escola como a instituição onde seus filhos terão oportunidade de “ser alguém na vida”, pois a educação representa “o caminho para o progresso”, ou seja, o meio de obterem condições para uma vida melhor no futuro, pois se tornou senso comum ver a educação como um meio de ascensão social e de formação profissional.

É dessa perspectiva que Sacristán (2001, p. 12) afirma que a educação escolar faz parte da vida cotidiana das famílias e, em especial, daquelas que constituem as camadas mais pobres da população.

Diversas estratégias, programas e projetos a serem desenvolvidos com famílias em situação de pobreza estão sendo estimulados. Assim, foi instituído um sistema de garantia de direitos, como Conselhos Tutelares, Conselho de Direitos (CMDCA), Conselhos Setoriais, Sistema de Informações, Orçamento Criança, Sistema Único de Assistência Social, Bolsa Família, sistema de registro civil, Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS), Programa Saúde da Família (PSF), creche e pré-escola (Educação Infantil), Iniciativa Hospital Amigo da Criança, bem como políticas de combate à dengue, malária, de enfrentamento de DST e AIDS.

Todavia, percebe-se que esses diversos programas não têm o alcance previsto e quando chegam à população pobre vêm-se revestidos de uma prática ainda paternalista e assistencialista desconectada da realidade. Além disso, nas falas dos agentes da educação escolar, está presente uma argumentação que deposita no indivíduo e especialmente nas famílias pobres a responsabilidade pelo insucesso escolar, pela violência e por outros problemas que têm inviabilizado o desenvolvimento educacional planejado.

Nesse sentido, as dificuldades de acesso à educação não ocorrem do mesmo modo em todo o país, mas tendem a ser mais intensas nas áreas rurais. Nestas, 29,8% dos jovens e adultos são analfabetos absolutos, contra 10,2% nas zonas urbanas. No nordeste, o índice de analfabetismo é de 19,5%, elevando-se a 42,6% no campo, sendo que o maior número de analfabetos encontra-se entre os mais idosos, 48,7% têm idade igual ou superior a 50 anos.

É justamente para crianças de famílias pobres que são dirigidas as políticas educacionais ainda de caráter compensatório, as quais consistem em programas planejados para compensar as desvantagens da condição de pobreza. Algumas inovações foram introduzidas para suprir necessidades imediatas como merenda escolar, progressão automática, organização em ciclos e, a partir de 2010 em Manaus, o Programa “Mais Educação” associado a alguns benefícios como Bolsa Família, Pró-Jovem e outros, (CONNEL, 1995; FREITAS, 2002, p. 3).

As determinações que estabelecem a frágil sustentação escolar no meio rural são decorrentes do modo como o poder público trata a escola nesse contexto. Esse problema não passa pela falsa dicotomia rural-urbano mas pelo modo como o Estado trata a educação no meio rural. No século XX a educação dessas populações passou a ser introduzida no ordenamento jurídico brasileiro. Em cada constituição (1934, 1937, 1946, 1967, 1969), a

educação para a população, sobretudo a do meio rural, foi tratada ora como direito, ora como algo relegado a plano inferior que refletia o caráter excludente, autoritário, seletivo e controlador com que as elites brasileiras tratavam a educação do povo. Segundo Calazans (1985, p. 17), a escola rural representa:

O elo mais fraco na cadeia do sistema educacional (que) se inicia nas agências internacionais que municiam os programas especiais de educação para o meio rural com recursos financeiros e propostas 'metodológicas', invariavelmente inadequadas aos contextos onde suas receitas educativas devem ser adotadas. Os recursos descem do alto para baixo também na 'pirâmide invertida', para chegar à base após terem sido rateados nos inúmeros patamares das 'siglas', que devem percorrer. À base (escola, professores e alunos) chegam as sobras. Sobras que já vêm comprometidas com metas governamentais, às quais pode ser creditado o elevado grau de analfabetismo, fruto dessa secular injustiça”.

A impossibilidade de crianças e adolescentes das famílias das áreas rurais prosseguirem seus estudos ainda persiste e é fruto de diretrizes educacionais traçadas pelo Estado para o meio rural e, no caso do estado do Amazonas, esse tem sido um dos fatores determinantes das migrações de ribeirinhos para Manaus.

4. A escolarização dos filhos e a relação com a escola

As relações entre a família e a escola têm sido motivo de preocupação para vários educadores, especialmente para os que atuam nas escolas públicas frequentadas por alunos provenientes de famílias de baixa renda. Porém, quando se analisam essas relações, o que mais frequentemente se constata são queixas dos professores quanto à negligência das famílias no cumprimento do seu dever de educar seus filhos e na ausência de acompanhamento escolar dos pais. É o processo de culpabilização, a partir do que é mais imediatamente visível aos olhos desses agentes educacionais, a família (ROMANELLI, 2009).

Vários estudos (ARIÉS, 1981; BIASOLI-ALVES, 2001 e PEREZ, 2007) comprovam que as responsabilidades atuais atribuídas à família e à escola, como a socialização e a educação das crianças, não estão presentes em todos os períodos históricos da sociedade ocidental. Tais estudos possibilitam superar uma visão do senso comum que tende a naturalizar essas instituições, considerando-as como estáveis, não passíveis de mudanças. No entanto, essas instituições, criações da sociedade, são mutáveis e sofrem transformações influenciadas pelas determinações do contexto histórico-social onde se inserem.

As contribuições de Durham (1983), Romanelli (1997, 2003) e Singly (2000), também têm sido significativas para a compreensão da família e suas transformações, revelando que esta instituição constitui-se como unidade de reprodução social e biológica. Como unidade de reprodução social a família constitui um espaço de transmissão dos padrões sociais, seja no cotidiano da troca de experiência, seja por meio da prática de socialização e educação das gerações mais novas. No entanto, não é somente ambiente de pura reprodução do instituído, mas também espaço criador de oposições, inovações e questionamentos na estrutura social em que está inserido (BOURDIEU, 1996; ROMANELLI, 2009).

Nesse sentido, cabe considerar que a família é grupo de convivência social, nem sempre harmonioso, mas constitui espaço de relações também marcado por conflitos e tensões entre seus integrantes. Ao mesmo tempo, a família é instituição social caracterizada por "um conjunto de normas definindo direitos e obrigações dos membros e limites entre eles e os não-membros" (THERBON, 2006, p.12), de tal modo que afeto e intimidade são ordenados por normas, que também são mutáveis e que orientam a reprodução social da família. Desse modo, no processo de socialização, a família transmite aos filhos normas, valores e representações.

O conceito de representações sociais é assim definido por Moscovici (1978, p. 45):

Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e de sua história individual e social.

As representações constituem uma forma de conhecimento social, fruto das relações do indivíduo com o seu meio social e cultural, que orienta seu pensar e seu agir no mundo, dando-lhe direção e possibilitando a comunicação entre os membros de um grupo social específico. Não é um processo mecânico, não se dá por mera introjeção da realidade externa, mas consiste numa forma de apropriação e interpretação, mental e simbólica, que o indivíduo faz da realidade, condicionado por determinações e fatores macroestruturais. Desse modo, os sentidos e os significados são atribuídos em decorrência dessas determinações vivenciadas na comunidade onde vivem e na própria configuração familiar.

Nesse sentido, representações, que constituem orientações culturais, estão articuladas à prática social dos sujeitos pelo *habitus*. Este conceito refere-se a "um operador prático..... sistema de orientações e disposições duráveis e transponíveis" para ordenar a vida social

(BOURDIEU, 1983, p. 82). Essas “orientações e disposições” são constituídas de normas, informações, conhecimentos que permeiam a sociedade e que são transmitidos culturalmente pelo processo de socialização, que ocorre primordialmente na família, e também em outros contextos sociais, inclusive pelos meios de comunicação e pela educação formal na escola.

Todavia, essas disposições são flexíveis, porque a cada experiência nova que o indivíduo vivencia ao longo de sua trajetória de vida, vão sendo impregnadas de outras aprendizagens que compõem seu capital cultural. Segundo Bourdieu (1999), o capital cultural, enquanto conjunto de orientações incorporadas pelos sujeitos pela mediação do *habitus*, manifesta-se sob três estados. Como estado incorporado, refere-se às disposições culturais assimiladas pelo sujeito, ou seja, normas, representações; no estado objetivado é constituído por bens culturais diversos materializados sob forma de livros, quadros, instrumentos, aos quais as pessoas têm acesso, sobretudo na família; e enquanto estado institucionalizado corresponde a títulos e diplomas conquistados ao longo da trajetória dos indivíduos.

Dessa forma, os pais não só transmitem *habitus* próprios do seu universo cultural, mas também incorporam novos elementos simbólicos que transmitem aos seus filhos e que passam a integrar o conjunto do capital cultural familiar e definindo o estilo de vida das famílias (ROMANELLI, 2009, P. 375).

Portanto, o *habitus* e o capital cultural são determinantes na compreensão do modo como os agentes sociais, no caso os pais, operam as relações e práticas educativas (BOURDIEU, 1983, p. 84).

Família e escola constituem dois contextos cujo sentido é promover o desenvolvimento, a socialização e, portanto, a educação da criança, mas estes “guardam entre si diferenciações quanto aos padrões de comportamento, objetivos, procedimentos para a transmissão de informações que lhes competem” (PEREZ, 2007, p. 22).

Nas sociedades contemporâneas, coexistem com a escola e a família, várias outras instâncias socializadoras como as instituições religiosas, os meios de comunicação, o clube, promovendo a socialização e educação das crianças. Dentre essas instâncias, destacam-se os meios de comunicação que, segundo Setton (2002, p. 60) interagem com intensidade com a escola e a família, criando uma relação de interdependência, podendo ser caracterizada como uma relação entre aliados ou adversários na formação dos referenciais culturais dos indivíduos.

No entanto, Bourdieu (2007, p. 41-64) defende que é ficção pensar que os meios de comunicação de massa seriam capazes de homogeneizar os grupos sociais, pois se a comunicação é idêntica para todos, a percepção é diferenciada. Os modos de aquisição do

habitus se dão num processo dinâmico, uma vez que ambos são renováveis em face da “incorporação de outros elementos simbólicos que os pais transmitem aos seus filhos e que passam a integrar o estilo de vida familiar” (ROMANELLI, 2009, p. 375).

Bourdieu (2007, p. 74) salienta que cada indivíduo é caracterizado em face de um aprendizado socialmente adquirido o qual inclui certos componentes externos ao indivíduo e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar. Fazem parte deste aprendizado o capital econômico, que se refere aos bens e serviços a que ele dá acesso; o capital social, que define a rede de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, e o do capital cultural.

No campo específico da educação, o capital mais influente é o cultural. Nessa perspectiva, o capital cultural incorporado aproxima ou distancia o mundo familiar do mundo escolar. Uma criança com capital cultural afinado com os padrões exigidos pela escola poderá ter maior probabilidade de êxito na sua escolarização, porque possui os meios culturais que favorecem a continuidade da sua trajetória escolar. No caso das famílias de baixa renda, nas quais muitos pais não são sequer alfabetizados, sua atuação no acompanhamento escolar dos filhos torna-se limitada, sendo este um ponto de tensão nas relações da família com a escola.

Nogueira (2004, p. 61) defende que a posse do capital cultural favorecerá o desempenho escolar na medida em que:

Em primeiro lugar porque facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos (intelectuais, linguísticos, disciplinares) que a escola veicula e sanciona: as maneiras de pensar o mundo (esquemas mentais), a relação com o saber, as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (a “cultura culta” ou a “alta cultura”) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar tendo em vista que funcionariam como elementos de preparação e de rentabilização da ação pedagógica, possibilitando o desencadeamento de relações íntimas entre o mundo familiar e a cultura escolar. [...] em segundo lugar, porque propiciaria melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. [...] observa que a avaliação escolar vai muito além de simples verificação das aprendizagens, incluindo verdadeiro julgamento cultural, estético e, até mesmo, moral dos alunos. Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se portar; que se mostrem sensíveis às obras da cultura legítima, que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação”.

O capital no estado incorporado se transforma em um recurso vital mediador dessas relações e também predispõe a criança à aquisição de novos conhecimentos. Situação contrária pode ocorrer com a criança oriunda de meios populares, cujo capital cultural é adquirido em condições sociais específicas que podem dificultar seu aprendizado.

Por sua vez, Lahire (1997, p. 338) chama a atenção para as diferenças internas nos meios populares que podem justificar “as variações às vezes consideráveis” na escolaridade das crianças, partindo do pressuposto de que a existência objetiva de um capital cultural nem sempre tem as condições que tornam possível a sua transmissão. Não basta, portanto, “a criança estar cercada ou envolvida com os objetos culturais ou de pessoas com disposições culturais determinadas para chegar a construir competências culturais”, pois a constituição das estruturas mentais não é um processo que acontece de forma espontânea, mas pela mediação de seus socializadores. Nesse sentido salienta que há diferentes modalidades de transmissão, sendo necessário se reconstruírem as disposições sociais dos adultos, principalmente dos pais, para se averiguar o que é transmitido concretamente por eles, considerando que as competências culturais transmitidas, além de passarem pelo processo de apropriação, o qual não é mecânico, pois pressupõe um ato de reelaboração, podem permanecer sem efeito por não encontrarem condições para que sejam postas em práticas, por estarem em dissonância com os padrões culturais da escola.

Essa perspectiva de análise, além de evidenciar a complexidade dessas relações, contribuiria para que os professores possam romper com a visão reducionista e preconceituosa que desqualifica as famílias pobres (ROMANELLI, 2009, p. 372).

Muito embora família e escola tenham suas especificidades na educação de crianças e adolescentes, a escola ainda é a instituição que propicia os meios formais de acesso aos instrumentos técnico-científicos para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. É essa representação sobre a escola que mantém as famílias das camadas populares em contínua luta pelo ingresso dos seus filhos no processo de escolarização, conforme assinalado por Sacristán (2001).

Por outro lado, os pais argumentam que a escola não está atenta ou não considera as dificuldades que os mesmos enfrentam nesse processo, sendo sempre avaliados como negligentes, omissos e/ou “não participativos”, e muito menos, são consideradas as suas reivindicações. Os pais também atribuem aos professores a responsabilidade por não serem capazes de conduzir seus filhos à aprendizagem. Ambas as avaliações consistem em interpretações do senso comum e “estão fundamentadas no resultado do processo educacional e deixam de considerar adequadamente as relações entre alunos e escola” (ROMANELLI 2009, p. 372).

Pesquisas recentes, (PATTO, ANGELLUCI, KALMUS & PAPARELI, 2004, p. 61-71) salientam que os estudos econômicos baseados na Teoria do Capital Humano supunham que a educação deveria preparar as pessoas para o mercado de trabalho. Nessa interpretação,

buscavam-se soluções tecnicistas para os problemas do ensino, a fim de garantirem a eficácia e eficiência da escolarização com vistas ao aperfeiçoamento do ensino e racionalização dos seus resultados, pela mediação do planejamento, do processamento do ensino em função de objetivos a serem atingidos e da instrução programada.

No domínio do tecnicismo pedagógico, o fracasso escolar foi considerado como um problema técnico, atribuindo-se ao professor e aos limites de sua qualificação, a responsabilidade pelo insucesso no desempenho escolar das crianças. Na visão tecnicista, mais intensamente vivenciada na década de 1970, permanece o pressuposto de que as crianças das famílias de baixa renda são portadoras de dificuldades de aprendizagem, porém a forma de tratá-las seria pela implementação de técnicas de ensino mais adequadas para superar o problema. Nessa interpretação, há referência ao descaso das autoridades, porém esse descaso limita-se ao fato de não proporcionarem formação técnica adequada aos professores para saberem lidar com o problema.

Nessas análises não havia qualquer consideração aos determinantes macro- estruturais que condicionam a realidade sociocultural dos escolares e de suas famílias, isto é, não se associavam às análises, variáveis externas ao sistema de ensino, considerado autônomo em relação à sociedade, enquanto a escola era avaliada como lugar harmônico.

Nas décadas seguintes, com as transformações ocorridas na sociedade e no campo das ciências humanas e sociais, o tema do fracasso escolar foi também examinado sob outros enfoques, mas sem que o núcleo central do problema tivesse sido alterado mesmo quando se reformularam os postulados pedagógicos. Assim, sob a égide de uma visão psicologizante atribuíam-se o fracasso a um problema psíquico, culpabilizando as crianças e seus pais.

O enfoque psicologista considera que o fracasso escolar se deve a perdas intelectuais decorrentes de problemas emocionais. Muito embora nos trabalhos avaliados por Patto et al. (2004, p. 60-61) haja referência às dimensões culturais, sociais, econômicas e políticas, as mesmas não são articuladas à dimensão interna, subjetiva. As autoras explicam que nas pesquisas sob esse enfoque:

Entende-se que a criança é portadora de uma organização psíquica imatura, que resulta em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade, etc., que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar. Não se trata da tese tradicional de que as crianças das classes populares têm rendimento intelectual baixo por carência cultural, mas de afirmar uma inibição intelectual causada por dificuldades emocionais adquiridas em relações familiares patologizantes.

No estudo do fracasso escolar sob esse enfoque, não obstante a escola seja citada pelos pesquisadores, o fenômeno pode ser estudado sem que se leve em consideração a existência da escola, a não ser a relação professor-aluno. Entre outros resultados, predomina a concepção de escola como um lugar harmônico que oferece condições para desenvolver o potencial de cada indivíduo; se ocorre inadaptação, esta é entendida como uma incapacidade do indivíduo, atribuindo-se o fracasso a problemas emocionais individuais.

Apesar da crítica às concepções psicologizantes do fracasso escolar, evidenciando a necessidade de se buscar entender as origens e significados das dificuldades de aprendizagem, as pesquisas analisadas incorreram no mesmo reducionismo tecnicista ao centrarem-se na avaliação da criança (PATTO. et al., 2004, p. 62).

Bourdieu (2007, p. 222) denuncia a constituição de novas formas de desigualdade escolar, fazendo uma analogia com o que ocorria na década de 1950, quando as crianças oriundas de famílias culturalmente desfavorecidas eram eliminadas precocemente da escola no momento da entrada no sistema escolar. Esse autor denominou esse processo de “exclusão branda”, “insensível”, “despercebida”.

Freitas (2002, p. 5-6) traz uma contribuição a essa questão com o conceito de internalização da exclusão, segundo o qual o aluno permanece na instituição escolar mesmo sem aprender, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola, salientando que a “exclusão internalizada” reduz os custos políticos e sociais, pois no mesmo movimento se processa a redução dos custos econômicos para o Estado, permitindo dissimular a exclusão já construída fora da escola, responsabilizando o aluno pelos seus fracassos.

Atualmente, a perspectiva de compreender o papel da educação como prática mediadora de transformação social é apontada por alguns dirigentes educacionais como possibilidade de se superar a visão reducionista. É importante considerar o que afirma Nóvoa (2005):

A escola não é o princípio da transformação das coisas. Ela faz parte de uma complexa rede de instituições e de práticas culturais. Não vale mais, nem menos, do que a sociedade em que está inserida. A condição da sua mudança não reside num apelo a grandiosidade de sua missão, mas, antes, *na criação de condições que permitam um trabalho diário, profissionalmente qualificado e apoiado do ponto de vista social* [itálicos nossos]. A metáfora do continente (os grandes sistemas de ensino) não convém à escola do século XXI. É na imagem do arquipélago (a ligação entre pequenas ilhas) que melhor identificam o esforço que importa realizar (p. 12).

Essas considerações teóricas são essenciais para se produzir um conhecimento que possa servir de subsídio para os educadores, no sentido de compreender que as práticas de

educação vivenciadas no cotidiano das famílias não podem ser medidas somente pelos padrões normativos da escola.

Várias soluções têm sido elaboradas para que sejam superados os índices de fracasso escolar, que vão desde a reorganização das séries escolares em ciclos de progressão, classes de aceleração, avaliação contínua e cumulativa, recuperação simultânea e outros. Atualmente foi introduzido o Programa “Mais Educação”³ (2008), cujo objetivo é a criação de uma estratégia para a ampliação da jornada escolar para incentivar as crianças a desenvolverem o gosto pelos estudos e preparação para a implantação das escolas de tempo integral.

Todas essas mudanças, cujos objetivos visam a reverter os resultados que demonstram a permanência de um quadro significativo de exclusão escolar e promover a melhoria do ensino, são introduzidas sem que as próprias crianças e os pais e até mesmo os professores tenham acesso a qualquer discussão de sua pertinência. São medidas introduzidas por decreto.

É a partir desses elementos que se pode entender a relação da família com a escola. Esta constitui um espaço social no qual os agentes educacionais - diretor, funcionários técnico-administrativos, coordenador pedagógico, professores, alunos - vivenciam permanentes tensões, onde diferentes interesses e realidades se confrontam. O desconhecimento do capital cultural das famílias, por parte dos educadores, dá lugar a representações e práticas fundadas em suposições preconceituosas dificultando o diálogo pedagógico/cultural com os alunos.

Algumas interpretações enviesadas estão muito presentes e perceptíveis na relação estabelecida entre a escola e a família acerca da escolarização dos filhos. A primeira diz respeito ao modelo ideal de família adotado pela escola, qual seja, aquele que supostamente vigora nas camadas médias. Esse modelo corresponde à família nuclear, constituída de pai, mãe e filhos, e é a partir dele que todas as outras formas de família vão ser classificadas como “desequilibradas”, “desorganizadas” ou ainda “carentes”.

Considerando-se que as famílias têm diferentes configurações, podendo ser nucleares, chefiadas por mulheres, reconstituídas, isto é, vivendo em segunda união, a estigmatização

³ O programa Mais Educação, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Trata-se de uma estratégia do governo federal para a ampliação da jornada escolar. Foi instituído em abril de 2007 com o objetivo de ampliar o tempo e o espaço educacional dos alunos da rede pública, como contribuição para formação integral de crianças, adolescentes e jovens, articulando-se ações, projetos e programas do governo federal. Estão previstas ações sociais e educacionais em escolas e ou em outros espaços socioculturais. Os alunos devem participar de atividades no turno oposto ao das aulas regulares. Com essas atividades e outras oportunidades educativas, o programa pretende reduzir a evasão, a repetência e a distorções de idade-série, por meio de ações culturais, educativas, esportivas, de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de lazer. (MEC.SECAD.Brasília.DF. Disponível no Site: <http://portal.mec.gov.br>. > Acesso em 05/04/2010.

que pesa sobre esses arranjos domésticos leva a responsabilizar as famílias pelo fracasso escolar dos filhos ou pelo reduzido rendimento nos estudos (ROMANELLI, 2003, p. 247-249; LAHIRE, 1997).

Essa visão etnocêntrica faz parte das representações que alguns professores e outros intelectuais adotam quando se trata de famílias de baixa renda, especialmente quando oriundas do meio rural. Como essas famílias têm capital cultural e estilo de vida específicos do meio rural, muitos educadores tendem a atribuir a isso a dificuldade dos alunos para apreenderem conteúdos considerados universais produzidos em outros contextos.

Na Amazônia, essa questão se acentua em face das visões racistas que desde a colonização atribuíram aos povos indígenas a condição de seres inferiores, preguiçosos, ociosos e acomodados. Com a expansão capitalista na região, essa representação foi mais sedimentada ainda, ocasionando um processo de internalização desse preconceito que passa a ser, subliminarmente, assumido por dirigentes políticos, planejadores, gestores, inclusive os da área da educação. Conquanto essas representações estigmatizantes não possam ser atribuídas a todos os educadores, elas ainda perduram no universo escolar e mesmo fora dele.

Capítulo III. A construção da pesquisa: metodologia e campo da investigação

1. Objetivos

Esta pesquisa investiga as práticas educativas de sete famílias e as representações das mães, ou responsáveis, por crianças em idade escolar, sobre seu processo de escolarização e sobre a escola. Procura-se também examinar as representações de professores da escola acerca das famílias, da escolarização dos alunos e das dificuldades que eles enfrentam nesse processo. As sete famílias residem na Comunidade do Pontalzinho do Tarumã Açú-CPTA, localizada no bairro de Tarumã, na zona oeste de Manaus-AM, onde também se encontra a escola em que as crianças estudam.

Para facilidade de exposição, a Comunidade do Pontalzinho do Tarumã Açú-CPTA, será indicada de modo sintético pela sigla CPTA ou por Comunidade.

2. Metodologia

A coleta de dados foi feita através de entrevistas gravadas, transcritas na íntegra, e que seguiram um roteiro semiestruturado (Anexo V) em torno de quatro grandes temas contendo questões acerca das práticas de educação na família de origem e na atual, da educação de crianças em idade escolar, das dificuldades de frequentarem a escola e das reivindicações dessas famílias. Paralelamente, foi efetuada a observação do modo de vida das famílias e de suas diversas práticas, registradas em diário de campo e de registro fotográfico de algumas atividades na escola. Documentos diversos consultados na escola e em órgãos municipais constituíram fonte secundária de dados.

Para alcançar o objetivo proposto optou-se por uma abordagem qualitativa, fundamentada nos paradigmas teórico-metodológicos da antropologia, da sociologia e da pedagogia, por proporcionarem estudar em profundidade, não só os fenômenos sociais de forma contextualizada, mas pela possibilidade que oferecem de se apreender os significados presentes nas práticas cotidianas e as representações dos sujeitos da pesquisa.

3. Sujeitos

Das cinquenta e duas famílias residentes na Comunidade foram selecionadas sete unidades nas quais havia crianças em idade escolar, matriculadas e cursando os anos iniciais do ensino fundamental. Foram entrevistadas sete mães ou responsáveis por elas e quatro professores da escola municipal, localizada na Comunidade, a fim de se conhecer suas representações acerca das famílias, da escolarização, da atuação em relação aos alunos, das dificuldades que enfrentam no processo de escolarização e de eventuais sugestões para melhorar o ensino.

Os nomes de todos os entrevistados foram alterados a fim de preservar seu anonimato.

A quantidade de mães e responsáveis foi considerada suficiente, pois as condições sociais e culturais em que vivem as famílias são bastante semelhantes à situação vivida pelas demais unidades domésticas da comunidade.

4. Procedimento

As entrevistas foram realizadas com as mães, que são responsáveis pela escolarização dos filhos e participam mais diretamente de seus cuidados, de sua socialização e do acompanhamento de suas atividades escolares.

Apenas em uma família entrevistou-se a avó de uma criança, já que mora com ela desde tenra idade. A inclusão dessa avó foi motivada pelo fato de que é uma das pessoas que iniciou a ocupação da CPTA e tem grande participação nas atividades da Comunidade. Em outra família, não obstante a mãe estivesse presente, o pai teve maior participação na entrevista devido a suas condições de escolaridade e de sua trajetória ocupacional.

As crianças em idade escolar não foram entrevistadas, mas suas opiniões a respeito da relação com a escola e das dificuldades de aprendizagem foram consideradas e registradas.

Todas as entrevistas foram realizadas nas casas dos entrevistados, em horários por eles sugeridos e tiveram duração aproximada de duas horas e algumas demandaram mais tempo, totalizando vinte e duas horas de entrevistas gravadas.

A observação na Comunidade foi realizada em vários momentos, alguns simultâneos às visitas na escola, em dois turnos: pela manhã a pesquisadora permanecia na escola e à tarde deslocava-se para a comunidade, permanecendo nela por várias horas

O início da coleta de dados ocorreu somente após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas. A observação na Escola Municipal também somente ocorreu após autorização oficial do Secretário Municipal de Educação (SEMED) através do Termo de Anuência emitido em 30 de junho de 2008. Ambos os documentos, o Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa e o Termo de Anuência encontram-se nos Anexo I e II, respectivamente.

Antes da realização das entrevistas, os sujeitos assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Anexo III), de acordo com os princípios da Resolução 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, que normatiza pesquisas envolvendo seres humanos. Os responsáveis também assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a participação das crianças na pesquisa e fotos de diversas situações, bem como o uso dessas imagens fotográficas (Anexo IV).

5. A trajetória da pesquisa

Inicialmente foram feitos contatos com alguns órgãos públicos de Manaus, a fim de se obterem informações sobre a CPTA e as escolas nela existentes. Nessa etapa, contatou-se a Coordenação do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação para se obterem informações sobre as escolas do bairro do Tarumã e dos alunos por elas atendidos.

Outro contato foi efetuado com o Instituto Municipal de Planejamento Urbano/IMPLURB, órgão vinculado à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano/SEMDURB, a respeito da situação de cadastramento oficial dos lotes de terra das famílias que residem na CPTA. Nessa ocasião, os técnicos do Núcleo de Cartografia providenciaram a identificação geográfica da Comunidade e as medições das distâncias entre as moradias, o ponto de ônibus e deste até a escola mais próxima.

A consulta a documentos sobre o bairro de Tarumã mostrou que há 46% do total de crianças em idade escolar que não têm acesso à escolarização básica. A comunidade onde essa situação se agrava é justamente a CPTA. Por esse motivo, escolheu-se essa Comunidade para realização da pesquisa, (MANAUS, 2008b).

Após os contatos preliminares, a coleta de dados foi iniciada no segundo semestre de 2008. Optou-se por começar o trabalho de campo na Escola Municipal “Tereza Cordovil Guimarães”, frequentada pela maior parte das crianças da CPTA, para se ter uma visão de sua

organização e de seu funcionamento, para observação de algumas atividades aí desenvolvidas e para se conhecerem as relações entre os agentes educacionais, os escolares, seus familiares e outros sujeitos, presentes no ambiente escolar, como funcionários, vendedores de guloseimas e outros trabalhadores que circulam na área.

O trabalho de coleta de dados na escola foi favorecido pela receptividade das professoras, especialmente algumas que foram alunas da pesquisadora. Porém, isto não eliminou certas dificuldades que se manifestaram durante conversas informais quando as professoras procuravam justificar a situação da escola, o comportamento das crianças e suas dificuldades de aprendizagem. Essa postura foi se modificando na medida em que uma aproximação mais intensa foi construída e foram estabelecidas relações marcadas pelo respeito e pela escuta de suas queixas e insatisfações.

A observação do cotidiano da escola, as conversas com as professoras sobre suas condições de trabalho, suas dificuldades e sugestões de melhoria do ensino ocorreram em clima satisfatório. O contato com os alunos na escola, no refeitório e no ônibus escolar que os transporta da Comunidade para o estabelecimento de ensino foi igualmente adequado para a coleta de dados.

O contato inicial com os pais aconteceu durante a primeira reunião da escola, no segundo semestre de 2008, ocasião em que a pesquisadora lhes foi apresentada, o que possibilitou explicitar os objetivos da pesquisa e como seria realizada.

Os encontros informais na escola ocorreram principalmente durante a distribuição da merenda escolar, no horário de almoço e no ônibus escolar que leva os alunos até a escola. Por várias vezes, algumas professoras solicitaram à pesquisadora que registrasse seu cansaço, o calor, as condições em que trabalhavam, argumentando que o “governo não olhava para a situação em que atuavam”. Foram momentos fecundos quando foi possível conhecer um universo de práticas significativas nem sempre expressas nas condições de entrevista.

No planejamento inicial da pesquisa não havia o propósito de realizar qualquer ação de intervenção na escola. No entanto, por várias vezes foi solicitado pela direção da escola que a pesquisadora substituísse por algumas horas uma ou outra professora. Em outra ocasião, por solicitação das professoras, foi realizada uma oficina pedagógica sobre o tema “prática do direito à educação na escola”. Seis professores participaram e, após o debate sobre texto baseado nos estudos realizados por Cury (2002), eles escreveram sobre três questões do tema discutido. Os dados obtidos na realização dessa oficina foram registrados e serão apresentados adiante.

Todas as observações realizadas durante o período no qual se permaneceu na escola e na Comunidade foram registradas cronologicamente no diário de campo e serviram de referencial para a análise dos dados.

6. O campo da investigação: a Comunidade do Pontalzinho do Tarumã Açu (CPTA)

A existência da Comunidade se associa ao crescimento de Manaus que vem ocorrendo intensamente, tornando-a hoje a maior economia no âmbito da região norte. Apesar disso, contraditoriamente, apresenta um índice de pobreza equivalente a 40,48%, acompanhado do maior índice de mortalidade infantil do país, quase 22% por mil habitantes, além de um dos mais altos percentuais de analfabetismo do país (IPEA, 2007).

As dificuldades que as famílias da Comunidade encontram em relação à escolarização dos filhos podem ser consideradas uma expressão do que ocorre na cidade em diferentes lugares e, por suas características, emblemático do que ocorre na maior parte das cidades da região norte, mas especialmente no contexto das comunidades rurais em permanente trânsito entre a cidade e o interior do estado.

Localizada a oeste do estado do Amazonas, Manaus situa-se à margem esquerda do rio Negro. Sua área territorial de 11.159,5 km² faz limite com os municípios de Presidente Figueiredo, ao norte, Careiro e Iranduba ao sul, Rio Preto da Eva e Amajari, a leste e Novo Ayrão a oeste. Sua população é estimada em 1.709.010 habitantes em 2008 (IBGE/DPE/COPIS), calculando-se sua densidade demográfica em torno de 150,2 habitantes por km². Dados obtidos na Prefeitura Municipal de Manaus indicam que o município representa sozinho mais ou menos 10,89% da população da região norte, (MANAUS, 2008).

O crescimento da industrialização, ampliado a partir da década de 1960, foi gerado pela implementação de grandes projetos de desenvolvimento na região. Este fator foi responsável por Manaus ter se tornado, ao longo desses últimos trinta anos, responsável por 98% da economia do estado, enquanto este passou a responder por 55% da economia da região norte. Dos 56 bairros, 40 se originaram de ocupações irregulares que já estão consolidadas (MANAUS, 2008).

O fenômeno do aumento da concentração populacional de Manaus é fruto de várias medidas governamentais, cujo intuito foi promover a integração da Amazônia no contexto nacional, tendo como uma das consequências a transformação da cidade em grande polo industrial e comercial, sede de grandes empresas multinacionais que contavam com a legislação dos incentivos e das isenções fiscais.

A Zona Franca de Manaus, criada em 1967, modificou o perfil socioeconômico da cidade, motivando a concentração de elevadas taxas de população na zona urbana. Nesse período, operacionalizou-se o processo de substituição de um modo de produção tradicional,

baseado no beneficiamento de produtos regionais, pela industrialização de equipamentos eletro-eletrônicos. Em consequência, novos problemas surgiram sem que os já existentes tivessem sido resolvidos.

Tem-se como fato comum que os modelos de desenvolvimento, implementados na região, ocorreram em meio a conflitos gerados pelos processos de apropriação da terra marcados na sua origem pela escravização e dizimação indígena e, posteriormente, por mecanismos sutis, outras vezes violentos, de expropriação e exploração humana.

Nesse processo de crescimento populacional, vários bairros foram se constituindo e ganhando visibilidade no contexto da cidade, assumindo novas configurações como lugar de tráfico de drogas, de violência, de marginalidade, de prostituição.

Inserido nesse contexto encontra-se o Tarumã que até 2006 era considerado um bairro rural, quando foi integrado à zona oeste da cidade. Seus 8.243.25 hectares de área fazem limite com os bairros da Ponta Negra, Lírio do Vale, Planalto, Redenção, Bairro da Paz, Colônia Santo Antonio, Colônia Terra Nova e Santa Etelvina, sendo considerado o que possui maior extensão territorial para uma população estimada em 8.011 moradores.

As moradias distribuem-se às margens dos mais ou menos 300 logradouros, ruas, avenidas, alamedas, ramais e vias que não param de crescer. Grande parte dessa população é constituída por famílias pertencentes às camadas mais pobres que ocupam pequenos aglomerados em áreas próximas aos rios e igarapés, (MANAUS, 2008).

O bairro do Tarumã⁴ faz parte da memória histórica de Manaus por ter sido palco dos primeiros contatos dos colonizadores portugueses com a população nativa, através das “tropas-de-resgate” e das missões católicas, em defesa de interesses econômicos e políticos.

Atualmente, o bairro constitui importante espaço geográfico que já integra, em parte, a zona urbana de Manaus e tem sofrido grandes modificações em sua paisagem, relacionadas às formas de ocupação humana e de expansão de atividades econômicas.

A Comunidade encontra-se mais ou menos a uma distância de 35 quilômetros do centro de Manaus, na parte identificada oficialmente como área de transição entre a zona rural ribeirinha e a zona urbana do bairro Tarumã.

Em Manaus não se tem notícia oficial da existência dessa Comunidade. Nem mesmo havia qualquer registro no mapeamento feito pelos órgãos responsáveis pela localização geográfica das comunidades, apesar de ter sido organizada em 1997.

⁴ Curso d'água à margem esquerda do rio Negro, acima de sua confluência com o rio Amazonas, a montante de Manaus, correndo pelo lado oeste da cidade. Tirou o nome, ao que parece, de um vegetal abundante nos arredores.

O reconhecimento oficial se deu a partir do levantamento de dados para esta pesquisa, quando os técnicos do Instituto Municipal de Planejamento Urbano (IMPLURB) responsável pela identificação territorial de Manaus, tomaram conhecimento dos objetivos deste estudo e, através das informações e imagens fotográficas que lhes foram apresentadas, procederam ao rastreamento e mapeamento geográfico da Comunidade, bem como ao cálculo da sua distância em relação à escola pública mais próxima.

Essa contribuição foi significativa não apenas para a pesquisa, mas para prover os órgãos oficiais de conhecimento necessário para atuar de modo mais consistente e proveitoso em ações públicas destinadas a favorecer a população da Comunidade.

Os dados levantados pelo IMPLURB para esta pesquisa mostram que, das sessenta famílias anteriormente estabelecidas na Comunidade, cinquenta e duas lá permanecem, das quais, 50% continuam desenvolvendo atividades como caseiros, outras 30% se dividem entre atividades de pequeno comércio local e as 20% restantes prestam serviços na área urbana de Manaus, como auxiliares de serviço em empresas, vendedores de guloseimas na “porta” da escola, empregadas domésticas, cabeleireiras, manicures, professoras leigas (Anexo VI).

A seguir apresenta-se uma imagem fotográfica, feita por satélite, da base territorial onde está assentada a CPTA (Figura n. 1).

**Figura 1 – “Comunidade do Pontalzinho do Tarumã –Açú”
Ramal São Sebastião, situada na Área de Transição do
Bairro Tarumã
(FONTE: PMM/SMDU/IMPLURB/2008)**

Capítulo IV. A trajetória das famílias para a Comunidade

1. Caracterização das Famílias

A Comunidade é constituída atualmente por 52 famílias com uma média de 5,5 pessoas em cada unidade, perfazendo um total de 286 moradores originários de outros bairros de Manaus, bem como de municípios dos estados do Amazonas e do Pará e até de outras regiões, como resultado do processo de mobilidade urbana em luta por um espaço para viver.

Essas famílias em sua maioria viviam anteriormente em pequenos povoados ou localidades no interior do Amazonas, principalmente nas áreas ribeirinhas, com pouca divisão de trabalho, própria do modo de produção baseado na pequena produção familiar cujo objetivo era a subsistência. Contavam com o suporte de outras famílias com as quais conviviam, resguardavam entre si certa identidade e características comuns nas suas formas de organização social, num mundo entrecruzado por relações de vizinhança, de parentesco.

Ao se deslocarem para a cidade, essas famílias passam a se confrontar com um contexto de alteridade, isto é, com uma realidade distinta, que não é rural nem urbana, onde o individualismo está presente, passam a interagir com outros sujeitos e instituições e onde a diferenciação social está mais presente.

O quadro a seguir sintetiza algumas características das famílias que, no decorrer do texto, serão indicadas pela letra F, seguida do número correspondente atribuído a cada uma delas.

QUADRO 1. Famílias participantes da pesquisa

Nº da família	Entrevistada(o) (1)	Idade da(o) entrevistada(o)	Ocupação da(o) entrevistada(o)	Escolaridade da(o) entrevistada(o)	Parentesco das crianças em relação a(o) entrevistada(o)	Idade das crianças	Ano escolar em que as crianças estão matriculadas
F1	Luna	70	Agricultora/aposentada	Sem escolaridade	Neta	12	7º Ano (2)
F2	Joanita	34	Doméstica	7º Ano EF	1ª Filha 2ª Filha 3ª Filha 4ª Filha (1ª união do marido)	12 10 08 15	6º Ano 2º Ano 1º Ano 5º Ano (Interrompeu os estudos)
F3	Açucena	31	Faxineira	Ensino Médio	1ª Filha 2ª Filho 3º Filho 4º Filha 5ª Filha	15 12 11 10 09	8º Ano 6º Ano 6º Ano 5º Ano 4º Ano
F4	Violeta	27	Faxineira e Costureira	5º Ano EF	1ª Filha 2º Filho 3º Filho 4º Filho	12 11 09 07	6º Ano PAA (3) 1º Ano 1º Ano
F5	Rosa	36	Empregada doméstica	6º Ano EF	1ª Filha 2ª Filha 3º Filho	09 06 01	6º Ano 4ª Ano -
F6	Hortência	29	Caseira Serviços Gerais	7º Ano EF	1ª Filha 2ª Filha 3º Filho 4º Filho	13 12 10 05	7º Ano 6º Ano 4º Ano Pré-Escolar
F7	Cícero	31	Caseiro/Pequeno comerciante	6º Ano EF	1ª Filho 2ª Filha 3º Filha 4º Filho 5º Filho	10 09 06 06 01	6º Ano 4º Ano 1º Ano NF (4) NF

1. Nomes dos entrevistados responsáveis pelas crianças.

2. Ano do ensino fundamental.

3. PAA – Programa de Aceleração de Aprendizagem

4. NF - Crianças que não frequentam escola devido à idade.

As famílias são descritas a seguir e algumas de suas características apresentadas, como a trajetória familiar e a atual configuração familiar. Muito embora o critério adotado para a escolha das famílias tenha sido o número de filhos cursando o ensino fundamental, verificou-se no processo das entrevistas que algumas delas são aparentadas, constituindo uma intrincada rede de relações de parentesco. Essa situação, totalmente inesperada e não prevista na pesquisa, revelou um aspecto bastante importante, já que esses vínculos de parentesco entre os

sujeitos constituem um suporte fundamental de auxílio para as famílias, como mostra a literatura sobre o tema (SARTI, 1996; FONSECA, 2000).

Alguns termos do vocabulário regional foram mantidos e algumas características pessoais atribuídas pelos entrevistados, em especial a cor da pele, foram anotadas.

Família 1

Luna, 74 anos, “morena, queimada de sol”, como se autodefine, é viúva, aposentada e pensionista, recebe dois salários mínimos e é responsável pela neta de 12 anos com quem vive até o momento.

Nasceu no município de Fonte Boa-AM, não sabe ler e é filha de agricultores. Trabalhou desde os cinco anos na roça junto com sua família: a mãe, o padrasto e quatro irmãs. Conheceu o pai biológico aos sete anos de idade. Enfatiza que “não teve oportunidade de aprender a ler e escrever, mas adquiriu desde cedo a educação para o trabalho do roçado”.

Em 1951, aos 16 anos, Luna casou-se e teve 14 filhos e 5 abortos. Ao falar dos filhos lembra que treze estão vivos e todos casados, somente um não deu mais notícia. Após seu casamento, mudou-se com o marido para uma localidade denominada Boca do Favone. Desse lugar deslocavam-se “a pé e a remo” até o seringal onde iam trabalhar. O marido se embrenhava na floresta para coletar o látex, enquanto ela ficava na “colocação”, espaço no seringal onde podiam construir suas casas, para cuidar dos três filhos pequenos, da casa e de preparar a fôrnalha para defumar a borracha. O marido também não sabia ler nem escrever.

Nos idos de 1954, Luna retornou para a casa dos pais em Fonte Boa, a fim de morar com eles e trabalhar no roçado, em busca de melhores condições para criar os filhos menores, enquanto o marido continuou no seringal com os dois filhos adolescentes. Nos anos setenta, reencontrou o pai biológico que a incentivou a ir para Manaus e convenceu-a a levar a neta recém-nascida para viver lá.

Após a morte do padrasto e da mãe e do casamento da sua primeira filha, Luna convenceu o marido a se deslocarem para Tapiira, uma das localidades do município de Codajás, situado na região do médio Amazonas e em seguida foi para Manaus em busca de melhores condições de vida e de estudo para seus filhos. Passou a trabalhar como empregada doméstica, morando em quartos, ora alugados, ora cedidos pelas patroas, enquanto o marido lutava para conseguir emprego e passou a trabalhar em serviços gerais.

Na década de 1980, o marido adquiriu por R\$200,00, pagando a prestação, um lote de terra na Vila Marinho, situada no bairro da Compensa em Manaus. Nos meados de 1996, Luna envolveu-se com o Movimento dos Sem Terra (MST) e as reuniões passaram a se realizar em sua casa. A partir desse envolvimento e por orientação do marido, já incapacitado em decorrência de um “derrame cerebral”, ela teve sua primeira experiência de participar de um movimento de invasão de terras que culminou com a ocupação de um terreno, doado posteriormente pelo proprietário. Tendo sido a primeira moradora, exerceu papel relevante na organização da Comunidade, fundou a Associação e foi eleita sua presidente.

Sua expressão, marcada pelo tempo, reflete uma imagem do sofrimento que viveu no início da chegada à Comunidade. A água era retirada de um igarapé próximo, a roupa lavada nas “cacimbas” e a “capoeira”, focos de desmatamento em pequenas áreas no meio da floresta, servia de banheiro. Não havia possibilidade de levar as crianças à escola pois a mais próxima ficava a quase seis quilômetros de distância. À frente da Associação Comunitária, Luna empreendeu uma luta pela construção de uma escola dentro da Comunidade, mas não obteve sucesso naquele momento.

Atualmente, vive com uma das netas que adotou como filha. Por ser hipertensa, somente sai de casa para ir ao posto de saúde. É católica por tradição, mas já não vai à igreja, pois a mais próxima fica, mais ou menos, a três quilômetros de distância da Comunidade, porém mantém as imagens dos santos de sua devoção afixados na parede da sala de visita.

A neta está cursando o 6º ano do ensino fundamental. A preocupação atual é pensar como a neta vai continuar os estudos no Ensino Médio, pois não existe esse nível na escola atual, somente no centro da cidade. Sem dinheiro e sem o transporte escolar, ela “não vai deixar uma moça sair à noite para ir à escola no centro da cidade e retornar sozinha, pelo Ramal, tarde da noite”.

Família 2

Joanita, 34 anos, é morena “cor de jambo” como se define. É filha de Luna. Nasceu no município de Jutai no Amazonas. Interrompeu os estudos na 7ª Série do Ensino Fundamental em face de um acidente que a deixou impossibilitada de locomover-se durante um tempo. Ela tem três filhas; uma com 12 anos é fruto de sua primeira união consensual e mora com a avó

materna, Luna, mas mantém contato diário com ela. Outras duas filhas, de seis e oito anos, fruto de segunda união consensual, moram com ela.

Deixou a religião católica e tornou-se evangélica. Aos domingos, toda a família vai à Igreja Batista no bairro da Compensa. Diariamente lêem a Bíblia e revistas ou outra literatura publicada e/ou adquirida na Igreja, por indicação dos líderes, além dos livros didáticos. Procura seguir as orientações recebidas nas pastorais e as contidas nas revistas mencionadas, por isso não costumam assistir a novelas, filmes de violência, ou programas “perniciosos” que julga prejudicar a formação das crianças. Estas assistem filmes sobre histórias bíblicas e alguns DVD’s de desenhos ou musicais próprios para crianças.

A rotina diária inclui a prática de “dormir cedo para acordar cedo”, a oração em família, o café da manhã, a escola, o banho antes do almoço. À tarde as filhas fazem as tarefas escolares, brincam com coleguinhas na rua, em frente da casa. Às 17h30mn são chamadas pela mãe para o banho da tarde, após o qual se reúnem para o jantar. Depois assistem a um “filme de DVD na televisão”. Antes de dormirem Joanita costuma ler alguma história para as duas meninas. Às 18 horas, a casa é totalmente fechada, porque é a hora em que os mosquitos da malária se alojam em seu interior.

A alimentação da família consta de três refeições diárias, a primeira é o “café da manhã” constituído de café, leite, pão com manteiga. Uma vez ou outra, em momentos especiais, servem-se a macaxeira, ou aipim, batata doce, cará cozidos e banana pacovã, cozida ou frita. Também consomem o bolo regional conhecido como “pé-de-moleque” e a tapioca.

Na segunda refeição, consomem feijão, arroz ou macarrão, frango e farinha e uma fruta de vez em quando, geralmente banana. Peixe somente quando o marido vai pescar no rio, pois Joanita não gosta da qualidade do peixe vendido na “porta” pelo vendedor ambulante, pois está congelado, sem gosto. A feira é feita quinzenalmente ou uma vez por mês, com pequenas variações.

Às vezes, quando precisa sair pela manhã, o almoço é preparado pela irmã que atualmente fornece refeições para trabalhadores de empresas construtoras que trabalham perto. Nos momentos de maior dificuldade financeira, o chá de erva cidreira ou de capim-santo, ervas plantadas no quintal da casa de sua mãe, e bolachas de água e sal, compõem a alimentação matutina. Também ocorre de substituírem o almoço e às vezes o jantar pelo chibé, alimento feito com a mistura de farinha com água, temperado com sal e ervas, como cheiro-verde e chicória, também cultivadas no quintal.

O atual companheiro, João, tem uma filha de 15 anos, nascida de união anterior, consensual. A primeira família de João reside no município de São João do Uatumã-AM e sua

filha veio para Manaus, primeiro porque não aceitava o padrasto e segundo para prosseguir seus estudos, que não conseguiu continuar. Ela não aceita a convivência com a nova família do pai e foi morar com a irmã da madrasta. Joanita acredita que nada pode fazer, pois sua filha odeia as irmãs, fruto da nova união do pai.

O marido já trabalhou como caseiro, mas sua profissão é tapeceiro. Atualmente foi contratado por uma empresa de tapeçaria em Manaus e a vida econômica da família melhorou bastante. A renda mensal atual é R\$1.500,00 reais e inclui o salário do marido, a renda do pequeno comércio que ocupa um dos dois cômodos da pequena casa e da venda de roupas, que Joanita compra no centro da cidade e revende na vizinhança, a prestação. As crianças também ajudam no pequeno comércio de alimentos não perecíveis como feijão, arroz, macarrão, enlatados, farinha e outros.

Pela manhã as filhas estudam na Escola Municipal. Joanita declara que está muito satisfeita com a escola porque “o transporte vem buscar as crianças e vem deixar na porta”. Recebe o auxílio bolsa-família e o considera uma grande ajuda do governo, pois serve para comprar as coisas de que as filhas necessitam, porém se queixa do ensino precário oferecido pela escola. Lembra que a filha mais velha, cursando a 6ª série, só aprendeu a ler na aula de reforço, ministrada pela tia, que não é professora, mas cursou o ensino médio. A outra filha, á na 3ª série, até agora não sabe ler. Joanita acredita que a educação é o maior bem que pode deixar para as filhas e por isso procura acompanhar os estudos delas ensinando-lhes o que aprendeu, o que nem sempre consegue, pois o estudo delas é muito diferente. Ressalta que se tivesse recursos matricularia as filhas numa escola particular.

Joanita participa bem pouco das reuniões promovidas pela escola, pois quase não pode andar. Argumenta que as reuniões têm a finalidade de levar os pais a aprovarem as decisões da Associação de Pais e Mestres. Ela morava no bairro da Compensa com sua mãe e foi através do líder do Movimento dos Sem Teto que adquiriu o terreno e construiu o seu “barraco”. O plano da família e com a melhoria de salário, é “subir as paredes da casa em alvenaria”.

Família 3

Açucena, 33 anos, morena, é uma das noras de Luna. Nasceu no município de Lábrea-AM, concluiu seus estudos no nível médio em 2008 e atualmente está se preparando para o

Exame nacional de Ensino Médio (ENEM). Em 1998, separou-se do primeiro marido, com quem vivia consensualmente, porque ele “era alcoólatra e muito violento e a família passava muita necessidade”. Uniu-se pela segunda vez com o atual parceiro, constituindo nova união consensual que já tem a duração de dez anos.

Ela trabalha como diarista fazendo faxina em duas residências no centro da cidade e nesse trabalho consegue uma renda variável de R\$200,00 a 500,00 reais. Seu marido trabalhou como caseiro durante uns dois anos, porém foi despedido e no momento está contratado como agente de prevenção da malária pela Bio-Amazonas, empresa terceirizada pela Secretaria Municipal de Saúde do Município de Manaus (SEMSA). Trabalha na área ribeirinha ficando fora durante dois meses. Sua renda mensal é de R\$750,00. Ele tem 29 anos e é padrasto dos cinco filhos da companheira, mas o relacionamento é difícil, pois não aceita as crianças, havendo atritos de vez em quando.

A primeira filha de Açucena tem 15 anos e nasceu quando a mãe ainda era solteira; a filha cursa a 7ª série e quando a mãe se ausenta fica na casa da tia, ajudando no pequeno comércio. Frequenta uma *lan house* em outro bairro, onde vai consultar o ORKUT e ler seus e-mails. O segundo filho tem 12 anos e cursa o 6º ano; o terceiro tem 11 anos e cursa a 5ª série, uma filha tem 10 anos e está cursando a 4ª série do 2º ciclo e a mais nova, de 9 anos, está na 2ª série e não vive com a mãe, é criada pela tia que também reside na Comunidade.

Açucena mostra um pouco de dificuldade para entender “essa organização de ciclos da escola”. Quando nasceu a filha mais nova, dada sua situação econômica e a rejeição da criança pelo padrasto, deixou-a com a tia que cuida dela até o presente momento.

Açucena morava no município de Lábrea, engravidou em plena adolescência e resolveu mudar-se para Manaus buscando melhores alternativas, pois lá ganhava R\$50,00 por mês. Nesse período, continuou a trabalhar como empregada doméstica, o que já fazia desde os 11 anos. Já em Manaus, ficou morando na casa de amigas, mas logo engravidou pela segunda vez. A criança nasceu e, diante da situação de extrema necessidade, ela resolveu ir morar junto com o pai da criança. Ele trabalhava na construção civil e depois de alguns anos compraram uma casa no bairro da Compensa. Após a separação, seus pais e alguns dos seus nove irmãos vieram também morar em Manaus em sua casa. Já com o novo marido, as relações na casa, onde moravam nove irmãos, pai e mãe, eram “complicadas”, em especial entre o marido e a sogra.

Em janeiro de 2008, resolveram mudar-se para a Comunidade onde ele possuía um terreno situado ao lado da casa de sua mãe. Deixou a casa na Compensa que “é dos seus filhos” com os seus pais “tomando de conta”.

Lembra que somente ela e um dos nove irmãos concluíram o ensino médio; nenhum dos outros se interessou em estudar. Seus pais separaram-se quando tinha onze anos e teve que trabalhar para ajudar a mãe a cuidar dos oito irmãos menores. Tinha sonhos de continuar os estudos e se formar, mas ao chegar à adolescência deixou de estudar “pra fazer coisas erradas de adolescentes”. Sempre trabalhou como doméstica, nunca teve trabalho com carteira assinada e a única experiência diversa foi trabalhar em um restaurante e na escolinha de reforço na própria Comunidade.

Açucena falou com algumas mães interessadas e sua sogra cedeu a sala de visita de sua casa para organizar a escola. Começou com cinco crianças e chegou a ter quarenta, entre as quais muitas vieram de outros ramais. Foi um trabalho muito bom, pois crianças que cursavam a 3ª série na escola municipal e que ainda não sabiam ler, aprenderam.

Na opinião dela, a Associação não atua como deveria. Ela não participa das reuniões e se acontecem, não toma conhecimento, pois nunca é convidada. A Comunidade é dividida, “o pessoal de cima quer mandar na comunidade toda”. “Todos os membros da diretoria moram prá lá”. Parece que o sonho de ter algo melhor na comunidade acabou. Não se reúnem mais e se o fazem, não chamam os comunitários.

O marido de Açucena estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental, abandonou a escola por causa do trabalho e pouco participa das decisões da casa, que ficam a cargo dela que o considera distanciado dos problemas domésticos, já que fica muito tempo fora da casa.

Nos dias em que Açucena vai trabalhar, os filhos menores ficam sob a orientação da filha de 10 anos que sabe cozinhar e gosta de cuidar da casa. Os filhos do sexo masculino pouco ajudam nos serviços, depositando nas meninas toda a responsabilidade com as tarefas domésticas, menos na filha mais velha, que trabalha no pequeno comércio de alimentos com a tia.

Açucena educa seus filhos para serem pessoas de bom caráter, a não mentirem, a serem batalhadores, a se relacionarem bem com os outros, a procurar fazer boas amizades, a lutar para realizar seus sonhos. Ensina a eles tudo o que quis aprender quando era jovem e não tinha ninguém para ensiná-la.

Deixou a religião católica, tornou-se evangélica e membro da Igreja Evangélica Assembléia de Deus. Frequenta os cultos, as terças, quartas-feiras e aos domingos. Para ela, a religião influencia muito sua vida, pois transmite ensinamentos sobre como lidar com os filhos, como corrigir na hora certa, como agir em situações difíceis, como enfrentar os momentos de desespero, além da aprendizagem da música através do ministério de louvor do qual participa cantando.

Em sua família, costumam seguir uma rotina diária, que inclui a prática de “dormir cedo para acordar cedo”, a oração de agradecimento, o café da manhã e a escola para os que estudam pela manhã. Todos tomam banho antes do almoço usando o banheiro que fica situado fora da casa.

O descanso após o almoço é uma prática comum, seguido da realização da tarefa da escola pelos filhos, da merenda da tarde, da brincadeira com os coleguinhas, na rua em frente da casa onde se aglomeram várias crianças para brincar de boneca, amarelinha, soltar papagaio, jogar futebol de rua. A partir das 18 horas todos entram e a casa é totalmente fechada, porque é a hora em que os mosquitos da malária entram na casa.

A alimentação da família consta de arroz, feijão, frango, batata, pão, manteiga, leite, café, uma fruta de vez em quando, geralmente banana; macarrão só faz parte da alimentação aos domingos quando é feito um almoço especial. O peixe é adquirido do vendedor que vem de carro à comunidade ou quando o marido traz no retorno de suas viagens.

Nos momentos de maior dificuldade financeira, o chá de erva cidreira ou de capim-santo, plantados em vasos no pequeno quintal da casa, substitui o café e o leite na alimentação matutina e é acompanhado de bolachas de água e sal ou pão e, às vezes, tapioca, que é feita em casa. Já o almoço ou o jantar, quando há alguma dificuldade econômica, é substituído pelo chibé. Em sua casa há apenas os livros didáticos que não foram devolvidos para a escola no final do ano letivo anterior e que são distribuídos pelo governo. Açucena procura seguir as orientações recebidas nas reuniões da igreja e seleciona os programas de televisão que os filhos podem ver; de vez em quando assistem a novelas. Orienta os filhos para que não assistam a filmes de violência, ou programas “perniciosos” que julga prejudicarem a formação deles. A leitura de jornais é uma prática comum para Açucena, que os adquire quando vai ao centro da cidade; lê para ficar informada e vencer o isolamento em que vive e gosta das palavras cruzadas para ajudar a raciocinar melhor. Seus filhos também apreciam esse tipo de leitura.

Avalia a influência da televisão e do jornal como muita coisa boa, mas considera que eles têm muita coisa ruim também e também considera que os filhos deixam de fazer tarefa para assistir à televisão e também vão com sono para a escola porque dormiram tarde.

Para a ida à escola os filhos utilizam transporte escolar que os leva e traz todos os dias; se não fosse assim não estudariam porque não têm dinheiro para pagar o ônibus da linha todo dia.

Açucena está sempre em contato com os professores dos filhos porque acha que escola é uma obrigação para que eles possam ter um futuro melhor e “para aprenderem as coisas

novas que vão mudar a vida deles”. Na escola não existem biblioteca, laboratórios, quadra esportiva e considera isso um problema, pois os filhos não têm outras opções.

Ela diz que tem muita dificuldade para fazer o acompanhamento escolar das crianças, porque os menores não sabem como fazer as tarefas. Eles precisam de uma pessoa ali acompanhando e ela chega muito cansada do trabalho. Os dois que estão na mesma série trazem tarefas iguais e ela tem que copiar duplamente o trabalho, colar figura, inventar alguma coisa. Considera muito difícil acompanhar as tarefas, mas sempre ajuda os filhos e os incentiva muito para não “relaxarem ou virem a desistir”.

Açucena convive atualmente com essa preocupação em relação à escola que, na sua avaliação, deixa muito a desejar, pois os filhos fazem as tarefas mas não demonstram ter noção do significado daquilo que estão estudando e ela tem que acompanhá-los, fazendo pesquisa para suprir o que acha que deveria ser o papel da escola.

A casa atual é de madeira, tem dois quartos, uma sala de refeições e cozinha no mesmo ambiente. Não paga luz, pois a ligação é clandestina e não paga água do poço artesiano, pois é distribuída para todos os comunitários. Recebe o auxílio Bolsa-família e aplica o recurso no atendimento às necessidades dos filhos.

Sua expectativa futura é poder construir casa de alvenaria, fazer um jardim, passar no vestibular para Serviço Social e ver seus filhos formados.

Família 4

Violeta, 27 anos, classifica-se como sendo de cor branca. Nasceu no município de Coari-AM e conheceu seu pai biológico aos cinco anos de idade. Ele não teve boa convivência com sua mãe pois, segundo as versões que ouviu, esta amava o primeiro namorado com quem não pode casar-se porque à época os maridos eram escolhidos pela família.

Quando ocorreu a separação dos pais, Violeta foi deixada com a avó por quem foi educada até os cinco anos, quando voltou para a companhia da mãe. Aos nove anos foi levada para Manaus para trabalhar como empregada doméstica e lá permaneceu, sem estudar, até os onze anos, quando retornou para o interior de Coari, localidade de Jaboã.

Em 2002, com 20 anos, voltou para Manaus e foi morar com o pai biológico que já havia constituído nova família. Ela evita falar de sua mãe, pois tem amargas lembranças de

espancamentos que sofreu quando criança. Frequentou a escola pela primeira vez em Jaboã e a mãe fazia o acompanhamento escolar.

Com o primeiro marido teve quatro filhos, duas meninas e dois meninos de 12, 11, 9 e 7 anos respectivamente. Moravam no sítio onde trabalhavam como caseiros. O trabalho no sítio consistia em criar galinhas e outros animais, cuidar da piscina, do jardim e cozinhar para os patrões nos finais de semana e feriados.

Depois de seis anos separaram-se. O motivo alegado por Violeta foi o ciúme do marido e ela saiu de casa e foi morar com a tia que lhe cedeu um quarto, enquanto as crianças permaneceram com o pai.

Violeta já está em nova união também consensual. O atual marido tem 27 anos, e como o marido de Açucena, trabalha como agente de saúde contratado pela Bio Amazonas. Ele tem três filhos da primeira união, os quais vivem com diferentes cuidadores. Ele viaja para a área ribeirinha e passa até dois meses fora de casa, enquanto ela trabalha como faxineira e costureira, fazendo pequenos consertos.

No início a relação foi muito difícil, pois o marido bebia muito, mas Violeta afirma ter conseguido controlar a bebida e agora que vai à igreja ele mudou muito. A relação do padrasto com as crianças é avaliada como muito boa por ela. Nos finais de semana, quando o marido está em casa, ele vai à Igreja Batista junto com as crianças.

Também cultivam o hábito de realizar passeios a algum sítio de amigos e frequentam balneários públicos que ainda existem no bairro do Tarumã. Às quintas-feiras as crianças participam das atividades realizadas no sítio da Igreja Batista, pois os líderes vão buscá-las e deixá-las em suas casas.

Durante a semana seguem uma rotina que considera tranquila. Uma vez por mês faz as compras no comércio no centro da cidade e quando falta alguma coisa vai comprar no crediário, na taberna do vizinho. A alimentação é composta de feijão, arroz, frango, carne e às vezes, peixe. As frutas mais comuns são banana, tucumã, pupunha, e raramente maçã comprada uma vez por mês. O recurso do Programa bolsa-família é muito útil, pois é usado para comprar “o que as crianças precisam”.

A casa, apesar de pequena, é bem dividida. Possui quatro cômodos, sala de visita, o quarto do casal e o quarto maior das crianças. O banheiro fica na extensão da cozinha e tem um barril que serve de reservatório de água fornecida por um poço artesiano e distribuída para toda a comunidade em alguns horários. A roupa é lavada duas vezes por semana para economizar o sabão e é passada uma vez por semana. Não se paga água nem luz, pois a ligação é clandestina. Não há fossa séptica. Todos dirigem-se à capoeira para atender suas

necessidades fisiológicas. Também não é possível construir fossa no solo, pois é constituído de nascentes de água. Quando é possível, Violeta usa o banheiro da casa de sua tia que fica na parte alta da Comunidade.

Violeta está frequentando a segunda fase do Curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na mesma escola onde estudam seus filhos. Dois filhos menores estudam pela manhã, dois à tarde e a mãe à noite.

O trabalho é dividido entre os que ficam em casa, porém o problema maior começa na hora da tarefa de casa, principalmente para os dois filhos de seis e sete anos cursando a 1ª série. Não sabem ler os livros didáticos entregues pelo “governo”. Esses foram pensados para quem já domina a linguagem escrita.

As tarefas na escola são escritas no “quadro de giz” e as crianças devem fazer o esforço de copiar mesmo sem saber ler e escrever. Ficam juntos na mesma sala de aula, os que sabem e os que não sabem. Violeta não sabe o que fazer, pois o argumento da professora é que não pode dar atenção individual, pois estaria sendo antidemocrática, e pede que os pais façam alguma coisa. Como está estudando, ela procura uma forma de ensinar os filhos a lerem e dirige a “banca de estudo” em casa. Avalia as dificuldades dos filhos porque também as enfrenta na mesma escola e relaciona vários problemas ali existentes.

A expectativa de Violeta em relação à educação dos filhos é frustrada a cada dia, quando os reúne para a “banca de estudo” e percebe não ter condições de colocá-los em outra escola, pois não teria como pagar o transporte todos os dias. Acredita que a escola é fundamental para as pessoas e é melhor que comecem bem cedo, enquanto crianças. Foi a oportunidade que não teve, pois foi trabalhar na “casa dos outros” quando ainda era uma menina.

Família 5

Rosa tem 36 anos, é morena clara, com traços indígenas e é empregada doméstica. Nasceu na cidade de Óbidos no Pará e cursou até a 6ª série; tem três filhos, duas meninas e um menino, mas somente o menino vive em sua companhia.

Na infância, a alimentação tinha muito peixe, verduras e frutas que o tio trazia do sítio. Os passeios familiares aconteciam aos domingos e sempre para o sítio do tio, onde ocorriam

reuniões de todos os familiares que moravam próximo mas às vezes acabavam em “muita guerra”, devido a disputas entre os parentes.

Rosa esclarece que na sua adolescência, por seu pai não ter emprego fixo, as filhas foram colocadas para trabalhar em casas de famílias abastadas. Em 1989, aos dezesseis anos, saiu de casa para conseguir trabalho em outro lugar, vindo para Manaus. Morou no bairro do Mauazinho, durante longo tempo na casa de parentes, até que conseguiu um emprego como doméstica. Conseguiu continuar os estudos cursando até a 5ª série do Ensino Fundamental, quando conheceu seu primeiro marido.

Foi casada com Cícero com quem viveu durante seis anos, teve duas filhas e, por não aceitar que ele tivesse outros relacionamentos, saiu de casa deixando as meninas com o pai, pois não tinha condições econômicas para sustentá-las. Atualmente, Rosa vive a segunda união consensual e sua irmã de Katlea é atual esposa de seu primeiro companheiro. Os vínculos afetivos entre Rosa e a irmã não foram afetados significativamente a ponto de haver rompimento das relações. Da união com o segundo companheiro nasceu seu terceiro filho.

Rosa trabalha fora e seu filho de onze meses fica com a sua irmã e apegou-se à tia a tal ponto que só vai à casa da mãe para amamentar-se, embora ela já não tenha mais leite. Fica preocupada, pois as duas filhas do primeiro casamento já vivem com a irmã e a ligação que ainda existe entre ela e seu filho é mínima.

No dia da entrevista, Rosa estava impossibilitada de trabalhar, pois estava se recuperando de uma laqueadura nas trompas, porém estava cuidando de três sobrinhos, filhos do seu cunhado e preparando o almoço da família.

A casa onde mora, que fica ao lado da residência do seu ex-companheiro, foi adquirida com a ajuda de sua atual patroa e ela afirma que isto proporcionou mais estabilidade e segurança.

Muito embora as filhas vivam com o ex-marido e com sua irmã, que cuida delas enquanto trabalha, é Rosa quem recebe o benefício do programa Bolsa-família e quem administra sua aplicação. As filhas com 6 e 10 anos estudam na Escola Municipal e cursam atualmente o 1º e o 3º ano do 1º Ciclo. O sonho de Rosa é concluir seus estudos e lutar para que as filhas não tenham o mesmo destino que ela, embora esteja “agradecida a Deus, porque têm uma casinha que é sua”.

Família 6

Hortência, 29 anos, morena, trabalha em serviços gerais numa escola particular. Vive com Joel, em segunda união consensual há cinco anos. As quatro filhas são da primeira união. A mais velha de 13 anos e a mais nova de 6 anos moram com a mãe, a segunda de 12 anos quis ficar com o pai biológico quando se separaram e a terceira de 10 anos foi adotada pela avó.

Ela mudou-se para a Comunidade onde adquiriu um lote de terra e construiu a casa de alvenaria com a ajuda do pai que comprou o material com algum “dinheirinho” que havia guardado. O marido trabalha como caseiro de um sítio localizado na estrada principal, só que não reside lá, vai de manhã e volta à tarde. Ele ganha um salário mínimo, tal como Hortência. O trabalho dele consiste em cortar a grama, cortar e podar árvores, varrer o sítio, criar galinha e eventualmente faz serviço de pedreiro. O rendimento de ambos é de R\$930,00.

Hortência observa que o colégio onde trabalha é melhor que a escola onde as filhas estudam, pois as crianças são bem educadas, os professores são ótimos e se tivesse condições levaria as quatro filhas pra estudar lá. Como isso não ocorre, leva somente a filha menor, que fica com ela o dia todo.

Hortência é membro da Associação da Comunidade e ressalta que, antigamente, quando chegou à Comunidade, a Associação se preocupava com a família inteira, agora é cada um por si.

A família é evangélica, mas somente Hortência freqüenta, dominicalmente a Igreja Batista da Restauração. Seu marido, por trabalhar como caseiro, não pode deixar o trabalho, principalmente aos sábados e domingos quando os patrões frequentam o sítio. Suas filhas também participam da programação infantil daquela igreja

A relação do padrasto com as crianças é avaliada por Hortência como boa, afetiva, sem problemas, pois ele passa mais tempo no trabalho e quando está em casa quer descansar.

Hortência também fica fora o dia todo levando consigo a filha menor de seis anos e a maior de 13 anos fica sozinha, “solta” sendo “supervisionada pelo avô” que passa a maior parte do tempo na casa da outra filha.

Hortência acorda as 4h30min, para se dirigir a seu local de trabalho e já encontrou pessoas mortas no meio do Ramal - provavelmente “desova de cadáveres” - quando ela com a filha de seis anos caminhavam em direção ao ponto de ônibus. Nesse trajeto também já ocorreu de ser assediada por motoristas de carros que trafegam pela estrada naquele horário,

querendo “agarrar na parada do ônibus” e considera que se o ônibus descesse até à Comunidade, não haveria esse perigo.

O almoço sempre inclui arroz, feijão, frango, batata e alguma verdura de vez em quando. Também se valem do chá e do chibé, quando falta o café ou outros alimentos para as refeições. À noite, quando todos estão em casa, costumam se reunir para o jantar, principalmente quando o marido traz o resultado da pescaria; nesse caso ele mesmo “trata” e prepara o peixe. Após assistir ao Jornal Nacional, Hortência reúne as filhas para verificar se fizeram as tarefas. Ela cursou até a 4ª série, mas tem muita dificuldade de entender o conteúdo das tarefas. Questiona o sistema de avaliação da escola que aprova as crianças de uma série para outra sem que elas saibam ler e escrever. Tem dificuldade em participar das reuniões da escola, pois não pode faltar ao trabalho.

Hortência lamenta ter que trabalhar tanto. Gostaria de poder ficar com as filhas em casa, pois a mais velha vive solta, sozinha sem que ela saiba o que está fazendo. Só tem tranquilidade no horário da escola ou quando vai para a igreja às quintas-feiras. A sua esperança é garantir que as filhas possam ser alguém na vida e não tenham que repetir a sua vida cheia de dificuldades.

Família 7

Cícero, 31 anos, branco e Katlea, 28 anos, “morena clara”, como ela mesmo se classifica, vivem em união consensual há cinco anos. Cícero foi casado com Rosa, irmã de sua atual companheira, durante dois anos. O casal tem cinco filhos, sendo que todos são filhos biológicos do pai, mas somente dois são filhos biológicos da mãe.

A família de Cícero é católica, mas só vão à igreja algumas vezes, principalmente no dia 14 de janeiro quando se comemora a criação do bairro onde nasceu. Ele faz o acompanhamento escolar dos filhos, pois estudou até a 4ª série do antigo 1º grau e Katlea não estudou e não sabe ler, além do mais, cuida de todas as tarefas domésticas, praticamente sozinha.

O filho mais velho, 10 anos, Jorge, nasceu da primeira união de seu pai e viveu em companhia da mãe até os 3 anos de idade. Porém seu pai requereu na Justiça o direito de “posse” em face dos maltratos e do abandono sofridos pelo filho, que se encontrava doente e

com alto grau de desnutrição. Apesar das perdas nutricionais evidenciadas pelo pai, Jorge está cursando a 5ª série e gosta muito de estudar, principalmente matemática.

Iris e Amora têm 10 e 6 anos respectivamente, são filhas da segunda união de Cícero com Rosa, que durou por seis anos. Iris está cursando o 3º ano do 1º Ciclo e Amora o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Mesmo não vivendo sob o mesmo teto elas têm contato diário com a mãe, pois a mesma reside na casa localizada atrás da sua.

Lincoln, primeiro filho da atual união de Cícero com Katlea, tem seis anos, porém não foi matriculado na 1º ano por falta de vaga na escola. Seu pai diz ter a promessa do diretor de que no próximo ano o menino será matriculado. Ivete é a segunda filha do referido casal e tem 1 ano e 4 meses.

Katlea tem 33 anos e além das tarefas domésticas trabalha no pequeno comércio, a taberna que, segundo a mesma, “vende mais a crediário para receber no final do mês”. Cícero conjuga o trabalho no pequeno comércio em sua casa com um trabalho temporário na Secretaria de Cultura do Estado do Amazonas e se considera um artista como seu pai, porque sua atividade se concentrava na montagem dos painéis que serviam de cenários para apresentação das óperas durante o festival que se realiza anualmente em Manaus.

Seu pai, com 13 filhos para “criar” e sem emprego, resolveu fabricar um boneco e trabalhar como ventríloquo e ficou muito “famoso, apresentando-se em teatros populares, praças, rádio e televisão, foi inclusive “entrevistado pelo Jô Soares”. Considera que herdou do pai o “veio artístico” e gosta muito do seu trabalho atual na Secretaria de Cultura do Estado do Amazonas que consiste na montagem de cenários artísticos para as apresentações teatrais.

É ao pai que se reporta sempre, lembrando o amor que tinha pelos filhos. Era obrigado a ir para a escola e ao voltar tinha que “abrir o livro e o caderno para ele ensinar a tarefa”. A escolaridade do pai também foi até ao 5º ano primário, porque já estava trabalhando, com muitos filhos para criar. Desde os 15 anos, Cícero começou a trabalhar como caseiro e abandonou os estudos, por sentir que era necessário ajudar os pais a sustentar os irmãos, pois sua família era muito grande, constituída de doze a treze pessoas.

O trabalho anterior de caseiro no sítio consistia em jardinagem, limpeza de piscina, corte de grama e cuidar da casa do dono do sítio. Cícero recebia um salário mínimo sem direito a “rancho”, isto é, a cesta de alimentos comumente incluída no contrato de trabalho entre o patrão e o caseiro.

Em 2001 “desmontou” a casa e foi morar na Comunidade, pois conseguiu um lote de terras através de Luna e do filho dela, que faziam parte da Associação dos moradores. O objetivo de Cícero é continuar lutando para conseguir regularizar seu terreno junto aos órgãos

responsáveis, a fim de obter o título de posse do mesmo. Cícero reconhece que esse processo será muito difícil, pois muito embora o terreno tenha sido doado, não recebeu o documento principal, ou seja, a Escritura emitida pelo Cartório de Registro de Imóveis.

Na casa de Cícero o dia começa muito cedo. As crianças acordam, tomam banho, preparam-se para ir à escola, tomam um rápido café, que será complementado na escola com a merenda. O importante é estarem prontos para tomar o ônibus escolar. Cícero mostra a importância de ninguém atrasar porque o ônibus vai percorrer um longo caminho “pegando” os outros estudantes, por isso todos têm que cooperar para que as aulas não comecem muito tarde. Ao retornarem da escola tomam banho e todos se reúnem para o almoço, exceto o pai, quando se encontra no trabalho. O descanso depois do almoço é uma prática comum e isto inclui assistir à telenovela.

Após a realização do dever escolar é servida a merenda da tarde e depois podem brincar com amigos na rua em frente da casa, supervisionados pela mãe. Como em todas as casas, às seis horas da tarde a casa é totalmente fechada, porque é a hora em que os mosquitos transmissores da malária entram no seu interior.

A mãe prepara a alimentação da família que consta de arroz, feijão, macarrão e carne vermelha, frango, batata, pão, manteiga, leite, café, uma fruta de vez em quando, geralmente banana. Peixe somente algumas vezes. O lanche das crianças inclui biscoitos recheados, balas e bombons e outras guloseimas. Como têm o pequeno comércio, muito do que precisam é retirado do estoque. A feira é feita quinzenalmente ou uma vez por mês, com pequenas variações. A família não parece enfrentar problemas financeiros e todas as demandas são resolvidas sempre pelo pai.

Cícero considera a escola muito boa e atribui aos filhos qualquer dificuldade que possam estar enfrentando e avalia que a educação deve ser obrigatória para todas as crianças.

Apresenta-se a seguir imagens fotográficas de algumas das famílias descritas:

Figura 2 - Família 1 (Avó)
FONTE: Foto de autoria da pesquisadora

Figura 3 – Família 1 (Neta, sem tarja)
FONTE: Foto de Autoria da pesquisadora

Figura n. 4 - Família 3

Figura n. 5 - Família 4
Foto de autoria da pesquisadora

Figura n. 6 - Família 5
Fotos de autoria da pesquisadora

Figura n. 7 - Família 7

2. A ocupação do Pontalzinho do Tarumã Açu

A trajetória das famílias está inserida no contexto da luta pela terra ocorrida na região amazônica quando muitas pessoas vieram para Manaus.

Eu casei [pausa], depois nós criamos nossos filhos, eu fui pro seringal com ele e não foi fácil, era a primeira vez que ele era seringueiro... pra mata, [pausa] não foi fácil a nossa vida mas nós vencemos, tivemos nossos filhos, carregando pra lá e pra cá, parava na casa de minha mãe a família dele morava longe, e fomo criando nossos filhos assim,... Depois saímos de lá, viemos pra cá pra Manaus, acabamos de criar o resto aqui, quando ele (o marido) morreu, não tinha nenhum solteiro graças a Deus (F1 - Luna).

Como resultado da dinâmica migratória, ao chegarem à cidade, as famílias, quase todas oriundas de longínquas localidades, passavam a residir em pequenos quartos alugados, em casa de parentes ou em palafitas, moradias regionais construídas às margens de rios e igarapés, consideradas áreas de grande risco, principalmente durante as enchentes. Outras famílias iam residir nos sítios e chácaras quando os adultos eram contratados para trabalhar como caseiros. Os relatos de Luna, Açucena e Violeta falam dessa dinâmica e das experiências que vivenciaram nesse processo:

Viche, minha vida era meio complicada. Eu morava com meus pais, quer dizer minha mãe e meu padrasto [pensativa] tinha essa aqui [filha], arrumei ela solteira, o pai dela também não é o pai dos meus filhos, é outro, então eu decidi vir pra cá pra Manaus, porque o salário lá era R\$50,00, e não dava, pra viver com ela. Resolvi vir pra Manaus. Vim pra casa de uma colega, passei um tempo na casa da minha prima e fui arrumar trabalho pra mim, com uma senhora que até hoje, eu dou graças a Deus por ela, porque ela me ajudou muito pra mim chegar até aqui a onde estou; e eu trabalhei um ano e pouco com ela e eu estava grávida desse rapazinho aí, [que está] com febre, com malária, deitado na cama, aí depois, eu liguei para o pai deles, ele veio, e a gente foi morar junto na estrada da Ponta Negra. Foi a minha primeira habitação individual. Depois a gente foi morar na Compensa, pois o patrão dele pediu o lugar. Daí a gente foi batalhar pra fazer uma casa que é onde minha mãe mora hoje que é dos meus filhos, até chegar aqui (F3- Açucena).

Eu vim pra Manaus, já grande, já com 20 anos, já. Logo depois que a gente saiu de Coari a gente veio pra Manaus, veio atrás de emprego devido as condições né. Eu tive em Manaus com 9 anos , porque naquele tempo sempre gostavam de botar criança pra trabalhar. Tive morando no [bairro] Educandos, mas logo voltei (F4 - Violeta).

Meu pai verdadeiro foi pra lá e passou uns dias em minha casa, aí eu tive uma filha. Essa veio com ele morar pra cá e através do meu pai e dessa minha filha eu vim pra Manaus. Meu irmão pediu pra mim vim morar num terreno dele que era no Tapiira, município de Codajás, [pausa] falei com

meu marido e a gente veio. Foi muita luta pra trazer meu marido de lá. Minha mãe já tinha morrido, meu padrasto também, só tava eu com minhas filhas, minhas filhas vieram e eu nem falei com as duas que era as duas que mas trabalhava comigo. Quando a mais velha saiu de casa...morreu tudo! Eu não sabia se eu ia cuidar dos meus filho, se eu ia pra roça, como é que eu ia cuidar dos meus filhos, eu não tinha mais gente, ficou a outra mais foi embora com o marido também e pronto, foi nessa doidada que eu cheguei em Manaus. Aí viemos pro Tapiira, rebolamos por aí, por mais dois anos, viemos pra Codajás, aí me dei com uma mulher que se chamava Edna ela é até madrinha do João com a Marta, o filho dela era padeiro também, aí chamava pra gente vim, pra nós virmos pra Manaus que aí tinha uma casa e a gente veio; foi assim. Nós chegamos, pronto aí estamos, estamos aqui até hoje graças a Deus. Nós moramos primeiro na casa da comadre Edna, mas aí ela queria a casa e nós fomos morar em casa alugada com uma mulher muita boa comigo. O nome dela é Linda, muito legal morei dois anos lá e fui pra outra casa que ela vendeu a casa dela, brigaram lá com o marido, foi uma confusão! Aí nós saímos de lá, fomos prá outra casa alugado também, aí num foi fácil. Sofremos demais eu com os meus filhos, o marido que sai vai trabalhar né, a gente que fica em casa é que sofre. Ela desligava a luz, desligava a água e a gente pagava luz e água, a gente brigou, aí ele comprou um terreninho pra nós aí na [bairro] Compensa (F1 - Luna).

Muitos adultos vieram há mais de vinte anos, quando eram ainda crianças ou adolescentes, parte deles sozinhos. Outros vieram recém-casados ou com filhos ainda pequenos, alimentando crenças de que encontrariam melhores condições de vida. Os depoimentos mostram que, ao contrário dessas expectativas, iam morar em condições precárias.

Analisando a questão da relação entre educação e meio ambiente em Manaus, Lira (2007, p. 162) ressalta que:

[...] a ciudad ha salido de uma situación de ciudad media hacia una situación de ciudad regional de gran porte, así com todo, sin haber creado las condiciones urbanas y ambientales para recibir grandes contingentes de población. La ausencia de políticas urbanísticas y de vivienda, resulto ser devastadora, durante , la época de ocupación intensa, originándose um caos urbanístico y distribución desordenada de las tierras urbanas disponibles, a causa de la falta de previsión por parte del estado como parte de los particulares. Esto generó intensos conflictos produciéndose incluso varias muertes.

Como enfatiza Lira, esse problema é acentuado pela ausência de uma política pública de habitação no estado que atenda a todas as unidades familiares que constituem a grande população sem moradia.

Os núcleos populacionais logo se transformam em bairros e essa prática tem sido resultante do processo de luta pela terra desenvolvida pelos movimentos sociais organizados, pela recorrente prática de invadir grandes áreas de terras desocupadas, com o intuito de

promover a reforma agrária espontânea. No entanto, existem entre os líderes, os conhecidos grileiros, que se tornam profissionais da invasão, interessados em obter lucros com a venda de madeira e outros materiais (OLIVEIRA, 2007c; LIRA, 2007).

Nesses últimos anos a formação de comunidades por meio de ocupações irregulares e ilegais têm proliferado nas áreas mais periféricas de Manaus, onde ainda existem faixas de terras desocupadas dentre as quais muitas pertencem a particulares.

Não se registra nenhuma ação preventiva para conter esse processo, pois há interesses políticos envolvidos. Quando são terras públicas, a oficialização da posse ocorre sem maiores conflitos e rapidamente a ocupação é consolidada; caso contrário, enquanto a ação de despejo ainda percorre os trâmites legais para expulsão dos invasores, estes desenvolvem os procedimentos básicos de desmatamento, queimada e construção dos “barracos de papelão e plástico”.

Havendo acordo judicial entre as partes, o proprietário e o representante do estado, ocorre o ato indenizatório cabível ao proprietário e a invasão é legalizada. As invasões de certa forma se tornaram “um bom negócio” para alguns latifundiários que demoram a denunciar, facilitando o assentamento dos invasores pela certeza que têm de obter grandes lucros na indenização garantida pelo Estado. No seu relato, a primeira moradora e líder das primeiras famílias que ocuparam o Pontalzinho, descreve as ações de preparo do terreno e as tensões vividas nesse processo:

Ficamos ali embaixo naquele terreno, roçamos aquela mata todinha, botamos tudo embaixo, quando já tava pra tocar fogo, pra encoivarar, lá chegou o dono dizendo que o terreno do MB [proprietário do terreno doado] era ao lado, aquele era dele, aí lá seu Jair chegou com o MB; a gente chegou até ali olha, onde tem aquele asfalto [mostra o terreno roçado], aí ele disse: o terreno é daqui até lá, não sei, por onde tem uma pedra lá, é até lá; aí eu já com medo, falei pra ele: Seo MB, o senhor não vai fazer que nem o outro, quando a gente já tiver com tudo pronto, tudo pronto, derrubado já, o terreno limpo, o senhor não vem tomar de nós? Se aqui era mata bruta como tinha ali na frente, aqui não tinha muito pau grande como aqui, pausação grosso! (F1 - Luna).

A Comunidade conjugou dois processos na sua formação. O primeiro consistiu na ocupação de lotes doados pelo proprietário e previamente divididos pelos próprios líderes do movimento e o segundo foi o da invasão de uma área vizinha de igual tamanho, ato que se deu em momentos diferentes.

A primeira ocupação ocorreu em 1997, com a doação de uma faixa de terra medindo 50/100 m, por seu proprietário, Mena Barreto Segadilha, médico e professor da Faculdade de

Ciências da Saúde da Universidade do Amazonas, a um grupo de famílias que participavam do Movimento dos Sem Teto (MST). O Movimento dos Trabalhadores Rurais em luta pela Terra (MST) não atua em Manaus, mas por analogia em face da semelhança, foi organizado o Movimento dos Trabalhadores sem Teto. A fim de evitar confusão com o movimento dos trabalhadores rurais em luta pela terra (MST) o movimento dos sem teto será grafado sempre por extenso.

O médico declarou não ter a intenção de manter a propriedade e resolveu discutir com algumas famílias indicadas por um líder religioso, seu amigo, a idéia de organizar uma cooperativa para desenvolver um projeto de uma granja para criação de frango caipira com o apoio de um professor da Escola Agrícola Federal do Amazonas. Mas o projeto não deu certo por inúmeros conflitos que surgiram relatados durante a entrevista com o proprietário da terra:

Chamei o Pe. Guindoth para pensar um projeto de criação de frango caipira. Não deu certo o projeto e eu desisti, aí fui procurado por um casal interessado nas terras e eu fiz eles garantirem que não tinham nenhuma propriedade em outro lugar e eles garantiram e aí eu dei a terra pra eles morarem e dei uma declaração, passando pra eles essa terra.

Os mecanismos utilizados para envolver as famílias no projeto da cooperativa podem ter sido alguns dos fatores que desencadearam os inúmeros conflitos surgidos na sua implantação. Um deles foi a não observação da lógica da agricultura defendida pelas famílias assentadas cuja experiência, estruturada ano após ano, é a da pequena produção familiar na Amazônia.

De fato, um dos grandes problemas enfrentados nos assentamentos rurais, planejados pelo Estado ou aparentemente espontâneos, isto é, sem intervenção direta do poder público, sempre foi a prática de imposição de uma lógica de modernização do trabalho, contrária à visão de mundo que os ribeirinhos incorporaram na agricultura familiar, como aprendizado social e cultural durante a sua trajetória de vida (MARTINS, 1997, p. 120-130).

As primeiras famílias envolvidas no processo de organização da cooperativa haviam trabalhado na agricultura desde sua infância, mas o modelo de cooperativa proposto exigia o cumprimento de certas exigências burocráticas fundadas em outra lógica de trabalho coletivo, diferente da experiência de vida comunitária que vivenciaram e que conformava suas representações. Ademais, o cumprimento de normas legais que exigia certos conhecimentos, como domínio da linguagem escrita, instrumento essencial para entender a burocracia para fundar a cooperativa, entravava a concretização do projeto.

Quando eu me lembro, eu era gente, eu já tinha meu terçadinho, pequenininho, já tinha meu paneirinho, de quando eu ia prá roça já botava na costa, de um lado o terçadinho, saia pra capinar; quando já vinha de lá já vinha com qualquer coisa dentro do paneirinho, já trazia uma banana, uma macaxeira, um girimum, uma fruta uma coisa, já vinha no paneirinho, quando ia carregar a mandioca, meus pais arrumavam as grandes pro paneiro deles, carregavam sempre, era um pouco longe, sempre era uns quinze minutos mais ou menos, mas era numa restinga alta; aí a gente vinha, chegava em casa já separava aqueles miudinhos, aquelas macaxeirinha, era pra mim, já trazia [pausa] era pra mim; quantas viagens eles dessem era que eu dava também (F1 - Luna).

Enfim, o relato mostra algumas características de como opera a unidade familiar de produção agrícola, onde se destaca a participação das crianças de acordo com suas capacidades, variáveis conforme idade e sexo, o papel educativo que o trabalho assume na formação de valores, a cooperação econômica, as trocas, os mutirões para ajuda mútua, as celebrações e outros. São práticas coletivas, de fundo moral que se opõem à lógica de uma “cooperação irrealista”, fundada nos moldes da modernização capitalista do trabalho (MARTINS, 1997, p.121).

Para formar a cooperativa foi necessário as famílias organizarem primeiro uma Associação, cujos passos iniciais foram reuni-las, realizar assembléia para eleição da diretoria, elaborar a Ata de criação devidamente assinada pelos presentes e elaborar o projeto de criação, o que era uma condição imposta para a doação dos terrenos.

Todos os encaminhamentos iniciais foram mediados pelo líder do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto, que envolveram, desde a distribuição dos lotes, até a organização da Associação, pré-requisito para constituição da Cooperativa. O próprio líder foi eleito presidente da Associação e, posteriormente, decidiu passar o cargo para a primeira moradora que liderou a constituição da comunidade.

Entramos naquele terreno abandonado, quando chegou lá o proprietário, o MB reuniu com eles e disse que ia doar pras famílias, mas pra plantar, mas precisavam se organizar... [pensativa]. Hoje em dia mudaram tudo, não tem mais aquela unidade (F1 - Luna, primeira moradora da CPTA).

Para a organização da Comunidade havia necessidade de organização política dos moradores, que foi concretizada pela organização da Associação, constituindo instrumento fundamental de participação e reivindicações de direitos e da organização de uma base produtiva.

O processo de organização começou com as oito primeiras famílias que se estabeleceram em uma base territorial, construindo suas casas e desenvolvendo vários cultivos na parte restante do terreno que haviam recebido por doação. Os primeiros conflitos

começaram a ocorrer com a invasão e destruição dos roçados, por outras famílias, lideradas pela ex-esposa do líder do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto.

No início era um matagal só, não havia nenhuma venda por perto que comprar um frango pra comer, tinha que andar quilômetro pra chegar onde tinha comida pra comprar o quilo do frango custava em torno de dez reais [pausa] não havia transporte, tudo era a pé, começamos tudo! O MB me entregou toda a xerox [cópia dos documentos] da propriedade, só existia essa rua aqui na frente, e o terreno era até a segunda [aponta os limites]; e um dia esse pessoal que mora aí na frente chegou e derrubou toda a nossa roça e disse que seu MB tinha dado pra eles essa terra aí [pausa] foi muito sofrimento pra nós vê cada folha de couve, pé de alface, macaxeira, tudo destruído, foi muita luta para conseguir tudo o que tem hoje (F1 - Luna).

Segundo alguns dos primeiros moradores, os roçados já produziam hortaliças e raízes como macaxeira, milho, batata doce, cará, girimum, pepino, além da criação de animais, que “já tinha freguês certo”, que eram os donos dos sítios próximos. Além de serem eventualmente comercializados, constituíam fonte de alimentação das famílias produtoras. Nesse período, “realmente nós era uma comunidade”, lembram os mais antigos, “nós plantava junto, colhia e vendia nos sítios pros patrões... a maioria de nós também era caseiro, nós comia da terra.”. Criou-se com isso uma divisão na Comunidade. De um lado os invasores e, do outro, os que se consideravam legítimos posseiros porque obtiveram lotes por doação.

No entanto, até o momento em que foi realizada a pesquisa, todos tinham um problema em comum, a questão da legalização da terra. Esta só poderá ocorrer pela aplicação da Lei do Usucapião, uma vez que a cópia da escritura do terreno não é suficiente para comprovar a doação, pois existem herdeiros. Além do mais, por ocuparem uma área destinada ao ecoturismo, esses posseiros estão submetidos a legislação paralela ao Código Civil Brasileiro, a Constituição Federal do Brasil em vigência, que regulamenta o uso da terra nas áreas destinadas ao ecoturismo.

As relações de vizinhança se estabeleceram influenciadas por esses conflitos iniciais e se revelam na preocupação que os moradores mais antigos manifestam em relação aos novos líderes da Comunidade, pelo fato de ignorarem a Associação existente e terem fundado outra. Todavia, não puderam registrar a nova Associação pela falta dos documentos comprobatórios, em poder da antiga presidente. Ela argumenta não ser necessária tal atitude, mas não os entrega à atual diretoria por medida de precaução, salientando que, “eles não explicam o que querem fazer realmente, não fazem reunião e querem resolver tudo sozinhos”.

A chegada dos novos moradores modificou não somente o sentido que a terra ocupava na representação dos ribeirinhos mas, sobretudo, as relações entre o homem e a natureza. A

paisagem se modificou cedendo lugar a novas moradias que foram ocupando outras áreas, anteriormente destinadas a atividades agrícolas. O número de famílias foi se ampliando e cupando as terras mais próximas ao igarapé⁵ que recorta a vegetação e circunda a comunidade.

As moradias foram construídas em momentos diferenciados e distribuídas em duas áreas contínuas. Na primeira, identificaram-se vinte e sete casas em terrenos que, originariamente, mediam 125m², mas com o decorrer dos anos e com a própria dinâmica da mobilidade familiar foram subdivididos, ora para organizar a moradia dos filhos que constituíram novas famílias, ora para compartilhar o espaço com parentes recém-chegados, ou mesmo pela venda ou aluguel de um “*pedaço do terreno*” em razão de dificuldades financeiras ou por separações entre casais. Este é o padrão usual encontrado na região.

Ainda pode haver o desdobramento em três lotes, ou acréscimo de outro, quando algum parente, compadre ou vizinho antigo migra para a cidade. Quando não há espaço fora da casa acrescenta-se uma rede para o recém- chegado “se acomodar” até conseguir um lugar para morar.

Na segunda área, conhecida como “a segunda invasão”, estão localizadas vinte e cinco casas restantes, aparentemente dispersas ao olhar do visitante (figuras 8 e 9) umas no meio, outras no início e outras mais nos fundos do terreno, assimetricamente construídas numa área inundada pelas múltiplas nascentes de água que emergem do chão arenoso, as quais costumam denominar de “olho d`água”, característica das áreas próximas aos igarapés. A área total dessa base territorial corresponde a aproximadamente 10.000 m².

Figura 8 - Moradias na CPTA
(Fonte: Autora)

Figura 9 - Moradias na CPTA
(Fonte: Autora)

⁵ Braços estreitos de rios ou canais existentes em grande número na bacia amazônica, _caracterizados por pouca profundidade, e por correrem quase no interior da mata. (disponível no site <http://pt.wikipedia.org/wiki>)

Parte das famílias reside na área doada, ocupando as vinte e sete primeiras moradias e têm a garantia de poder regularizar a posse das mesmas pela “Lei do usucapião”. A outra parte ocupou a área que julgava ser de terras públicas, mas em pouco tempo apareceu, como é de praxe, sua suposta proprietária que acionou o poder judiciário protocolando denúncia de invasão, sob a apresentação de um título de posse.

Segundo o relato de alguns moradores, os “invasores” descobriram que a proprietária, agora não mais suposta, estava em débito com a Prefeitura referente ao pagamento do Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) e este já somava um montante significativo. Desse modo, a reintegração de posse implicaria no pagamento da dívida, portanto a referida ação não se concretizaria em tempo hábil para gerar uma desapropriação. Mas, mesmo sob ameaça, essas famílias se estabeleceram nessa área que, conjugada aos primeiros terrenos doados, formou um espaço contíguo, demarcado por cercas de madeira e arame em alguns terrenos e, na maioria, o que é mais comum, por um limite convencionado entre seus moradores.

No início foi uma confusão, o seo Jair deixou a mulher dele, né; ele era o cabeça, ele deixou a mulher dele, a Vilma; vamos tirar o tamanho da terra, o tamanho das casa, era pra oito famílias. Esse lado aí [aponta] era pra plantar e fazer uma granja de frango caipira. Então nós já lutamos muito, já. Esse terreno aí era pra fazer uma granja, esse que a senhora. tá vendo aí, até lá no fim pra cá e o resto era pra plantar, o que nós quiséssemos e nós já tinha de tudo, eu plantei com ela e os outros. Tinha um girimunzal aqui, que era desse tamanho, o pepino não deu muito, mas deu, era desse tamanho [mostra o tamanho], dessa grossura. Aí, se deixaram aí, e ela veio invadir! Veio invadir, ainda trouxe um monte de gente da Compensa pra invadir; Aí ela foi com o MB e ele mandou invadir; sabe lá o que ela num falou pra ele, aí fomos pra justiça (F1 - Luna).

Há duas vias de acesso que dividem as casas de um lado e de outro, conforme se observa no mapa representativo das moradias (Anexo VI).

As construções das moradias evidenciam, em primeira mão, as precárias condições econômicas e sociais da maioria de seus moradores, mas também diferentes estilos de vida. As cinquenta e duas casas existentes foram construídas em alvenaria, em madeira ou mistas, conjugando madeira e alvenaria, dentre as quais trinta e três são de madeira e construídas com materiais reciclados de outras construções.

Figura 10 - Moradias na CPTA
(Fonte: Autora)

Figura 11 - Moradias na CPTA
(Fonte: Autora)

A maioria das casas possui apenas um cômodo onde dispõem os objetos de acordo com sua funcionalidade e utilidade, como redes de dormir, enroladas em vários armadores espalhados em pontos estratégicos, acima e ao lado da cama do casal e que delimitam o espaço do quarto, onde a família descansa, onde o casal pratica sexo, e onde também assistem à televisão.

Em algumas moradias o quarto está situado no meio do único cômodo. Quando são casas menores ainda, o quarto fica no espaço da frente próximo à janela e da porta de entrada da casa. Alguns usam o “mosquiteiro”, elemento da cultura material ribeirinha, sobre as redes ou camas e preso ao teto para impedir a entrada de insetos.

Figura 12. O “mosquiteiro” do quarto das crianças em uma das casas
(Fonte: Autora)

A mesa de refeições, os vários utensílios, o fogão a gás definem o espaço reservado à cozinha, próximo à janela ao lado da “porta de saída para o quintal”. Em algumas casas, observa-se na janela da cozinha um girau, que serve de pia ou lavatório. Trata-se de uma prateleira larga, feita de tábuas, que se projeta para fora da janela e é usado para lavagem das louças, além de servir para preparação dos alimentos. Às vezes, também é utilizado para a higiene das mãos e do rosto. São soluções práticas que encontram para organizar o uso do espaço.

Algumas casas mais antigas já têm outra arquitetura, com um quarto reservado para o casal enquanto as crianças, meninos e meninas, dormem juntos numa cama grande de casal. A “sala de visita” é demarcada por uma ou duas cadeiras ou um único sofá. É comum às mulheres, estabelecerem metas para adquirirem algum mobiliário, pois assim se referem: “esse mês vou ver se arranjo um trabalho pra ver se eu compro um sofá novo, ou pra ver se forro o chão”, enquanto o salário do marido destina-se apenas à alimentação básica.

Nas casas de madeira não existem fossas sépticas. Os sanitários, ou “privadas” no linguajar local, são construídos em madeira nos “fundos” da casa e alguns são revestidos de material plástico. Já nas casas situadas nas áreas encharcadas, as fossas sépticas não podem ser construídas. Contudo, ainda se encontram fossas abertas em alguns quintais. Na hora da necessidade, as pessoas recorrem às áreas conhecidas como “capoeira”, pequenos focos de desmatamento no meio das áreas de floresta, no interior da mata. Mulheres e crianças geralmente utilizam os banheiros de suas vizinhas mais próximas, muito embora recorram à “capoeira” em algumas circunstâncias.

As famílias mais antigas no local, cujas casas foram construídas inicialmente com estrutura de madeira e revestidas com plástico e papelão, cobertas de palha ou com telhas já usadas em outras construções, com o decorrer do tempo foram recriando estratégias para melhorar a construção. Para isso, uma das práticas é a troca de serviços extras por material de construção. As casas originariamente de “papelão” aos poucos foram dando lugar às construções em madeira e depois alvenaria e isto é feito com a efetiva participação das mulheres e crianças como ajudantes ou, às vezes, pelos próprios construtores, dependendo do poder aquisitivo que a família possui.

Figura 13 - Casas construídas com material reciclado
Fonte: Autora

Figura 14 - Construções em alvenaria
Fonte: Autora

Também se constata que, em algumas construções, regras básicas deixam de ser observadas como, por exemplo, a necessidade do vigamento e das colunas para assegurar a estrutura da casa. Como o relevo dos terrenos é bastante irregular, acidentado, há casas em construção na parte mais elevada do terreno, onde foram feitas paredes de quase quatro metros de altura sem o “colamento” adequado dos tijolos e sem colunas e vigas de sustentação e amarração. Contudo nunca se registrou nenhum desabamento na área.

Existe um constante “entra e sai” na Comunidade. Uma dinâmica intensa, devido a conflitos familiares internos que acabam em separações dos casais, conflitos entre vizinhos por supostos relacionamentos entre um cônjuge e outra pessoa ou por dificuldades de sobrevivência no local, leva os moradores a se deslocarem para outras áreas. Ao se examinarem as histórias familiares, verifica-se que as razões desse processo resultam da estrutura social desigual. Ora estão empregados, ora desempregados, tratados como “invasores” que “incham” a cidade, seguem perambulando pela periferia urbana em busca de melhores dias, de realizar seus sonhos, de superar a sua condição de pobreza.

Comparando o momento inicial de formação da CPTA com a situação atual, algumas melhorias são constatadas, pois alguns serviços básicos foram implantados. Há rede de energia elétrica com distribuição regular para a maioria das casas, exceto para aquelas situadas em lotes compartilhados. Nesse caso, somente a casa da frente recebe energia regularizada junto ao órgão responsável; a outra, situada na parte detrás do terreno, recebe energia clandestina através da ligação direta do poste de iluminação elétrica. Esta estratégia faz com que o morador não se cadastre na empresa responsável e consequentemente, não arque com o custo da energia que utiliza.

É interessante porque, ao mesmo tempo em que se questiona essa prática da “clandestinidade” e os riscos que apresenta, constata-se a incapacidade de intervenção dos setores do Estado, demonstrada no depoimento do Coordenador da Concessionária de Energia elétrica, responsável pelo Projeto “Luz para todos” do Governo Federal, em Manaus que, em entrevista à Rede Amazônica de Televisão, informa a existência de uma demanda de 120.000 solicitações de ligação elétrica para uma capacidade de atendimento de 41.000 clientes apenas. Duas mães entrevistadas relataram que já se inscreveram e aguardam há muito tempo essa ligação, mas não sabem quando vai acontecer e argumentam que, apesar de ser bom não estarem pagando, não se sentem a vontade com a situação.

Há também um sistema de distribuição de água para a maioria das casas, fornecida pelo poço artesiano situado na parte mais elevada do terreno. No entanto, com a reforma das casas, foram construídas fossas sanitárias próximas ao poço, o que está pondo em risco a qualidade da água, pela possibilidade de infiltração e contaminação. Sua manutenção está sendo feita sob a responsabilidade de um dos moradores, que assegura não haver qualquer possibilidade de alteração na qualidade da água distribuída. Ao lado dessas conquistas, as famílias continuam a conviver com condições sanitárias insatisfatórias e inadequadas, pois não há rede de esgoto e toda água é escoada nas ruas.

Figura 15. Um dos sistemas de armazenamento da água no espaço do banheiro
(Fonte: Autora)

Figura 16. Um dos sistemas sanitários mais utilizados pelas famílias
(Fonte: Autor)

Muito embora alguns serviços básicos existam, inclusive a coleta semanal do lixo pelos carros coletores da Prefeitura, as pessoas jogam-no nas redondezas sem tratamento nenhum; outros improvisam sistemas de tratamento abrindo covas no quintal onde depositam

e queimam o lixo. Mesmo assim, há ainda grande quantidade de lixo espalhado ao redor das casas, principalmente nas áreas encharcadas onde se formam pequenos córregos que escoam nos igarapés próximos colocando em risco o meio ambiente.

Como o terreno é acidentado e boa parte é composta de barro e sem um adequado sistema de esgoto, a água escorre e empoça em alguns lugares, o que causa muita lama propiciando focos de reprodução de agentes transmissores de doenças como dengue e malária. Observa-se ainda, que em algumas casas foram construídas fossas com sistemas de tubulação que vão escoar os resíduos nos igarapés mais próximos, que deixaram de ser utilizados como área de lazer, desde que poluídos pelos próprios moradores e proprietários dos sítios que circundam a comunidade.

As dificuldades enfrentadas são atribuídas à condição de pobreza e ao analfabetismo e/ou falta de escolaridade. Mas, ao mesmo tempo, os moradores percebem que isso ocorre devido à ausência da intervenção do poder público na definição de políticas articuladas com as demandas sociais, no planejamento e na formação das comunidades e dos bairros.

Martins (1997, p. 26) salienta que é um equívoco pensar que as populações pobres estão excluídas socialmente, não há ninguém fora, excluído da sociedade, o que há é “uma inclusão precária, instável, marginal” daqueles que estão sendo alcançados “pela nova desigualdade social”.

Nesse processo verifica-se que a omissão do poder público, diante dos danos ambientais e da responsabilidade de prover o direito à habitação, educação, enfim, direitos sociais para todas as unidades familiares produz outras consequências que, contraditoriamente, vão exigir recursos financeiros que poderiam ser aplicados na prevenção de vários problemas e que são deslocados para remediar aqueles que poderiam ter sido evitados, como é o caso da proliferação de doenças como a malária, que já havia sido controlada, da dengue e de doenças parasitárias.

Contudo, apesar das limitações da ação do poder público, a comunidade é visitada sistematicamente por agentes de endemia da Fundação de Vigilância e Saúde (FVS) vinculada à Secretaria Municipal de Saúde (SEMSA), instituição responsável pelo controle da malária⁶.

⁶ O sanitarista Luiz H. P. Silva esclarece que a Malária está concentrada na Amazônia, sendo Manaus, o lugar de maior incidência, em lugares de difícil acesso aos serviços de saúde. Entre outros fatores que justificam essa concentração, estão as imigrações e as invasões de terra em torno das áreas urbanizadas, que são extremamente insalubres; e das coleções de água estagnada, que dificilmente se tornarão alvo de algum processo de saneamento. (Pesquisa FAPESP. Entrevista Luiz Hildebrando Pereira da Silva, dez, 2007, p.10-142).

Em contrapartida, parte das famílias não permite a entrada dos agentes da vigilância e saúde em suas casas para pulverização, argumentando que o produto químico usado causa reações alérgicas, problemas digestivos e respiratórios, principalmente nas crianças.

Oito desses agentes relatam que se consideram impotentes para convencer as famílias da necessidade da intervenção, pois se trata de uma área endêmica. É comum encontrar pessoas que declaram já terem contraído a malária por mais de vinte, trinta vezes. Os agentes justificam a atitude das famílias, salientando que “o problema é que falta conhecimento das pessoas sobre o risco que estão correndo, sendo um problema de ignorância e a escola não ajuda”.

As doenças endêmicas coexistem com outros problemas graves que as famílias enfrentam no campo da saúde, da educação, da alimentação. A liberdade que as crianças experimentam de ainda poderem brincar na “rua” como espaço privilegiado do lazer coletivo, pela ausência de veículos transitando e outros perigos mais visíveis, coexiste com as precárias condições sanitárias do ambiente físico. Várias crianças estão apresentando problemas dermatológicos, sem que as mães obtenham o atendimento adequado no posto de saúde e em tempo hábil e, na representação delas, o problema é explicado como sendo “doença do tempo” e utilizam a medicina popular que aprenderam com seus pais e com os mais antigos que delas trataram na sua infância, onde “médico nunca chegava”. Nenhum órgão público havia tomado qualquer providência para evitar problemas de saúde causados pela construção de casas em áreas insalubres.

A inexistência de feiras, armazéns e mercados próximos à comunidade faz com que a aquisição de alimentos que não produzem se torne um problema para as famílias. A precariedade dos meios de transporte e o fato de muitas famílias não terem geladeira para conservar os alimentos, levam-nas a comprar produtos de menor valor nutritivo e menos saudáveis, como os enlatados.

As famílias costumam ir uma vez por mês aos mercados no centro da cidade, principalmente as que recebem salários fixos mensalmente. Algumas estratégias econômicas são utilizadas para organizar a dispensa. Uma delas é atribuir aos idosos à tarefa de fazer as compras “na cidade” porque este tem direito a passagem de ônibus gratuita. Assim, os mais jovens vão ao ponto de ônibus esperá-los para ajudá-los no transporte das sacolas. Outros se juntam e dividem o pagamento de um táxi e, dessa forma, vão fazendo as adaptações necessárias para sobreviverem nesse espaço semi-urbano.

Alguns pais deixaram os sítios onde trabalhavam como caseiros para trabalharem como agentes de prevenção contra Malária e conseguiram obter melhores salários, cerca de R\$750,00, embora na mesma condição de trabalho temporário. Pelo fato de se ausentarem por vinte ou trinta dias e, às vezes até mais, para outras áreas endêmicas, suas famílias costumam comprar os mantimentos para um mês e complementar o que falta “tirando as compras na venda” para pagar no fim do mês.

Ao longo da estrada principal que dá acesso ao “Ramal do Pontalzinho” existem vários lotes de terra apenas murados. Os anúncios de venda dessas propriedades estão se multiplicando e, segundo alguns caseiros, a razão principal é a proliferação dos focos de contaminação da malária e dengue na área. De certa forma este é um fator que os preocupa, porque a saída dos donos dos sítios e chácaras implica perda do trabalho, desemprego.

A análise dos dados apresentados mostra a diversidade de arranjos domésticos das famílias, nas quais mulher e marido/companheiro viveram várias uniões, as relações de parentesco entre as unidades domésticas, bem como as estratégias que utilizam para conseguir um lote na Comunidade e as dificuldades de sobrevivência que integram seu cotidiano.

Capítulo V. As famílias na Comunidade do Pontalzinho do Tarumã Açú

1. A composição das famílias

Uma característica comum a todas as unidades domésticas estudadas é que elas configuram-se como famílias reconstituídas, isto é, marido e/ou esposa já tiveram outro união da qual ele e/ou ela tiveram filhos, e atualmente a mulher vive em união consensual com outro companheiro. Há uma única exceção representada por uma família chefiada por mulher (F1) formada por mãe viúva que vive com a neta. O número de filhos varia de quatro a cinco por família e, em geral, são de pais biológicos diferentes.

As relações não estão limitadas aos componentes do domicílio, mas envolvem um conjunto de formas de relacionamento que incluem o pai biológico que não reside com os filhos, um ou outro filho adotado e ainda outros parentes. A rede de relações dessas famílias constitui o que Théry (1993) denomina constelações familiares, por englobarem diversos parentes com os quais há uma série de vínculos e de troca de favores e serviços.

Em três famílias (F2, F3 e F6), três crianças foram entregues à tia e à avó materna e paterna em razão da ausência de condições econômicas das mães para cuidarem dos filhos após a separação. Na Família 1, Luna cuida de sua neta, filha de Joanita (F2), já que esta não tinha condições de cuidar da criança e entregou-a a avó, que mora em uma casa ao lado da sua.

São os filhos o elo que une a família desfeita pela separação dos pais e aquela criada pela segunda união. Em algumas famílias, não existe nenhum contato entre filhos e pais biológicos (F3, F4); em outras apenas há ajuda financeira que se dá esporadicamente quando não há desemprego do pai (F4). Também há pouca convivência entre os irmãos consanguíneos, filhos do mesmo pai e da mesma mãe, popularmente chamados de “irmãos de sangue” (F2).

Conquanto as razões da separação estejam concentradas no problema de alcoolismo e violência em três famílias (F3, F4 e F6), a infidelidade foi registrada em outras duas (F5 e F7) e em outra ocorreu abandono, como é o caso da família F7. Apesar da separação, não há ruptura total de vínculo entre os ex-cônjuges, mesmo quando não há compartilhamento de responsabilidades. É a situação encontrada nas famílias de Rosa (F5) e Cícero (F7). Rosa era

companheira de Cícero, separaram-se e formaram novas famílias. A nova companheira de Cícero é irmã de Rosa e ambas continuam compartilhando responsabilidades, cuidados e atenção com os filhos e sobrinhos, suprimindo as necessidades de cada família. As duas famílias são vizinhas e têm uma convivência diária, além das reuniões nas quais festejam o aniversário dos filhos.

Ocorre ainda a circulação dos filhos na moradia dos avós paternos e maternos. Essa prática é bastante comum nas famílias de baixa renda, como foi amplamente documentado por Fonseca (2002) e constitui uma estratégia comum a essas famílias. Todavia essa prática extrapola os limites da Comunidade quando os pais biológicos ou parentes residem nos sítios ou se mudam para outra cidade no interior do estado, pois muitas vezes os filhos do sexo masculino são levados pelos pais por um tempo e isso faz com que sua escolarização seja interrompida.

Também é comum o cônjuge separado não conseguir trabalho. Nesse caso o filho que estava com ele é mandado de volta para a casa da mãe. Dependendo do tempo que o filho se ausentou, o retorno traz sérias dificuldades para sua escolarização, pois nem sempre consegue reintegrar-se no programa escolar e no programa Bolsa Família pelo número de faltas que tem.

Um fator que dificulta o relacionamento entre irmãos, filhos de pai biológico diferente, é a redefinição do espaço nas moradias. Por exemplo, os que antes dormiam em camas na sua casa de origem passam a dormir em redes na nova moradia e se sentem “diminuídos” pela madrasta ou pelo padrasto. Isso aumenta os conflitos entre irmãos, havendo casos de rejeição da nova família. Esta ocorrência é mais presente no caso de adolescentes. Nesse caso a busca da companhia de uma tia ou avó resolve o conflito no plano imediato, quando estas pertencem à mesma comunidade (F2).

Considerando a convivência de três mães entrevistadas constata-se outro aspecto comum, pois todas experimentaram na sua infância a convivência com padrastos e algumas só vieram a conhecer o pai biológico na adolescência (F1, F3 e F4).

Em alguns casos, o padrasto rejeita os filhos que a companheira teve com outro homem, como se verifica nas F3 e F6. As mães ficam temerosas quanto à atenção que o padrasto dispensa aos filhos que teve com a companheira atual em detrimento dos filhos de união anterior dela (F3).

Os filhos convivem com várias orientações no seu processo de socialização decorrente da experiência construída no interior das famílias e que se amplia a partir do novo modelo de organização familiar, trazendo-lhes nova noção sobre família e que vai se incorporando no

seu modo de pensar e de agir, como já ocorreu com seus pais. Contudo, esse referencial adquirido vai ser confrontado com os outros ambientes de socialização, como a escola, a igreja e atualmente os meios de comunicação.

Com relação à educação transmitida aos filhos, as mães destacam valores como respeito aos mais velhos, honestidade, solidariedade e participação nas práticas religiosas, de lazer, de trabalho nos roçados e no ambiente doméstico, observada a idade e capacidade física para assumirem certas responsabilidades e a autoridade inquestionável dos pais na estrutura familiar.

Sobre as relações afetivas na família, os depoimentos de três famílias (F1, F3, F4) evidenciam a fragilidade das demonstrações de afeto entre pais e filhos e uma centralidade no trabalho, o que criou certa carência e necessidade de afetividade.

Não tinha muito tempo pra brincar. A mãe da gente botava a gente pra acordar cedo pra ajudar, pra cuidar dos irmãos, cuidar da casa, então a gente quase não teve infância. Olha eu acho que isso aí (relacionamento afetivo) nunca existiu, mãe, filho, pai, padrasto, seja lá o que for, acho que nunca existiu; pra gente conversar era só entre irmãos mesmo, nós somos mais irmãs de que irmão. Somos nove mulheres e dois homens só. Um foi criado com a avó (F4 - Violeta).

Da parte da minha mãe, pela sinceridade dela, o esforço, ela era não, ela é uma pessoa muito dedicada, assim pra nós, pros nossos filhos, ela não abandona nem um, ela tá sendo fiel, assim com todas as dificuldades, eu tenho minha mãe como um exemplo de vida, ela nunca foi de trabalhar fora, mas teve ali sempre presente, sempre procurou não deixar faltar nada pra gente assim, sempre nos deu bons conselhos, né, a mãe nunca quer o mal pros seus filhos, né? (F3 - Açucena).

O nível de escolaridade das mães situa-se, em média, até o 5º ano do Ensino Fundamental, sendo que uma delas, Luna (F1) não sabe ler e nem escrever, somente assinar o nome. O nível de escolarização das crianças varia da educação infantil ao 7º ano do ensino fundamental.

2. As famílias, o trabalho e a religião

Em sua maioria, as famílias são oriundas de áreas ribeirinhas do estado do Amazonas e trazem consigo um conjunto de conhecimentos, valores socioculturais, modos de pensar e de agir próprios de suas experiências e formas de convivência anteriores, onde tinham uma

existência baseada na convivência fundada em auxílio mútuo e que eles denominam de vida em comunidade.

Para mim, comunidade é unidade, é união de todos, se o vizinho precisa construir sua casa, então todos vêm, faz aquele mutirão⁷ e ajuda; doutra vez se já sou eu que preciso, todos ajudam e assim é, a gente conta com a ajuda do outro, né? Até num conselho (F3 - Açucena).

Comunidade pra mim é uma coisa assim, uma comunidade eu queria que fosse assim: nós todos fôssemos unido. Qualquer coisa que acontecesse ou adoecesse, a gente ia atrás de um médico, de um remédio, qualquer coisa, uma coisa assim, [se] um não tivesse uma comida, um rancho uma coisa, a gente fosse dando, né, mas aqui não é assim, se você tiver bem, bem! Se você adoecer, se não tiver sua família, você tem que dar seu jeito. Aqui é assim. Agora é assim se alguém adoecer por ali, chama a ambulância, você nem sabe o que aconteceu... mas eu não queria que fosse assim, eu queria que todos fossem unidos, mas aqui não tem ninguém unido não. Acaba se dando com você, bom-dia e coisa e tal, quando chega pra ali, quando chega outro já está falando de você. Eu não saio daqui também, fico cuidando das minhas coisas, [somente] às vezes eu saio (F1- Luna).

Quando falam de comunidade estão representando o passado, pois se referem a uma realidade que emerge nas suas memórias como lembrança positiva, contraposta à realidade presente que parece ser adversa, esquecendo-se das dificuldades que também existiam lá, no passado, ressaltando como positivo certa forma de convivência fundada na solidariedade e na ajuda mútua.

Essas famílias, não obstante vivenciem transformações no confronto direto com a vida urbana, conservam na memória o aprendizado de uma experiência coletiva sustentada por um conjunto de crenças, uma relação específica com a natureza, processos de trabalho, modos de vida, fundados na unidade da família e em um sistema de valores e práticas que são cultivados e preservados nas relações que estabelecem entre si e com a vizinhança e que eles caracterizam como vida comunitária:

Graças a Deus, estamos na luta, fomos conseguindo as coisas com dificuldade, o poço artesiano, a iluminação, outras coisas que vieram para o bem das crianças, hoje vem o ônibus [escolar] na porta pegar e deixar as crianças. Existia uma associação, agora não tem mais, tem no papel, mas não cumpre com a ordem, não tem um presidente, não tem um tesoureiro, não temos nada, quando tem que resolver uma coisa é a própria comunidade que se reúne, vai atrás, porque hoje em dia não tem mais presidente. Porque tinha muita confusão, um queria mandar mais do que o outro e fazia coisa muito errada e o próprio pessoal que mora aqui, não concordava com o que o presidente queria fazer e a gente não concordava. Fomos deixando de lado. A gente queria fazer uma Associação mais em

⁷ É desse modo que os entrevistados pronunciam mutirão.

voto, mas por enquanto está dando certo assim. Quando a comunidade quer debater o que é bom pra comunidade, está sendo muito melhor de que quando tem presidente, por isso que a gente já está com dois anos que a gente faz assim e está saindo muito melhor do que quando tinha (F7-Cícero).

Nesse sentido, mesclam-se práticas de trabalho, religiosas e culturais, visões de mundo, definição de papéis sociais, virtudes de respeito, obediência dos filhos para com os pais, que constituem o seu referencial identitário coletivo.

Você mora no interior, tudo é fácil por uma parte, né? As coisas que a gente compra, que come, você quer um peixe, você vai no rio e pesca; aqui não, você quer um peixe tem que comprar e caríssimo! Não tem nem gosto que é peixe; vem, mais é tudo batido, é diferente, é muito diferente! É muito diferente mesmo, aqui eu só vou na casa das minhas tias, não vou na casa de vizinho mesmo. Lá a gente era pequeno né, brincava coleguinhas com coleguinhas, lá é um interior muito pequeno mesmo (F4 - Violeta).

Eu, na minha opinião, comunidade é unidade, eu creio que seja assim. Você está numa comunidade é um de acordo com o outro, é um ver o que está faltando, o que está em acordo, eu creio que seja assim, você está em acordo, é você está ali unido, num só propósito e num só projeto, eu creio que seja assim. Aqui, é totalmente diferente, cada um por si. Ah! Lá a gente vivia em harmonia com os nossos vizinhos, até hoje todo mundo se considera, nunca tive nenhum problema com os nossos vizinhos, a gente procurava viver em união, né, vivia em acordo. Tinha, nunca vi ninguém em desavença, Sempre estava unido, quando um estava com dificuldade, e dizia, vamos levantar a casa de um. Esse aqui num tem nada vamos fazer um rancho, coisa que aqui num tem, não existe. Eu acho que tem muito é inveja, um quer ser melhor do que o outro, eu acho que todos nós estamos nesse ciclo aqui, todo mundo é igual, porque ninguém é diferente porque se fosse cada um estava numa mansão, num apartamento de luxo, né? (F3 - Açucena).

O trabalho é o princípio gerador de recursos materiais e é também organizador da vida doméstica, realizando-se pela divisão de atividades e responsabilidades que serão desempenhadas pelos membros da família.

Quanto ao trabalho doméstico, cabe à mãe a realização de tarefas que incluem o preparo dos alimentos, a limpeza e a conservação da moradia e do vestuário. Mas os filhos participam dessas atividades, orientados pela mãe, desenvolvendo tarefas que vão sendo ensinadas e ao mesmo tempo realizadas por eles, desde as mais simples, como lavar os utensílios e roupas, “varrer a casa”, cuidar dos irmãos menores, como também cozinhar os alimentos na ausência da mãe, dar o alimento para os animais e, em especial na família de Joanita (F2), as crianças atendem os “fregueses” na “taberna” que ocupa a antiga sala de visita de sua moradia.

Ela é uma verdadeira dona de casa, [a filha] tem dez anos. Ela lava a roupa dela, ela faz café, ela praticamente cuida dos irmãos, quando a outra não está; [E os meninos] lavam uma louça, varrem uma casa, aí praticamente é ela que toma a frente e eles se acomodam (F3- Açucena).

Na descrição das atividades diárias da família, o trabalho doméstico ocupa parte significativa do tempo das crianças. O sentido atribuído ao trabalho infantil nas famílias da Comunidade traduz, de certo modo, o senso de dever e de responsabilidade que os pais desejam que seus filhos adquiram.

Ah, [sorri] a hora que me acordo [continua sorrindo] quando não é meu filho que faz café, quando não, sou eu que vou. Acordo, faço o café, vou escovar o dente, gosto de tomar banho de manhã, depois eu vou cuidar né, minha filha.. é ela que me ajuda, ponho água no fogo, vou fazer o café, [ainda sorrindo muito] aí vou cuidar né? Quando minha filha [a mais velha] está, ela faz uma coisa, eu faço outra, vou limpar a casa, vou lavar a louça, tirar a comida pra descongelar, aí, vou temperar o frango, fazer o arroz, vou lavar roupa, se for o dia de lavar roupa na semana, eu tenho dois dias, porque senão não tem sabão que aguenta, né; às vezes, eu vou limpar o quintal, limpar um pouquinho, quando eles chegam da escola, o almoço tá pronto, aí a gente almoça todo mundo junto, e cada qual vai aquietar um pouquinho eu boto eles pra estudar, eu mando eles fazer as coisas, mando copiar, depois a gente fica aí, vamos assistir um pouquinho [TV], eu vou botar DVD pra eles se eles já tiverem feito o que pedi, eu deixo eles brincarem, eles não têm tarefa porque nunca vem tarefa pra casa, né, mas eu comprei um livro de Geografia pra eles ficarem copiando, escrevendo. Quando dá 4h30min eu pego, tomo banho, porque eu vou pra escola, eu deixo a merenda ok, e a janta, eles jantam e, quando dá 5 h [17 h] eu vou pra escola, eu volto 9 horas [21h]. Alguns tão dormindo outros não (F4 – Violeta).

Pais e padrastos têm pouca atuação no âmbito doméstico. No relato das mulheres, apenas dois companheiros (F6 e F7) desempenham tarefas que, nas suas representações, seriam da responsabilidade do homem, relativas à construção da casa, aos reparos necessários, como consertos hidráulicos, elétricos e outros para conservação da moradia. Segundo as mulheres, a reduzida participação dos companheiros decorre do trabalho deles, como caseiros, agentes de prevenção e controle da malária, tapeceiro, pedreiros, pequeno comerciante, somente retornam à noite e já chegam cansados.

Mas as mães desempenham atividades remuneradas, realizadas esporadicamente, como faxineiras, manicures e em pequenos restaurantes regionais existentes na estrada principal. Aos sábados e domingos trabalham como empregadas domésticas nas residências próximas à Comunidade e em casas de família no centro da cidade. Uma delas, Hortência

(F6), trabalha em tempo integral, em serviços gerais em uma instituição escolar privada no centro da cidade.

[Trabalho] Em serviço de Limpeza, todo serviço de limpeza é eu que faço lá. Acho que o colégio lá é melhor que esse daqui, né, tem, portanto que eles são particular, né, as crianças são educadas, os professores são ótimos eu me dou com todos super bem, se eu tivesse condições eu levaria minhas quatro filhas pra lá, mas eu não tenho, portanto que, eu levo só a menor, que vive lá comigo. Estuda de manhã e passa o dia todo até 5 horas que é o horário de nós vim pra casa. Eu ganho 465,00 o salário mínimo, só que meu marido ele trabalha como caseiro, lá na estrada, só que ele não mora lá ele vai de manhã e volta a tarde, ele ganha um salário também. Faz tudo, corta grama, corta árvore, varre o sítio, se derem um serviço de pedreiro ele faz. Não, eles não plantam lá, só criam galinha. Só isso que eles criam lá e só para uso pessoal do dono lá da chácara (F6 - Hortência).

Atualmente sou doméstica. Já trabalhei em Floricultura, nesse negócio de muda, plantação, terra, trabalhei alguns meses, saí de lá quando me separei, né? Agora eu sou faxineira, gosto de costurar, sempre costuro para os outros, quando me pedem pra consertar uma roupa, eu adoro costurar; Estou separada há quatro anos, mas agora eu estou com um companheiro há um ano. [Ele está trabalhando?] Sim senhora, ele trabalha na Malária. Está com dois é, vai fazer dois anos. É nesse meio tempo eu estou mais parada, mas, eu estou com uma faxina agora, faz dois meses que eu ganhei, né, eu vou duas vezes na casa dela, ela paga R\$30,00, eu não vejo a mulher, ela manda o dinheiro, manda a chave, ela paga R\$30,00 cada faxina, é o que ela pode pagar, né? (F4 - Violeta).

No momento eu sou só diarista. Estou fazendo uns biquinhos aí, só, e levando a vida, aí [trabalhando] em duas casas. Uma, eu faço no centro, ali próximo a Praça da saudade, na casa do Junior e a outra eu faço lá no Eldorado, numa senhora também, que é do [restaurante] Caranguejo lá. Não, num vale a pena assim, porque é muito trabalho e pouco dinheiro. Me sacrifício muito para ganhar pouco. No outro lá eu ganho R\$200,00 por mês lá na Praça da Saudade e no outro eu ganho R\$50,00 onde eu vou duas vezes durante a semana no Eldorado. Um total de 500,00 dos dois. [o marido] Ele é agente de saúde. Recebe R\$750,00 por mês se tiver hora extra ele ganha mais um pouco. Agente de saúde, trabalha, vai furar os dedos, vai fazer borrifação, esse tipo de coisa. Ele trabalha na Bio Amazonas, no rio, amanhã ele já vai, ele passa uns 15 a 30 dias, aí volta, aí passa uns tempo aqui, aí volta, ele trabalha aqui também nas beiradas do rio (F3 - Açucena).

Para alguns dos companheiros, a atividade de caseiro é transitória constituindo-se uma alternativa enquanto procuram uma “colocação” melhor. Para os mais idosos é uma alternativa que se tornou permanente, não existindo perspectiva de abandoná-la, muito embora não tenham qualquer segurança de trabalho, podendo ser dispensados a critério do patrão.

Eu morava no centro [da cidade], mas antes eu vim pra cá como caseiro, há 15 anos atrás. Eu morava no centro da cidade, aí, meu irmão era caseiro e

queria uma pessoa pra ajudar ele, aí eu vim e acabei ficando por aqui, eu vim com 15, 16 anos. Jardinagem, limpeza de piscina, corte de grama, cuidava da casa do dono do sítio. Ele [o pai] também não teve estudo, ele fez até a 5ª série, porque não tinha trabalho também, né, aí tinha muito filho pra sustentar, aí ele resolveu fazer um boneco, aí hoje ele é artista, é ventríloquo (F7 - Cícero).

Pesam ainda representações eivadas de etnocentrismo, sobre a “inferioridade”, “ociosidade” e “preguiça” das populações pobres, especialmente as oriundas do meio rural. Em contato com alguns proprietários de sítios, verificou-se em suas falas que ainda persiste essa visão preconceituosa, a qual serve de argumento para dispensar os “trabalhadores/caseiros de seus sítios ou chácaras”, sob o argumento de que “via de regra são preguiçosos e irresponsáveis”.

Contudo, as famílias do Pontalzinho não sobrevivem apenas dos ganhos auferidos do trabalho. Há uma rede de solidariedade que se manifesta através de trocas, empréstimos para aquisição de objetos de extrema necessidade, entre parentes, que nem sempre residem na própria comunidade e também com vizinhos, como também ocorre em famílias de baixa renda do meio urbano (SARTI, 1996; FONSECA, 2000).

No presente, a atuação de várias denominações religiosas também contribui para ampliar a rede de ajuda, através da “solidariedade missionária” que, segundo Carvalho (2010, p. 98), é relevante para o projeto de reprodução social das famílias. A prática religiosa constitui uma dimensão importante na vida das famílias fazendo-se presente no seu dia-a-dia, proporcionando-lhes, além do suporte espiritual e emocional, oportunidades de convivência através da participação nos cultos e em atividades paralelas. Os vínculos mais consistentes ocorrem com igrejas evangélicas como o Ministério da Restauração Internacional, Igreja Adventista do Sétimo Dia, Igreja Evangélica Assembléia de Deus e Igreja Batista.

São as práticas desenvolvidas por essas igrejas que, além do culto, proporcionam a participação de homens, mulheres, adolescentes, crianças em grupos de estudo, em atividades musicais e sociais, como dia das Mães, dos Pais, das crianças e outras.

Os três templos da Assembléia de Deus ficam a uma distância aproximada de seis quilômetros da Comunidade; entretanto, várias famílias frequentam outras igrejas localizadas nos bairros vizinhos, na Compensa, principalmente. Alguns entrevistados referem-se às festas coletivas realizadas na Comunidade, tendo como foco as datas especiais do calendário religioso.

Segundo relatos, a convivência era pacífica entre os religiosos, mas o envolvimento com a Associação dos moradores redundou em graves conflitos e na transferência de um pastor para outro lugar. O outro pastor batista e professor da classe de Alfabetização sofreu um acidente e não pode mais retornar, mas deixou um exemplo de como desenvolver um

projeto de caráter emancipatório na Comunidade, pois alguns adultos que não alimentavam expectativas de aprender a ler, conseguiram aprender.

Sobre a interferência dos aspectos religiosos na formação dos filhos, alguns depoimentos indicam a possibilidade de aquisição de certo capital cultural pelas famílias que mantêm vínculos com igrejas, principalmente as evangélicas. Estas, devido à sistematicidade com que envolvem seus membros em situações de aprendizagem, através de pequenos cursos de música instrumental, como guitarra, bateria, violão, flauta, de canto coral e de programas lítero-musicais, com apresentação de recitais de poesia, de jograis e outras formas de expressão artística, contribuem para a educação informal dos filhos. Também devido à necessidade de conhecimento da Bíblia, incentivam o aprendizado da leitura. Os relatos a seguir evidenciam a contribuição desses aspectos religiosos na formação de princípios da família.

Eu sou cristã, da Assembléia de Deus, né. Eu gosto muito dessa igreja, é na Compensa, eu vou às vezes, dia de terça, quarta e domingo; eu não posso faltar porque eu faço parte do Ministério de Louvor, então eu tenho que estar lá, com as minhas colegas, tem quatro rapazes que tocam pra gente, eu gosto muito, eu procuro colocar meus filho. Quando eles moravam na Compensa, eles participavam muito e agora eles estão um pouquinho afastados, porque é muito longe e fica muito difícil levá-los. Eu tenho muita fé em Deus, não parece, mas eu tenho. Pra mim é fundamental a Igreja, estar congregando, meu marido está desviado. Ele está ateu. Ele fuma, beber não. Esse é o meu maior problema porque ele fuma, dentro de casa, porque eu já fumei, já bebi, mas graças a Deus, quando eu me libertei, não foi nem por mim foi pelos meus filhos né, jamais queria dar um exemplo como esse; eu converso com ele: amor, os meus filhos estão crescendo, eu converso com ele, agora ele já vai lá pra fora, tudo é questão da gente entrar em harmonia (F3 - Açucena).

A gente vai pra a Igreja. É na Restauração, lá na Ponta Negra, naquele templo grande que tem lá (F2 - Joanita).

Até, portanto que, aqui não tem. Já cheguei a frequentar a Restauração, me dei super bem, saí da igreja e num [voltei], é até dificultoso chegar perto de uma igreja, por causa do ônibus, aí tem que descer o ramal só, eu tinha medo, aí as crianças vinha dormindo dentro do ônibus, aí tinha que acordá-las. Porque o ônibus não pára aqui, tem que descer o Ramal a pé, já tive que me esconder no mato, por ver carro parado atirando, esperar e depois que eles saírem passar (F6 - Hortência).

Tinha uma [Igreja] onde a vizinha morava [sítio da Igreja Batista], eu quase não tenho contato com a “vizinha”, eu só sei que eles estão fazendo uma obra, agora o que eu não sei o que é. Sim frequentei muito, quando tinha um senhor que a gente conhecia lá, ele passou a frequentar a minha casa, vinha me evangelizar, era o caseiro de lá antes da vizinha. Seo Felizberto, ele era evangélico ele e a mulher dele e pediu pra fazer culto aqui na minha casa e era muito bom. A Igreja doava verdura, osso, macarrão; a gente fazia sopa pras crianças pra comunidade. Depois esfriou, é sempre assim, quando vem igreja pra cá, depois esfria e pronto (F5 - Rosa).

Algumas famílias católicas ressentem-se por não haver uma igreja de seu credo nas proximidades e dessa maneira não podem frequentar os cultos ou missas e não recebem assistência pastoral do padre (F1, F7). Desse modo, limitam-se a participar das principais festas religiosas nas igrejas no centro da cidade (F7).

Quanto às crianças, cerca de 30 a 40 participam dos cultos infantis realizados semanalmente pela igreja Batista num sítio de sua propriedade. As crianças são conduzidas em transporte particular dos participantes da programação, sob a liderança de um grupo de fieis que se dedicam voluntariamente a essa atividade. Segundo observações feitas, as crianças aguardam com bastante interesse a quinta-feira, quando vão para o culto.

Carvalho (2010, p. 98) destaca outras características do papel que as religiões desenvolvem na sociedade, ao voltar-se para as necessidades humanas, sendo uma das instituições socializadoras capaz de lidar com a diversidade e com a desigualdade.

A Igreja é sempre a porta que acalenta a esperança. Através de seus programas pastorais representa um suporte espiritual, mas especialmente um suporte emocional, afetivo e material. É a escola para aprender a viver na cidade, um canal de organização para a conquista de serviços públicos, um canal de convivência, a partir do culto; um espaço de lazer, de cura dos doentes e de assistência social que, embora muitas vezes paliativas, é próxima e mais acessível (p. 98).

Considerando o seu papel socializador, a influência da Igreja se configura pela transmissão de valores religiosos, éticos e sociais que vão constituir ou fortalecer princípios orientadores da convivência social, como respeito pelo outro e honestidade.

3. A Escola da Comunidade

O acesso à educação é seriamente afetado pela quantidade de escolas disponíveis na Comunidade. Segundo dados fornecidos pela Secretaria da Educação Municipal há apenas duas escolas públicas municipais, porém apenas uma está situada na área delineada como Área de Transição Rural/Urba (Anexo VII), esta frequentada pelos alunos da Comunidade, por ser a mais próxima e por oferecer o transporte escolar. Todas oferecem a primeira e a segunda etapa da Educação Básica, ou seja, a Educação Infantil/Pré-Escolar e o Ensino Fundamental, também na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Sendo que a mais próxima da Comunidade é a Escola Municipal “Tereza Cordovil Guimarães”.

Além dessas, atualmente há outra instituição educacional relativamente distante da Comunidade, o Abrigo “Monte Salém”, uma organização filantrópica vinculada a uma missão evangélica que atende crianças em situação de risco e vulnerabilidade social e também recebe alunos para classes multisseriadas, abrangendo desde a educação infantil até a 4ª série do Ensino Fundamental. Esta instituição foi bastante elogiada por sua qualidade, pelos poucos que conseguiram vagas, devido à organização e à qualidade da merenda escolar. No entanto, não é autorizada pelo sistema de ensino municipal e, portanto, a documentação que emite não é validada nos casos de transferência de alunos.

As crianças e alguns adultos da CPTA e de outras comunidades no seu entorno frequentam um estabelecimento de ensino, cujas características são apresentadas para se analisarem alguns aspectos do cotidiano escolar que emergiram de forma mais evidente durante a observação e nos contatos com professores, funcionários e alunos.

A Escola Municipal “Tereza Cordovil Guimarães” (EMTCG) foi criada em 1996, a partir de demandas de famílias de uma das comunidades do bairro Tarumã. Como esta escola, muitas escolas públicas nos bairros periféricos de Manaus resultaram da iniciativa da pressão de populares.

A escola faz parte do Sistema de Ensino Público da Secretaria Municipal da Educação de Manaus (SEMED), de onde emanam as diretrizes administrativo-pedagógicas oriundas do governo federal e do Conselho Municipal de Educação, para garantir unidade ao funcionamento das escolas municipais, responsáveis pela oferta das etapas da educação infantil e ensino fundamental que constituem o nível da Educação Básica no Município. Juntamente com outras 76 escolas, esse estabelecimento constitui a rede de ensino da área rural de Manaus, vinculada ao Distrito de Educação Rural (DER) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

A história da escola tem seu início com a doação de um terreno pelos associados do clube BANCRIÉVEA⁸ para sua construção. A escola está situada na Estrada do BANCRIÉVEA⁹, no bairro Tarumã, e o seu prédio possui 400m² construído num terreno de 800 m², cercado por outras propriedades de particulares e vários balneários naturais formados por águas semi-represas dos igarapés que circundam a área. A entrada do prédio da escola, separada por uma rua apenas, está voltada para a mata ciliar que entorna um dos igarapés da região, o Igarapé Anaconda¹⁰.

A princípio, a escola funcionou em um barracão de madeira, com duas salas de aula, atendendo 42 alunos. Em 2002, a escola já contava com 300 alunos, sendo necessária sua

⁸ BANCRIÉVEA - Clube social do antigo Banco de Crédito da Amazônia, atual Banco da Amazônia.

⁹ As vias de acesso, estradas, ruas e ramais, são denominados conforme as referências dos próprios moradores.

¹⁰ Espaço que serviu de cenário para o filme “Anaconda”, e que atualmente é ponto de atração turística e de encontro para estudantes adolescentes e jovens que se ausentam da escola no horário de aula.

ampliação. Foram, então, acrescentados mais dois pavilhões de alvenaria, mantendo-se o primeiro com a estrutura de madeira. Atualmente, conta com oito salas de aula, funcionando em três turnos e com 570 alunos matriculados, sendo que em 2008, o número total era de 454 alunos distribuídos em sete salas de aula.

De modo geral, os prédios escolares em Manaus são construídos sem a observação das condições climáticas da região; é o caso da escola em questão que, estando situada numa área destinada à preservação da floresta e das águas, concentra uma temperatura bastante elevada, comprometendo as atividades de ensino que se desenvolvem nas salas de aula sem ventilação adequada.

Na área onde está localizado o prédio a arborização é escassa e, por ser um terreno acidentado e exposto ao sol, não são oferecidas atividades recreativas para as crianças menores do ensino fundamental, enquanto somente algumas turmas das últimas séries participam das aulas práticas de educação física e das atividades desportivas, mesmo sendo oficialmente obrigatórias para todos. A oferta irregular dessas atividades curriculares traz muita insatisfação aos alunos, que assim se expressam:

Aqui na escola, não tem brincadeira, não tem educação física, não tem Artes, só se escreve da lousa. [outro mostra que] Eu gosto de brincar de jogar futebol, de brincar no computador, no videogame, no jogo de basquete, mas aqui não tem nada disso (Alunos do 4º ano do ensino fundamental).

O atual prédio foi construído em estilo simples e segue o padrão comum, em alvenaria e madeira. Tem três pavimentos, oito salas de aula, quatro banheiros, dois para uso feminino no segundo pavimento e mais dois para o sexo masculino, situados no último pavimento. O primeiro pavimento é construído em madeira, ficando logo à entrada do prédio. A varanda que contorna a frente em toda a sua extensão abriga a sala dos professores, a pequena cozinha, mais dois precários banheiros, um masculino e outro feminino, de uso específico dos funcionários ou visitantes. Esse pavimento também tem duas salas de aula, com duas longas mesas dispostas em toda a sua extensão, cercada por pequenos tamboretos fixados ao piso de alvenaria. Esses assentos individuais feitos de ferro e plástico estão quase todos quebrados.

Ainda nesse pavimento existem três salas. A primeira, à esquerda do corredor, é destinada ao almoxarifado e nela são armazenados alimentos e outros materiais de consumo; a segunda, à direita, com capacidade para doze carteiras é destinada aos alunos que constituem a única turma do 9º ano do ensino fundamental. A sala à direita é destinada à diretoria. É nessa sala que são desenvolvidas as tarefas de registro, organização, planejamento, reprodução de material didático e atendimento aos pais e aos alunos, cujos assuntos são tratados de forma reservada.

As crianças circulam na sala da diretoria com aparente liberdade. Existe um clima afetivo permeando o ambiente escolar marcado pelo respeito e atenção aos alunos, manifestados na escuta paciente dos mesmos, pelo corpo dirigente da escola, o que indica uma qualidade pedagógica que orienta as relações de trabalho estabelecidas na escola.

A cozinha é o lugar de preparo e distribuição da merenda escolar e do almoço dos professores e funcionários que trabalham em tempo integral. As condições de funcionamento, tanto da cozinha quanto dos banheiros são precárias, principalmente na estrutura física. O preparo das refeições do professores e funcionários é feito a partir de uma cooperação financeira, embora o mesmo não ocorra com o preparo da merenda escolar que segue um cardápio orientado por nutricionista da empresa contratada pela Prefeitura, e que sofre adaptações, dependendo da existência dos alimentos e por isso nem sempre é cumprido. As merendeiras, funcionárias de uma empresa terceirizada, trabalham devidamente uniformizadas e estabelecem um relacionamento cordial com todos, inclusive com as crianças, quando se compara com observações realizadas em outros contextos escolares.

Os outros dois pavimentos são constituídos pelas salas de aula. As condições de funcionamento da Escola são precárias, refletidas na ausência de investimentos em reforma das salas, aquisição de equipamentos e materiais didáticos que poderiam auxiliar e facilitar o ensino e a aprendizagem e que, segundo o diretor, já foram solicitados reiteradas vezes aos órgãos responsáveis.

A falta de biblioteca, de laboratórios de Ciências, de Matemática e Informática, de equipamentos, quadros brancos, lousa, de climatização das salas de aula e da sala reservada aos professores, principalmente aos que permanecem nos dois ou três turnos na escola, constituem obstáculos à prática do direito à educação, que não se reduz à matrícula e permanência na escola. As únicas obras que os alunos encontram na escola são livros de histórias infantis, que foram reunidos pela Secretária da Escola, professora readaptada, com o objetivo de estimular a leitura dos alunos.

A presença de policiamento na escola foi requerida pelos professores e pais em razão dos constantes furtos de equipamentos didáticos, computadores, projetores, impressoras, gravadores. Dois policiais se alternam no trabalho e, segundo a avaliação do coordenador pedagógico, os mesmos têm demonstrado habilidade em lidar e cuidar das crianças sem que a condição de policial cause a elas qualquer temor. Diariamente os policiais registram, em livro destinado a esse fim, as ocorrências relacionadas ao sistema de segurança da escola, mas também participam de outras atividades como distribuição da merenda escolar, atendimento aos visitantes e gozam de muito respeito de todos.

A escola oferece vagas para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental no modelo convencional e nas modalidades do Programa de Aceleração de Aprendizagem (PAA) destinado a corrigir o fluxo escolar de crianças com defasagem idade/série - no turno matutino, e o Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no horário noturno e conta com um quadro de 26 professores e 28 funcionários, incluindo-se nesse número os terceirizados.

Pelo fato de estar situada numa área de transição rural urbana, a escola é cadastrada na Secretaria Municipal de Educação como uma escola rural e, dessa maneira, os alunos têm acesso ao transporte escolar. Por outro lado, essa facilidade gera algumas dificuldades dentre as quais, a superlotação das salas de aula, decorrente da grande procura por matrícula tanto pelas famílias que residem nas proximidades da escola, quanto pelas que residem em outros bairros. Essas procuram a escola por causa do transporte escolar e, ocupam vagas destinadas às crianças das comunidades que entornam a escola, pois a outra escola está situada no perímetro urbano e por esta razão não dispõe de transporte escolar. O Professor A, justifica não ser possível fazer esse controle no ato da matrícula, pois os moradores não possuem comprovante de residência, em especial os que residem nos sítios, e além do mais, a orientação recebida pela escola é de acatar todos os que procuram matrícula, como relata o Professor A¹¹:

A escola passa a se tornar uma escola superlotada e não temos como evitar essa situação. Porque na zona rural quase ninguém tem comprovante de residência, pra dizer que mora na comunidade. Então você tem que acreditar nos pais, na pessoa, né, que verbalmente fala que mora no sítio. E no fim das contas são pessoas que moram nos bairros próximos muitas vezes superlotando a escola. [...] eu gostaria que tivesse só aluno da zona rural, deixando os alunos da zona urbana serem atendidos pelas escolas da zona urbana. Isso não ocorre justamente pela dificuldade de acesso, que por questões financeiras os pais não tem condições de manter os filhos, né. Você vê os alunos ali do Campos Sales [um bairro próximo ao Tarumã], que estudam no “Marechal Rondon” [outra escola municipal¹²] são praticamente três km que andam a pé para chegar na escola. Quer dizer, o nosso escolar [transporte] às vezes dá carona para eles, então há essa dificuldade de acesso e também devido a falta de escolas [...] (Professor A).

Quanto ao seu funcionamento, a escola atua nos três turnos, oferecendo as duas etapas iniciais da educação básica, a educação Infantil e o ensino fundamental, cuja organização está demonstrada no quadro 2.

¹¹ Os professores serão indicados por letras para manter seu anonimato.

¹² A Escola Municipal “Marechal Cândido Rondon”, segundo dados obtidos no histórico constante do seu Projeto Pedagógico, foi inaugurada em 14/01/1956, pelos indígenas (sic) e recebeu ato de criação em 1976 passando a compor a Rede Municipal de Ensino.

QUADRO 2
DEMONSTRATIVO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ESCOLA MUNICIPAL “TEREZA
CORDOVIL GUIMARÃES” EM 2008

Turnos oferecidos:	Ciclos	Etapas da Educação Básica	Séries/Anos
Matutino		Educação Infantil	1º Período (4 anos) 2º Período (5 anos)
	1º Ciclo	Ensino Fundamental	1º, 2º e 3º Ano
	2º Ciclo	“	4º e 5º Ano
	PAA – Programa de Aceleração da Aprendizagem	“	1º ao 5º Ano
Vespertino	2º Ciclo	“	5º Ano
		“	6º ao 9º Ano
Noturno	EJA - Educação de Jovens e Adultos	Modalidade do Ensino Fundamental	Alfabetização 6ª a 9ª Anos

Fonte: Plano de Gestão da Escola Municipal “Tereza Cordovil Guimarães”/2008
Publicado em 2008¹³

Em 2006 passou a vigorar na Rede Municipal de Ensino, uma política educacional dando ênfase à redução dos índices de reprovação, repetência e abandono escolar, com a introdução da proposta de organização pedagógica das turmas/séries em Ciclos de Formação Humana. A implementação dessa proposta de organização das turmas em ciclos, conforme o documento proposto pela SEMED teve por objetivo garantir o processo de aprendizagem, levando em consideração a idade dos alunos, os interesses e características próprias de cada faixa etária. Essa proposta estava associada à política de inclusão escolar que, a partir da Lei Federal nº 11.274/2006, estendeu a obrigatoriedade do ensino fundamental às crianças de seis anos.

Essa medida foi considerada importante ao estender a garantia do direito à educação a um considerável número de crianças que não estavam incluídas na obrigatoriedade de acesso ao ensino. Muito embora esse acesso esteja ocorrendo de forma precária.

Segundo Cianflone e Andrade (2007, p. 10), essa “noção de organização em ciclos apareceu como uma noção ainda precária, mal definida e sem impacto sobre o trabalho pedagógico”. Não obstante, tenham constatado em suas pesquisas, posições que concebem os ciclos como “uma profunda mudança na escola e nas práticas pedagógicas” considerando “a diversidade de ritmos e percursos de aprendizagem”, não identificaram mudanças na organização do trabalho pedagógico persistindo o mesmo sistema seriado com todas as características anteriores.

De acordo com Miranda (2009, p. 24) a proposta de organização da escola em ciclos não foi suficientemente compreendida pelos professores no seu sentido e significado, havendo um

¹³ O Plano de Gestão da Escola Municipal “Tereza Cordovil Guimarães” de 2008 foi elaborado pelos seus dirigentes constituindo-se um instrumento organizador e orientador do trabalho pedagógico-administrativo.

reducionismo da proposta às ideias de reprovação e/ou de progressão continuada. A observação de campo evidenciou que, no cotidiano das salas de aula, os professores também lidam com problemas comuns já registrados pelas citadas autoras: número excessivo de alunos por turma, condições precárias de trabalho, desconhecimento do sentido e significado da proposta, despreparo teórico-metodológico dos professores e o caráter autoritário da implementação da proposta.

No estilo de gestão praticado pelos sistemas de ensino, os programas são introduzidos nas escolas, sem que os professores que irão executá-los tenham tido qualquer participação na sua formulação, inclusive sem o tempo necessário para assimilarem o sentido e o significado de tais programas, sendo este um dos fatores apontados por eles para justificar o insucesso da organização escolar em ciclos:

Nós trabalhamos fazendo o que nos é imposto, não tem essa de gestão democrática, não (Professor B).

Essa representação negativa dos professores não desqualifica a política de organização das séries em Ciclos em si, mas remete aos procedimentos usados pelos dirigentes dos sistemas de ensino, pela forma como introduzem as políticas sem uma prévia avaliação das realidades específicas de cada escola e sem dialogar com os educadores.

[...] outra dificuldade, principalmente na zona rural: se o professor com um horário de aula, ele não se mantém e necessita trabalhar dois, três horários para poder se manter, aí ele não tem condições. Vamos supor aqui na escola, nós temos 1ª a 4ª série, que (agora) é o 1º ao 5º ano, pela manhã, aí do 6º ao 9º ano à tarde. Então é diferenciado do professor do 1º ao 5º, então ele não pode trabalhar os dois horários aqui na escola. Aí ele tem que trabalhar numa outra escola, num outro horário, em dois horários aqui e em outra escola de manhã que tenha 6º a 9º, aí dificulta o acesso à outra. Então, às vezes, prejudicando o horário, chegando atrasado; aqui tem um professor que mora na zona rural, trabalha no Japiim [bairro da zona sudeste de Manaus], a aula começa 12h 30min aqui, como ele vai chegar aqui saindo 11h 30min de lá? Agora, a Secretaria sabe que ele está aqui no Tarumã e dobra a carga dele no Japiim. Quer dizer então, a própria Secretaria não tem olhos voltados para uma situação dessas! Isso é incrível! (Professor A).

Por outro lado, um programa imposto por decreto tende a fracassar, pelo fato de não contar com planejamento que lhe dê sustentação em todos os níveis de sua operacionalização. A escola não tem seu projeto pedagógico sistematizado em um documento próprio que lhe sirva de guia para o desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico que desenvolve. Sobre essa questão, o professor, que também atua como apoio pedagógico, na ausência de um coordenador pedagógico especializado, argumenta que:

O Projeto Político-Pedagógico é um instrumento importante para a escola e deve ser discutido por todos, porém, o meu tempo para tal empreendimento é insuficiente, pois dou aula no 4º ano pela parte da tarde. O PPP foi iniciado pela coordenadora pedagógica anterior, e não chegou a ser concluído e com a introdução da Proposta dos Ciclos, tornou-se mais inviável ainda (Professor B).

Mesmo sem um projeto político-pedagógico elaborado coletivamente pela escola, os professores organizam o planejamento de ensino que se realiza em encontros mensais, como é exposto na fala abaixo:

O nosso planejamento, a gente trabalha encima da proposta curricular dos Ciclos que temos na escola. A partir dessa proposta, a gente trabalha os temas daquele mês, porque o nosso planejamento é mensal. Fazemos muitas atividades na escola de acordo com o tema; e a partir do tema, a gente trabalha os nossos conteúdos programáticos do mês (Professor B).

No desenvolvimento pedagógico dos Ciclos, ocorria que, em cada período, o processo de avaliação classificava os alunos em duas categorias, alunos com aprendizagem satisfatória e não satisfatória. O relato da professora D destaca essa dimensão avaliativa da proposta de organização escolar em ciclos de formação, evidenciando as limitações presentes no processo de acompanhamento e avaliação da aprendizagem, dentre as quais destacam-se, entre outras, a indefinição de critérios claros de avaliação, as dificuldades de registrar o seu trabalho o que inclui o preenchimento diário da ficha de desempenho escolar de seus alunos:

Olha, é, sobre a avaliação de ciclos, eu não concordo com esse NS e S [Não Satisfatório e Satisfatório] porque abrange tudo né, o todo da criança dentro da sala de aula, dentro do contexto, o acompanhamento dentro do rendimento do professor. Agora, por exemplo, no 1º Ciclo, no 3º ano do 1º, a criança pode ficar retida, né, porque pra chegar no 2º ciclo ela vai ser retida ou não, para não ir para o 2º ciclo. Então, eu acho que há mais possibilidades para trabalhar sobre essa avaliação nesse término de ciclo. Eu acharia que essa avaliação deveria ser muito, muito próximo com o professor e aluno porque essas siglas S e NS não dão para avaliar aquele contexto de Português e Matemática que o aluno necessita muito né, para ele ter uma avaliação. Então o professor já avalia de um modo geral. Se ele foi bom só na educação física ou em Arte, ele já vai levar a sigla S, mas assim, em Português e a Matemática, eu acho que já fica assim, deixando muito a desejar para essa avaliação. Eu acho que deveria, quando terminar um ciclo, ser muito bem avaliada essa criança para passar para o outro (Professora D).

Outra professora relata as suas dificuldades em lidar com as diversas dificuldades que se tornaram mais evidentes em sala de aula, na nova organização da escola em ciclos de formação humana:

Acho que não está entendido esses ciclos, minha classe virou uma classe multisseriada, tem crianças de várias séries, as que sabem ler um pouquinho as que chegaram agora com seis anos nunca pegaram num lápis e eu tenho que tratar a todos com igualdade. Como vou fazer isto, se eles são cada um de uma família e cada um de um nível de aprendizagem? Não vou poder fazer milagres (Professora E).

Bourdieu (2007, p. 222) revela a constituição de nova forma de desigualdade escolar, denominando-a de processo de “exclusão branda”, “despercebida”, através dos vários mecanismos que retêm os alunos na escola, mesmo sem estarem aprendendo. O que se quer ressaltar é que a “exclusão internalizada”, ou seja, trazida para a escola, reduz os custos políticos e sociais com educação, pois nesse movimento se processa a redução dos investimentos para o Estado (Freitas, 2002:5-6). Todos estão na escola, mas nem todos estão aprendendo, como avaliou Açucena (F3):

Eu acho que a escola é fundamental, mas é como eu estou falando, ela deixa muito a desejar. Eles estão estudando, fazendo alguma tarefa, mas não têm noção, eu tenho que estar correndo, fazendo alguma pesquisa... está faltando aperfeiçoar. Eles estão aprendendo o básico, o mínimo do que deveriam (F3 - Açucena).

Outra política definida pelo sistema de ensino municipal como medida para promover a inclusão escolar é a implementação do Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA), destinado a alunos com defasagem idade/série, que se encontram retidos nas séries iniciais do ensino fundamental ou evadidos da escola antes de concluírem os quatro anos iniciais.

Esses programas têm sido realizados na maioria dos estados brasileiros, embora com adaptações metodológicas diversas, porém tem como ponto comum a perspectiva de tornar possível a aceleração da aprendizagem dos alunos, apostando em dois fatores considerados fundamentais: o aperfeiçoamento da competência dos professores e a produção de material didático para subsidiá-los, no desenvolvimento do trabalho docente (PRADO, 1999, p. 81-99). Considerando as diversas características dos alunos que frequentam esse Programa, alguns projetos são desenvolvidos com eles com o objetivo de estimulá-los a permanecerem na escola como é o caso do Projeto Horta Escolar.

Outra modalidade de ensino equivalente ao ensino fundamental é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecida no turno noturno, aos adultos que não tiveram oportunidade de acesso, ou que interromperam a escolarização regular.

O quadro 3, a seguir, expressa entre outros dados, os percentuais de aprovação e reprovação de crianças que percorreram cinco anos de escolarização, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental demonstrando que, apesar das medidas inovadoras introduzidas na escola, estas não têm assegurado a todos o acesso à educação de forma integral.

**QUADRO 3 - DEMONSTRATIVO DOS ÍNDICES DE APROVAÇÃO/REPROVAÇÃO ESCOLAR/2008
DA ESCOLA MUNICIPAL “TEREZA CORDOVIL GRUIMARÃES”**

(Educação Infantil/Pré Escolar, 1º ao 5º Anos, PAA e EJA do Ensino Fundamental-2008)

ETAPAS EDUCAÇÃO BÁSICA	Ano/Série	Nº de Alunos	1º Bimestre		2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre	
			S (1)	N/S (2)	S	N/S	S	N/S	S	N/S
Educação Infantil	1º Período	22	100%	-	100%	-	100%	-	100%	-
	2º Período	23	100%	-	100%	-	100%	-	100%	-
Ensino Fundament al 1º ao 5º Ano	1º Ano	42	58%	42%	66%	34%	65%	35%	64%	37%
	2º Ano	41	61%	39%	73%	27%	74%	28%	75%	28%
	3º Ano A	33	67%	33%	67%	33%	66%	31%	68%	34%
	3º Ano B	31	67%	33%	68%	32%	67%	33%	68%	35%
	4º Ano	43	61%	39%	47%	53%	45%	54%	46%	55%
	5º Ano A	32	76%	23%	75%	25%	76%	27%	78%	30%
	5º Ano B	33	57%	43%	70%	30%	71%	32%	73%	34%
Modalidad es do Ensino Fundament al	PAA (3) 9 a 14 anos	Matri culad os	Perman ência no 2º Ano	Alfabeti zados	Em process de alfabeti zação	Promovidos		Trans ferido s	Aban dono	
						4º Ano	5º Ano			
		31	12	10	17	04	09	03	01	
	EJA (4)		Mat.	Aprov	Reprov	Repr/ faltas		Trans ferido s	Aban dono	
	1º Ano	1ª Fase A	15	03	03	02		01	11	
		1ª Fase B	07	-	03	-		-	04	
	3º e 4º Anos	2ª Fase	20	04	04	-		-	12	
	Total		42	07	10	02	0	01	26	

Fonte: Boletins de conceitos e notas da Escola Municipal “Tereza Cordovil Guimarães”¹⁴

1. Avaliação satisfatória (Conceito – Satisfatório)
2. Avaliação não satisfatória (Conceito – Não Satisfatório)
3. PAA – Programa de Aceleração da Aprendizagem
4. EJA – Educação de Jovens e Adultos

¹⁴ Os quadros 3 e 4 foram elaborados pela autora com os dados obtidos nos Boletins de registro de conceitos e notas dos alunos, referente ao ano letivo de 2008 elaborados pelos professores da Escola Municipal “Tereza Cordovil Guimarães”. Os alunos que freqüentam as turmas de 1º ao 5º ano são classificados através dos conceitos indicados acima pelos itens 1 e 2, e aos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, são atribuídas notas de zero a dez.

Em 2008, registrou-se uma matrícula de 255 alunos nos anos iniciais do ensino fundamental regular (1º ao 5º Ano), dentre os quais 36,14% ficaram retidos no 5º Ano (2º Ciclo).

No Programa de Aceleração da Aprendizagem (3), foram matriculados 31 alunos, dos quais 10 foram alfabetizados, 17 estão em processo de alfabetização permanecendo retidos no Programa. Registrou-se 01 abandono e 03 transferências.

No horário noturno foram matriculados 42 alunos adultos, dos quais apenas 15 frequentavam a escola no 2º semestre de 2008 quando foi realizada a pesquisa. Desses, 26 interromperam a escolarização e apenas 07 foram aprovados no final do ano letivo. A maioria desses alunos são pais e/ou mães das crianças que estudam durante o dia na mesma escola. Os alunos do curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) gozam das mesmas prerrogativas que as crianças usufruem durante o dia, no que concerne ao transporte e a merenda escolar. Por esta razão a ausência das aulas e o abandono da escolarização continuam sendo avaliados por alguns professores, como falta de interesse e de persistência dos alunos.

QUADRO 4 - DEMONSTRATIVO DOS ÍNDICES DE APROVAÇÃO/REPROVAÇÃO ESCOLAR
ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL “TEREZA CORDOVIL GRUIMARÃES”

(6º ao 9º Anos do Ensino Fundamental-2008)

DISCIPLINAS	6º Ano A/38 (1)		6º Ano B/36		7º Ano A/35		7º Ano B/35		8º Ano 23		9º Ano 26	
	AP (2)	RP (3)	AP	RP	AP	RP	AP	RP	AP	RP	AP	RP
Língua Portuguesa	44%	56%	59%	50%	43%	57%	34%	66%	89%	11%	77%	23%
Matemática	32%	68%	44%	55%	87%	13%	72%	28%	78%	22%	77%	23%
História	76%	24%	69%	55%	83%	17%	75%	25%	94%	06%	73%	27%
Geografia	56%	44%	72%	28%	63%	17%	66%	34%	89%	11%	77%	23%
FHA (4)	74%	26%	75%	25%	63%	37%	50%	50%	-	-	-	-
FGA (5)	82%	18%	67%	33%	87%	13%	72%	28%	-	-	-	-
Língua Estrangeira	100%	-	92%	8%	100%	-	91%	9%	94%	6%	88%	12%
Ciências	71%	29%	58%	42%	100%	-	88%	12%	100%	-	85%	15%
Artes	100%	-	92%	08%	100%	-	91%	09%	100%	-	100%	-
Ensino Religioso	97%	03%	78%	22%	93%	07%	78%	22%	100%	-	100%	-
Educação Física	100%	-	97%	03%	100%	-			100%	-	100%	-
Aprovados	26		19		21		23		14		21	
Reprovados		07		07		05		05		03		-
Transferidos		03		05		05		02		01		01
Abandono		02		05		04		05		05		04

Fonte: Boletins de notas da Escola Municipal “Tereza Cordovil Guimarães”

1. Número de alunos
2. Aprovado
3. Reprovado
4. Disciplina Fundamentos de História do Amazonas
5. Disciplina Fundamentos de Geografia do Amazonas

No quadro 4, acima apresentado, são demonstrados os índices de aprovação e reprovação escolar relativos as últimas séries do ensino fundamental em 2008. No turno vespertino, dos 193 alunos matriculados do 6º ao 9º Anos do ensino fundamental foram aprovados 124 alunos, reprovados 27, transferidos 17 e, 25 abandonaram os estudos, constatando-se um percentual de 64% de alunos aprovados, contra 23% reprovados, além de 13% de abandono escolar.

Em 2008, período em que foi realizada a pesquisa, a escola ainda não havia participado dos exames nacionais padronizados pelo Ministério da Educação (MEC), como prova Brasil e SAEB¹⁵. No entanto, os resultados apresentados nos quadros 3 e 4, comparados aos dados relativos aos índices de qualidade registrados no Relatório da Escola do ano letivo de 2009, demonstram que a baixa qualidade da escolarização oferecida aos alunos vem se reproduzindo a cada ano. O quadro a seguir apresenta uma média de aprovação geral dos alunos, nos três turnos - matutino, vespertino e noturno - equivalente a 45% contra 20% de retenção (reprovação) e 29% de abandono.

QUADRO 5 - DEMONSTRATIVO DOS ÍNDICES DE APROVAÇÃO/REPROVAÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS DA ESCOLA MUNICIPAL “TEREZA CORDOVIL GUIMARÃES”
(Ensino Fundamental-2009)

Situação	1º ao 5º Ano	6º ao 9º Ano	PAA	EJA	Total
Aprovados	60%	60%		15%	45%
Retidos	25%	10%		25%	20%
Transferidos	10%	8%		-	6%
Abandono	5%	22%		60%	29%
Falecidos	-	-	-		-
				-	

Fonte: Relatório Geral da Escola Municipal Tereza Cordovil Guimarães¹⁶

Segundo os professores, essa média de 45% de aprovação não é a garantia de qualidade na aprendizagem dos alunos inseridos neste percentual e estes resultados são justificados com os seguintes argumentos:

Se as autoridades tivessem olhos voltados para a realidade rural, muito poderia ser melhorado na educação. Escolas sem nenhuma estrutura física [adequada] desmotiva os professores e alunos no processo educacional. Turmas multisseriadas e superlotadas, calor excessivo, tudo isso pode mudar, só depende de nossas autoridades, pois reivindicações não faltam por parte do microsistema [a escola], só que vão contra os interesses da esfera maior, que utiliza a zona rural como palanque eleitoral, mas a mudança é possível, continuo acreditando nessa virada (Professor “A”).

¹⁵ SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

¹⁶ O quadro n. 5 integra o Relatório Geral da Escola Municipal Tereza Cordovil Guimarães, e elaborado em junho de 2010, pelo corpo dirigente da Escola e inserido neste estudo com autorização dos seus elaboradores.

4. A luta das famílias pela escola

Os problemas enfrentados pelas famílias da Comunidade para que seus filhos tenham acesso à educação remetem a fatores diversos. Um deles refere-se à dificuldade que os alunos enfrentam para chegar à escola.

Durante mais ou menos sete anos a maioria das crianças da Comunidade permaneceu sem acesso à escola pela total inexistência de transporte coletivo. Segundo algumas mães, as crianças “saíam de casa muito cedo, ainda no escuro” e só não chegavam a presenciar “desova de cadáveres nas matas”, porque as escondiam também, para não serem percebidas, temendo serem identificadas pelos criminosos e expostas à prática comum de “queima de arquivo” e outras formas de violência.

As avós eram responsáveis por buscar as crianças na escola e, muitas vezes, o único ônibus existente “não parava no ponto”, pois “o motorista sabia que eram idosas e entrariam pela porta dianteira sem pagar a passagem”. Dessa forma, as dificuldades de acesso à escola são várias, expressando-se nas limitadas condições das famílias para desenvolver estratégias de luta no sentido de garantir a escolarização dos filhos.

A seguir a imagem fotográfica feita por satélite mostra o percurso que as crianças percorriam de suas moradias ao ponto de ônibus (Figura 17).

Figura 17 - Distância antes percorrida pelas crianças da CPTA (em amarelo) ao ponto do ônibus (em azul) para chegar à escola (Fonte: PMM/SMDU/IMPLURB/2008)

De acordo com dados fornecidos pelos técnicos do Instituto Municipal de Planejamento Urbano da Prefeitura de Manaus (IMPLURB) o percurso entre a Comunidade e o ponto do ônibus é de 762,74 m (Figura 17) e desse ponto à escola municipal mais próxima é de 4.830,29m, perfazendo um total de quase seis quilômetros. (Figura 18).

As poucas crianças que frequentavam a escola realizavam esse percurso caminhando, já que não havia transporte para levá-las até a escola.

A seguir a imagem fotográfica feita por satélite mostra todo o percurso que as crianças percorriam de suas moradias ao ponto de ônibus e à escola (Figura 18)

Figura 18 - Distância de 4.830,29 metros, entre o Ponto de ônibus (em azul), e a escola (em verde) (Fonte: PMM/SMDU/IMPLURB/2008)

Em fevereiro de 2006, a política de transporte escolar rural contemplou a escola municipal “Teresa Cordovil Guimarães” com um ônibus escolar. A partir dessa medida as crianças, tanto da Comunidade quanto de outras localidades próximas, passaram a ser atendidas por esse meio de transporte.

Em agosto de 2008, o diretor da escola decidiu atender a reivindicação dos pais e autorizou a entrada do transporte escolar no Ramal São Sebastião, que dá acesso ao espaço onde se localiza a Comunidade e onde atualmente crianças, adolescentes e adultos estudam.

A imagem fotográfica mostra o Ramal que dá acesso à Comunidade do Pontalzinho do Tarumã Açu. (Figura 19)

Figura 19 - Ramal São Sebastião que dá acesso à CPTA
(Fonte: Autora)

Na medida em que as comunidades pobres, organizadas juridicamente em associações, empreendem lutas buscando a mediação de políticos, só encontram reduzido atendimento a suas reivindicações, em função de interesses eleitoreiros. Foi dessa maneira que o Ramal e as duas primeiras ruas da base territorial da CPTA foram asfaltadas, facilitando a entrada do ônibus, muito embora essa iniciativa tenha sido tomada “mais ou menos dois anos” depois do asfaltamento.

Outro fator negativo é a baixa qualidade da educação da escola pública da Comunidade que dificulta o aproveitamento das crianças, como declara uma mãe:

[A mãe pergunta à filha] Filha tem biblioteca na tua escola? Oh, não tem biblioteca, esse negócio do computador, gostaria que conseguissem mesmo esse projeto do computador, uma quadra, até pras crianças ter os esportes, pras crianças ter educação física, as crianças não tem educação física lá. Eles tem vontade de fazer, mas não tem! As vezes tem só na escrita [aulas teóricas de Educação Física], na teoria mas na prática não fazem. É muito difícil fazerem educação física. Isso aí eu sinto falta, porque tudo isso aí tinha, tinha o dia da educação física. O período era obrigatório. Quando eu estudei lá em Lábrea, tinha técnicas agrícolas, estudava sobre hortas, hoje não vejo isso nas escola (F3 - Açucena).

Há ainda vários outros entraves para as crianças ingressarem no estabelecimento de ensino. Em primeiro lugar, um percentual significativo delas não consegue ser matriculada por inexistência de vagas. Outros problemas são derivados do conjunto de condições sociais e culturais vividas por suas famílias e remetem ao acesso a direitos básicos da condição de cidadania dos pais, sobretudo da mãe. Em alguns casos, as crianças não possuem registro de nascimento, em outras situações a mãe também não tem documento de identidade. O relato a seguir evidencia essas situações:

Ali tem uma família, (a senhora já foi lá, não é?) eu não sei quantos filhos, não tem documento, nem ela tem, as crianças são cinco, nenhuma estuda (Luna – F1).

[E o Vinicius porque não estuda ainda?] Porque não tinha vaga na escola, mas ano que vem já ta garantida a vaga dele, já. [E ele vai entrar em que série?] Aí essa mudança de série pra ciclo a gente não sabe qual é a série dele (Cícero – F7).

Cria-se um círculo vicioso, sem que nem os dirigentes escolares nem os pais ou responsáveis encontrem caminhos para solucionar o problema, aparentemente elementar. Outras vezes as exigências burocráticas dos setores públicos, bem como a desarticulação entre os setores que prestam esses serviços, criam impedimentos à solução do problema.

Muito embora alguns avanços tenham sido concretizados pelo poder público, várias mães enfrentam dificuldades para obter a certidão de nascimento das crianças. Essas e outras situações, que não são de responsabilidade direta da escola, impedem o acesso ao sistema de ensino e requerem a mediação dos agentes sociais que dispõem das informações necessárias para lidar com a burocracia dos órgãos públicos.

Nas considerações tecidas por responsáveis pela matrícula na escola, pode-se identificar essa situação sem que se busque analisar as limitações presentes nas práticas desenvolvidas pelas famílias.

Temos casos de alunos que não possuem documentos, porque lá no Censo a gente depende desse registro para cadastrar o aluno, aí, se não tiver, nós ficamos nessa situação. Aí, como vai cadastrar o aluno se não tem registro? (Professor A).

Aí a Secretaria [SEMED] passou a exigir que quando fizéssemos a matrícula que fosse a cópia do registro para a Secretaria, junto, para justamente evitar esse problema. Agora o que fazer com esse aluno que não tem? Às vezes o que ocorre: a mãe não tem condições financeiras para voltar lá na localidade pra tirar esse registro, né? Isso ocorre muito. Aqui mesmo (na escola) tem o caso de uma funcionária, ela não tem registro nenhum, ela tem que ir, em Coari, pra poder tirar o registro do filho. Tem outro caso da mãe que teve o bebê em casa e o Cartório pediu que ela fosse acompanhada da pessoa que fez o parto em casa munida de documentos, para comprovar que o filho era realmente seu e a pessoa já havia falecido (Professora C).

Como relata uma das entrevistadas, outro problema que preocupa as famílias é o fato de não haver nas redondezas escolas que ofereçam o Ensino Médio. Para continuar os estudos, após a conclusão do Ensino Fundamental, as crianças precisam ir às escolas no centro da cidade, tornando-se ainda mais difícil o acesso a esse nível da escolarização.

A minha filha, [de fato, sua neta] só estou pensando quando a minha filha estiver saindo desse Colégio, vim de noite meu Deus! Sozinha, uns vem mais cedo, outros vem mais tarde, não pode vir junto. Aqui não, eles vão junto e voltam junto, e quando se separarem como é que vai ser, um vai para um canto outro vai pro outro e prá voltar? Isso aí que estou achando ruim, mas enquanto for aí, eu não vou tirar minha filha daí por que sei que ela está aprendendo a ler. Aprendendo o que deve aprender, né? (F1 - Luna).

A impossibilidade das crianças da Comunidade, que conseguem concluir o ensino fundamental, para prosseguirem seus estudos no ensino médio é um problema geral que ainda persiste na educação brasileira, não obstante esteja prevista a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio e haja, atualmente, prescrição legal de financiamento, através da aprovação em 2009 da Lei do FUNDEB (SAVIANI, 1997, p. 203-204). Além do reduzido número de crianças que concluem o ensino fundamental nessa escola, elas ainda irão enfrentar novos desafios e lutas para garantirem o seu direito de prosseguir e concluir os estudos no ensino médio.

Além desses fatores que dificultam a escolarização adequada das crianças, na luta pelo ingresso na escola os pais se deparam com a valorização excessiva que é atribuída à relação idade-série e não conseguem compreender o sentido dado a essa questão.

Snyders (2005, P. 104) chama a atenção para a arbitrariedade da adoção do critério da idade que, em certo sentido, prejudica mais ainda, as crianças desfavorecidas. Ao fazer essa escolha com base em princípios técnico-pedagógicos, a escola, sem dimensionar o seu conteúdo político, favorece os interesses dominantes na sociedade.

Hoje em dia, principalmente nessa escola, eles dizem que a criança está com idade avançada, mas como é que eu vou passar uma criança para uma série que eu sei que a criança nunca estudou? A minha filha, pequeninha nunca estudou, passaram a menina pra 1ª Série! (Violeta, F4).

Apesar dos problemas, os pais revelam que as crianças gostam da escola:

Eu ainda estou cuidando dessa neta que eu crio e eu vou cuidar dela até o fim, enquanto eu puder, ela tem que estudar, também ela nunca, nunca chorou. Às vezes está com uma febre, uma gripe, e eu digo não vai, e ela diz: não, se não eu vou perder isso, aquilo (F1 - Luna).

Na escola eles tão bem. O meu filho gosta, mas teve um pouco de dificuldade em História, mas já recuperou. Agora no 3º bimestre eu vou lá de novo. O professor disse que eles são ótimos alunos, são crianças que não dão trabalho (F3 - Açucena).

É como eu disse, eles gostam, eu boto eles pra estudar, aqui nessa escola antigamente mandavam tarefa (F4 - Violeta).

Os participantes da pesquisa ressaltaram a possibilidade de realizarem seus sonhos pessoais através de seus filhos. Suas percepções, situadas no limite do imediato, não lhes permitem avaliar quais são os condicionantes macroestruturais que limitam suas oportunidades, acabando por incorrer na autoculpabilização.

Na verdade nós tínhamos muitas dificuldades porque nós éramos assim pessoas que não eram interessadas, né, todos nós, meus irmãos, eu sempre tive um sonho de terminar, um dia, terminar meus estudos, ser alguém na vida, né, mas por influência de ser adolescente, você deixa de estudar, de fazer as coisas boas pra fazer as coisas erradas de adolescentes, né, então eu tinha aquele impulso. O meu pai era separado de minha mãe, separou quando eu tinha 11 anos, ele separou de minha mãe, [pausa] a minha vida como criança, [pensativa] eu tive de trabalhar pra sustentar os meus irmãos, e tudo isso influenciou nos meus estudos (F3 - Açucena).

Esse é o sonho de toda mãe, os filhos terminar, fazer uma faculdade, ter um futuro melhor, ser alguém na vida, né? (F3 - Açucena).

Nas representações das famílias, a escola é a instituição que pode viabilizar a realização de seus sonhos, de suas expectativas de melhoria de vida e o meio através do qual seus filhos poderão alcançar melhores posições sociais, ou seja, melhores lugares na hierarquia social. Elas estão cientes de que a incorporação do capital escolar, isto é, o domínio de recursos transmitidos pela escola, permitirá maior compreensão do mundo e condições para lutarem com mais eficácia por boas condições de vida (SINGLY, 2007, p. 58-62; SNYDERS, 2005, p. 100-101).

Como afirma Snyders (2005, p. 112), a luta pelo ensino, empreendida cotidianamente pelas famílias das camadas pobres, configura-se também como uma das forças de renovação da escola. Ela começa fora do estabelecimento de ensino e se estende em seu interior. Mesmo não se constituindo como forças triunfantes, constitui a força dos explorados. Segundo esse autor, aí reside a base objetiva da luta, com a condição de se saber organizar essas forças e uni-las a todas as outras, como essa mãe exemplifica:

Eu sou muito sincera, logo de cara que eu vim aqui, eu não gostei, não gostei dessa escola [pausa], vim duas vezes discutir com os professores aí [na escola] por causa do meu filho que estava com dificuldades, ele está repetindo a 4ª Série e eu não queria que repetisse novamente. Então lá sentamos, entramos em acordo, que ele teria que fazer melhor, tanto ele aqui (na escola) como eu lá, para que ele viesse a recuperar algumas falhas que estavam acontecendo na escola; tanto é que sentou eu, ele o diretor, todo mundo; eu não quero que meus filhos prejudiquem ninguém, né? Graças a Deus o meu filho está nota dez. Esse professor entendeu o que eu queria falar pra ele. Então se todos os pais fizessem isso, melhoraria a escola. Como eu tive falando, a escola já é carente de ensino, as crianças

são ruins de aprendizagem, se os pais não dão aquela força para os professores, não dão aquela força para os filhos. Eu acho que tem alguma coisa ligada com a outra pra que dê certo (Açucena – F3).

No entanto, a democratização do ensino só será possível com a garantia dos outros direitos sociais. Dessa forma, tem se constituído prática comum da administração pública governar de forma reativa e individualista, na base do atendimento de direitos que são reduzidos a dádivas, usando mecanismos clientelistas, que ainda fazem parte do modo de governança do país (MARTINS, 1994, p. 29).

5. Importância e participação da família na educação escolar dos filhos

A importância da educação escolar para as famílias é recorrentemente manifestada pelos entrevistados, pois acreditam que somente através da incorporação dos bens culturais e materiais transmitidos pela escolarização, poderão superar a sua condição de precária sobrevivência.

Essas famílias reconhecem, a partir da sua experiência, a situação de desvantagem das pessoas que vivem sem educação escolar numa sociedade desigual. Uma das mães entrevistadas exemplifica essa realidade, que tanto marcou a sua história de vida desde a infância, e não deseja que o direito de ter uma vida digna seja negado a seus filhos:

Eu quero que meus filhos saibam ler e escrever. Eu digo pra eles, vocês estudem. Eu quero que meus filhos saibam ler e escrever, e que tenho muito trabalho que se a pessoa não souber ler e escrever.....eu digo pra eles, vocês estudem porque o estudo é o futuro de vocês, ou vocês querem viver como caseiro o resto da vida de vocês, com a mão na enxada, no terçado trabalhando no sítio dos outros, não, isso não é vida pra ninguém não. A importância é que eles aprendam alguma coisa e que cheguem lá em cima, pra conquistar um trabalho melhor, porque a gente não teve oportunidade, olha aí hoje em dia (F4 - Violeta).

A importância atribuída à educação por essa mãe se concentra não somente no ato de aconselhar, cuidar, alimentar e acompanhar os filhos, enfim de atender a suas necessidades, mas também em provê-los de orientações necessárias no acompanhamento da elaboração das tarefas e outras especificidades das atividades escolares, mostrando que:

O meu interesse de ir para a escola é mais para ajudar [a] eles, né? Hoje em dia escola não tem isso, mas eu gostaria que a escola mandasse tarefa pra

eles fazerem em casa, eu esperava assim, que a escola melhorasse, que o ensino fosse diferente (F4- Violeta).

Outra mãe entrevistada, ao referir-se ao valor que atribui à escolarização dos filhos, revela ter certa compreensão sobre o papel do Estado na garantia da educação escolar para todos e deixa clara a necessidade de participação da sociedade na luta pelo acesso a uma educação de qualidade:

A escola ensina aquilo que a gente não pode ensinar. Para mim a educação é tudo. Porque eu sem educação não vou saber me expressar, não vou poder arrumar um emprego bom, né eu meus filhos [...] é futuro! Se você não tiver uma educação qualificada, uma educação de primeira, não tem futuro bom, um futuro bem adiantado. Então eu acho que tem uma falha pessoal, não só dos governadores, dos que estão à frente, mais da sociedade também, eu acho que é mais da sociedade mesmo, que dos líderes, né? Porque através da educação eu vou abrir caminhos, novos horizontes, futuramente novas conquistas (F3 - Açucena).

O relato abaixo evidencia os mecanismos que impedem o cumprimento do direito à educação para todas as famílias de baixa renda. A entrevistada não tem consciência clara desses mecanismos que a impediram de “sentar num banco de escola”, mas faz uma avaliação adequada do instrumental que a escolaridade oferece para agir no mundo que a cerca. A importância da educação escolar para ela também está relacionada à possibilidade de se obterem conhecimentos técnicos científicos que a escolarização oferece e que facilitam o acesso ao trabalho:

Todo mundo devia ir para a escola, estudar, aprender, porque é bom as pessoas aprenderem, eu, é porque nunca sentei num banco de escola, aprendi com meus primos com meu esforço. Se eu tivesse ido para a escola estudar, aprender [pausa] talvez hoje eu soubesse alguma coisa. É bom demais, se todo mundo pudesse estudar [pausa] eu vejo os outros, né, são bem empregados, sabe das coisas, eu gosto da escola, eu queria que todo mundo estivesse estudando (F1 - Luna).

Tal como demonstrado por Lahire (1997, p. 334), ao referir a existência de “uma profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma ‘omissão’ ou uma ‘negligência’ dos pais” em relação ao acompanhamento escolar de seus filhos. O autor defende que tal “omissão é um mito produzido pelos professores”, que, por ignorarem “as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas, sem intervir”. Ao contrário, as famílias pesquisadas, da Comunidade, são unânimes em expressar a mesma esperança depositada na escolarização, como se pode constatar no relato de Violeta:

Pra mim, a importância está no futuro delas, né, um futuro melhor. A gente não teve oportunidade, mas quero que elas tenham a oportunidade que eu não tive e por isso é muito importante para elas. Fazer com que elas terminem, estudem, se formem pra ter um futuro melhor (Violeta – F5).

A observação realizada na escola ofereceu elementos para a análise dessa relação, pela ênfase recorrente e unânime colocada pelos professores na importância da ajuda e participação dos pais e responsáveis para o sucesso escolar. Tal sucesso é traduzido como resultado da demonstração de interesse dos alunos, pelo comportamento disciplinado, pela atenção e obediência na sala de aula e em todo o ambiente escolar, o que, na representação dos professores, seria a conduta fundamental que predispõe o aluno à aprendizagem. Essas predisposições à aprendizagem e ao bom desempenho são requeridas na família, atribuindo-se aos pais responsabilidades com o desempenho escolar das crianças.

Entretanto, se os pais e/ou responsáveis não correspondem a essa expectativa da escola, quando ocorrem casos de fracasso dos alunos, eles são atribuídos, principalmente, à falta de participação da família no acompanhamento escolar dos filhos.

A análise dos dados também mostrou que as famílias sofrem estigmatizações dos agentes educacionais, já que estes têm um modelo idealizado de família, a partir do qual avaliam os arranjos familiares. Os arranjos que não se enquadram nesse modelo passam a ser classificados como famílias desestruturadas ou carentes, o que realimenta uma visão etnocêntrica e o estigma sobre essas famílias (ROMANELLI, 2009).

Nesse caso, as famílias passam a ser avaliadas pelos professores, a partir de dados isolados e generalizadores e os professores acabam referindo-se aos pais de modo preconcebido: “todos trabalham fora”, “as mães abandonam os filhos” e assim por diante.

O relato do professor A revela algumas razões que o levam a atribuir à família a responsabilidade total pelo problema no aprendizado dos filhos:

E também a família, ela tem que ser consciente em levar a criança para a escola desde cedo. Agora, o que ocorre muito hoje em dia é que as famílias já querem entregar a responsabilidade total para a escola, então a escola passa a ser pai, mãe, médico, assistente social, tudo para a criança em casa. Como se diz assim: eu quero ficar livre. Vai para a escola, a escola é responsável por tudo. Mas é importante isso. A criança tem que estar na escola desde cedo, é um direito dela e temos que dar esse direito a ela (Professor A).

Já o professor B mostra que o foco central de suas preocupações, mesmo com uma visão etnocêntrica, são as crianças.

O que observo é muita dificuldade das crianças mesmo para aprender a ler. Nessa observação, eu vejo que vem de todo um contexto social da família. O menino trabalha para ajudar a família, Às vezes não tem família, mora só com o pai ou só com a mãe, às vezes não tem pai nem mãe, mora só com a avó. Às vezes não ligam para eles também, na casa deles, né. Às vezes a

gente quer fazer um trabalho mais a gente não consegue por causa disso, né; às vezes a gente não consegue trazer a família pra escola, mas quando consegue o trabalho é perfeito (Professor B).

O relato da Professora C traz uma ordem de preocupações produzidas na sua vivência na sala de aula, porém, a partir dos comportamentos dos alunos na escola, reforça “o mito da omissão parental” analisado por Lahire (1997, p.334) e já referido acima, ao evocar a existência de omissão ou negligência dos pais:

Porque os pais, eles não têm aquele momento de ficar com os filhos hoje em dia, né. Naquele tempo as mães viviam mais com os filhos, né, hoje em dia os pais têm que trabalhar. Então eu acho que está faltando diálogo com os filhos sobre aspectos de comportamento. Muitos não têm aquela ética, né, aquela educação dos pais, aquela educação doméstica, né, que os pais dão pras crianças, né, de respeito, tem muita violência, né, você vê muita violência; os pais às vezes, a gente não vê, não tem aquele cuidado de acompanhar as crianças, né, na escola, vendo as tarefas de casa; então eu acho também que o fator família também influencia muito no aprendizado da criança (Professora C).

Por sua vez, a professora D aponta um dos motivos alegados pelos pais para não virem com mais frequência à escola devido a uma questão de ordem prática, referente à distância geográfica entre a escola e as moradias:

O relacionamento da escola com os pais é muito pouco né, devido ao acesso dos pais à escola, porque aqui, nós precisamos do ônibus escolar para trazer os pais à escola. Então eles só são chamados à escola quando é reunião de pais e mestres, pra mostrar as avaliações dos filhos, né, mas em alguns casos em que a escola precisa, são chamados os pais e aqui conversamos sobre alguma coisa que aconteceu ou sobre comportamento né, e sobre isso (Professora D).

No seu conjunto, as representações dos professores não são homogêneas no sentido da transferência de responsabilidades, pelo rendimento precário dos alunos, para as famílias e seus relatos contêm certa ambigüidade. Ao mesmo tempo, que revelam as dificuldades com as tarefas inerentes ao trabalho pedagógico, os professores reconhecem as limitações impostas por fatores da estrutura social que condicionam sua prática docente e, consequentemente, afetam a qualidade do ensino oferecido, sendo uma delas o desconhecimento do contexto familiar dos seus alunos.

Contrapondo-se a essas avaliações generalizadoras dos professores, identificam-se várias iniciativas dos pais no sentido de cercar seus filhos de cuidados possíveis para que tenham êxito na sua escolarização, o que é ignorado pelos agentes educacionais.

Alguns estudos (PEREZ, 2007; LAHIRE, 1997) destacam a preocupação e cautela que devem orientar as exigências quanto ao tipo de ajuda que se espera dos pais, sendo fundamental conhecer os recursos e as estratégias disponíveis para que o acompanhamento familiar se torne produtivo em benefício da criança.

Lahire (1997, p. 338) chama a atenção para as diferenças internas nos meios populares que podem justificar “as variações às vezes consideráveis” na escolarização das crianças, e parte do pressuposto da existência objetiva de um capital cultural na família, que nem sempre pode ser transmitido aos filhos.

Nas famílias entrevistadas, são as mães que fazem o acompanhamento escolar das crianças conjugando esta tarefa com o trabalho externo, nem sempre diário. Embora quase todas tenham uma escolaridade mínima, elas procuram orientar os filhos:

Quando eu estou em casa eu me rebolo pra ajudar nas tarefas deles.

Eles são assim, tem muitas atividades que eles trazem da escola que eles não sabem fazer. Eles não sabem nem pra onde vai. Tem que ter uma pessoa ali, acompanhando, dizendo o que eles têm que fazer, e pra mim é difícil porque, às vezes eu chego muito cansada do trabalho; às vezes o trabalho de um é o mesmo trabalho de outro, é dobrado, copiar duas vezes, colar figura, inventar alguma coisa. Tem trabalho que o professor passa que é meio difícil, mas sempre que eu posso, eu tenho que estar ajudando ele. Incentivando para que eles não venham a desistir, porque se relachar (f3 - Açucena).

É como eu disse, eu boto eles pra estudar; aqui nessa escola antigamente mandavam tarefa, a minha filha trazia muita tarefa pra casa. Acompanho à minha maneira né, eu dou tarefa, cópia pra eles fazerem, a minha pequenininha, ela é muito interessada em fazer, ela chega, termina de almoçar, ela já vai fazer palavras, cortar e colar. Mas os outros dois, são desinteressados, a professora pede dinheiro pra tirar cópia e fazer os exercício. Uma vez eu mandei R\$15,00 pra isso (f4 - Violeta).

Implícita aos relatos de Violeta e Açucena está a dificuldade de compreender o modelo de organização didático-pedagógico da escola; quais são os programas de ensino, os objetivos e a organização em ciclos.

Durante as visitas às famílias entrevistadas, observou-se a inexistência de livros e de outros recursos materiais, os quais constituem o capital cultural objetivado (BOURDIEU, 2007) valorizado pela escola. Ou seja, os únicos livros de que as crianças dispõem são os livros didáticos distribuídos pelo “governo”. Algumas famílias possuem televisão e aparelho de DVD porém, apenas em uma delas, as crianças são liberadas para assistir aos programas que lhes interessam. Em visitas efetuadas às famílias, apenas duas crianças, em casas diferentes e que estavam doentes, com malária, assistiam à televisão.

As crianças que frequentam a escola no turno da tarde não têm tempo livre para brincar, pois ajudam nas tarefas domésticas e quando as mães saem para o trabalho ficam responsáveis pela elaboração de parte das refeições e de cuidados com os irmãos menores. Quando as mães retornam do trabalho, vão revisar as tarefas feitas pelos filhos e/ou orientar as que ainda não foram realizadas.

As mães apontam, dentre outras, a dificuldade de interpretar o que foi solicitado como tarefa “para casa”, como mostram as imagens fotográficas (Figura 15 e 16), de uma tarefa copiada do quadro por um aluno que, há dois anos, permanece no 1º ano do 1º Ciclo. A primeira tarefa foi realizada na escola com a ajuda do colega “mais adiantado” e a segunda documenta a tarefa para ser feita em casa.

Figura 20. Exercício em classe de 1º Ano/ 1º Ciclo. Ditado de palavras
(Fonte: Autora)

Figura 21 – “Tarefa para casa”. Aluno de 1º Ano/1º Ciclo
(Fonte: Autora)

Das sete famílias entrevistadas, apenas a avó (F1) e uma das mães (F7) não têm qualquer escolaridade que lhes dê suporte para “ensinar a tarefa de casa”. Porém, a avó (F1) organiza a rotina, determina horário para estudo, aconselha desligar a televisão na hora do estudo. No segundo caso (F7), a mãe organiza a “banca de estudo”, reunindo todos os filhos na mesma mesa e cuida da criança mais nova enquanto o pai assume a orientação dos estudos, acrescentando outros ensinamentos.

Os pais argumentam que a escola não está atenta e não considera as dificuldades que eles enfrentam nesse processo, sendo sempre avaliados negativamente como “não participativos”. Por outro lado, os pais também atribuem aos professores a responsabilidade por não serem capazes de conduzir seus filhos à aprendizagem. Como argumenta Romanelli (2009, p. 372) “ambas as avaliações consistem em interpretações do senso comum, deixando de considerar adequadamente as relações entre os alunos e a escola”.

Apresenta-se abaixo o registro de fragmentos do diálogo realizado pela mãe (F4) e a Professora (D) no processo de acompanhamento escolar dos seus filhos que cursam o 1º Ano do ensino fundamental e freqüentam a mesma sala de aula, e relatado à pesquisadora durante a entrevista, quando se conversava sobre a obrigação dos filhos estudarem:

Tem, tem, pra aprender! Só precisam de uma escola melhor, mas elas têm obrigação de estudar, porque quem não estuda, não merece... nada! Olha esse meu filho, ele não sabe escrever nem ler, está na primeira série. Ela [a professora] manda copiar da lousa, mas ele não sabe. Ah, eu já fui conversar com a professora e ela me disse:

[Professora] - Seu filho não sabe ler e nem escrever! [Mãe] E eu disse: mas a senhora não pode pegar na mão [dele] e ensinar ele a copiar? E ela respondeu: [Professora] A turma é grande e eu não posso me dedicar a um só na sala de aula. [Mãe] E quem vai ensinar ele professora, se ele não consegue tirar da lousa? Se alguns não conseguem, porque a senhora não passa atividade no caderno dele pra ele escrever embaixo? [Professora] Mãe eu não posso fazer isso senão eu estou deixando de dar atenção pros outros, mas, se os outros conseguem..., [porque seu filho não consegue?]

Eu já falei isso, né, quando essa minha menininha começou a estudar eu fui lá também, essa, ela fala, ela chega e fala, eu perguntei: trouxe tarefa no caderno? [Filha responde] Ah, mãe eu não, não consegui nada não, não consegui copiar da lousa; Mas minha filha copiar da lousa, você que está começando a estudar? Um dia depois ela chegou com aqueles livros lá, cinco livros, não cinco não, era quatro. Fui com a professora dizer a ela, que a minha menina está estudando a primeira vez, ela não consegue, ela nunca estudou, ela não consegue! [Professora] Não mãe, mas ela tem que ir já tirando [da lousa]; [Mãe] Mas como? Ela tem que aprender a ler primeiro para saber tirar da lousa, por isso né!

[sorri, com certa ironia] *que ela vai vendo lá na lousa e vai fazendo o garrancho no caderno. Então é difícil.* [diz com desânimo]. *Essa tem só seis anos e o outro que está repetindo* (F4 – Violeta).

Ao questionar a professora, propondo-lhe meios de solucionar o problema das crianças que ainda não sabem ler, esta evoca o princípio da igualdade que adota, sem levar em conta as condições das crianças e as diferenças.

Tomando como exemplo o diálogo estabelecido entre a mãe e a professora de seus dois filhos, ambos no 1º ano do 1º ciclo, com idades de seis e oito anos, pode-se inferir que as dificuldades no acompanhamento escolar não podem ser atribuídas somente às limitações existentes na configuração familiar, ou seja, à baixa escolaridade dos pais e à precária situação econômica em que vivem.

Lahire (1997, p. 336) descreve a existência de uma relação assimétrica da família com a escola que, querendo ou não, exerce ingerência na família impondo-lhe novos padrões e normas de como educar seus filhos:

O direito educativo de ingerência é, portanto dissimétrico: os pais se vêem sendo aconselhados sobre a maneira de agir com seus filhos, mas os professores não gostam que lhes digam o que devem fazer (LAHIRE, 1997, p. 336).

Partindo de suas histórias de vida, marcadas por descontinuidades, pela falta de oportunidades, pela negação do acesso à educação escolar, as representações dos sujeitos revelam a perseverança na crença do papel da educação escolar, como recurso potencializador de empregabilidade¹⁷.

Desse modo, independentemente das determinações legais sobre o dever da família de prover a educação de sua prole e o dever do Estado de garantir a educação escolar obrigatória a todos os cidadãos, as famílias da Comunidade há muito já assimilaram, no campo prático da luta pela sobrevivência, a importância da educação escolar como direito fundante da cidadania. Porém não basta ter cidadania formal, é necessário dar substância real à cidadania, (CURY, 2004; SAVIAVI, 2007; SACRISTAN, 2001).

Observa-se um quadro de carências internas às famílias, relacionadas a seu capital cultural específico, resultante de sua inserção no contexto social. Nesse quadro se incluem ainda problemas externos, de cunho estrutural, vinculados ao plano econômico, isto é, ao modo como se inserem nas atividades produtivas e à dimensão política, associada à atuação do Estado, no que diz respeito à educação e demais direitos dos cidadãos. Em tal contexto os sujeitos entrevistados e seus filhos vivenciam o processo de escolarização.

¹⁷ Essa noção de empregabilidade foi amplamente difundida no Brasil, na década de 1990 e consiste na idéia de que, para a incorporação e permanência no mercado de trabalho, é necessário ingressar e dar continuidade à escolarização. (Oliveira c, 2000, p. 309 -311)

VI. Considerações finais

A descrição e a análise dos dados revelam que a luta das famílias é essencial para a garantia do acesso à educação escolar de seus filhos. Os dados analisados confirmam o envolvimento dos pais com a escolaridade dos filhos, o que se expressa tanto na valorização atribuída por eles à educação quanto na prática de várias estratégias, que incluem a organização da vida doméstica e as tarefas de acompanhamento das atividades escolares. O interesse pela busca da escolarização também está presente em alguns pais, matriculados no curso noturno da EJA.

As famílias consideram que os filhos têm obrigação de frequentar a escola e ressaltam a responsabilidade em relação ao futuro deles, o qual depende de sua escolarização. A escola é vista pelos pais numa dimensão de obrigatoriedade proposta pelo Estado, mas nem sempre cumprida por ele de modo adequado para proporcionar educação formal para todos.

Já os professores buscam desenvolver uma ação pedagógica mais focada na transmissão dos conteúdos programáticos, direcionados por programas de caráter inovador, que visam à redução dos resultados de fracasso escolar. Além do mais enfrentam dificuldades em lidar com as situações concretas presentes na sala de aula; dentre elas, o confronto entre a questão do atendimento igualitário no desenvolvimento do ensino mediante as diferenças que caracterizam os alunos.

As práticas educativas desenvolvidas na escola exercem uma mediação necessária e fundamental na garantia do acesso dessas crianças aos bens culturais e materiais já produzidos pela humanidade. A escola deve se constituir no espaço social de transmissão desse patrimônio de conhecimento.

Quanto aos alunos, sua atuação é marcada por diversas posturas no processo de escolarização, que incluem, ambigualmente, envolvimento e negação diante das atividades de aprendizagem e se mesclam com interesse/desinteresse ou apatia, devidos, em grande parte, à inadequação da escola à realidade em que vivem.

Os resultados mostraram que a luta constante empreendida pelas famílias, mesmo em circunstâncias adversas, têm resultado no ingresso dos seus filhos no sistema educacional, mesmo com percursos marcados pelo sucesso de poucos e fracasso de muitos. Mas não basta ingressar na escola para se ter uma aprendizagem adequada e de qualidade para se dotar de conhecimentos básicos para a formação.

É assim que, entre sete famílias entrevistadas, cinco mães vivenciam a experiência de fracasso escolar dos filhos. Porém o que mais as constrange é o fato de que eles estão sendo promovidos a outra série/ano escolar sem terem adquirido conhecimentos mínimos para tanto, já que muitos não sabem ler e nem escrever.

Por outro lado, os professores são determinados a desenvolver programas inovadores, elaborados em outras instâncias que se superpõem a outros que já desenvolviam e que geram novos encargos ao trabalho pedagógico. As condições em que trabalham afetam o desempenho qualitativo de suas atividades, o que acarreta problemas de saúde, que muitas vezes resultam em estresse. Esses graves problemas vividos pelos professores não chegam a ser considerados no âmbito das definições de políticas públicas para a educação, sendo sempre tratados como problemas individuais.

A partir do acompanhamento escolar dos filhos as mães detectam as dificuldades e oferecem propostas aos professores acerca da situação de aprendizagem que não chegam a ser consideradas, principalmente quando se referem ao modo de ensinar por eles praticado. No confronto entre lógicas diferentes, da família e da escola, aquilo que poderia trazer soluções, mesmo que no plano imediato da sala de aula, aprofunda as incertezas e as dúvidas sentidas pela família e pelos professores quanto às decisões a serem tomadas na educação das crianças.

Prevalece assim o processo de transferência para a criança e para a família de responsabilidades que são próprias da escola. Por outro lado, as famílias sofrem estigmatizações no contexto social mais amplo e, mais visivelmente, na avaliação e atuação dos professores.

Tanto sua condição de pobreza quanto sua configuração familiar constituem fatores de influência nas relações com a escola e são utilizados pelos professores, na maioria das vezes, para justificar o fracasso escolar dos alunos. Além disso, a escassa escolaridade de mães e pais contribui para limitar o acompanhamento adequado da escolarização dos filhos, tal como é requerido pela escola.

Da mesma forma que os professores tendem a culpabilizar a família, os pais também atribuem aos professores a responsabilidade por não serem capazes de conduzir adequadamente a aprendizagem de seus filhos.

É importante considerar que a escola não tem o papel messiânico de regular a sociedade. Todavia, torna-se importante considerar que o papel da educação escolar não pode se restringir somente à transmissão de alguns conhecimentos básicos aos educandos mas deve incluir a formação do cidadão.

Nesse processo, a escola deve levar em conta as condições de desigualdade presentes na sociedade e adotar métodos de ensino que reconheçam os conteúdos disciplinares como instrumentos de compreensão crítica da realidade social e não como um fim em si mesmo.

Desse modo, professores, pais e alunos podem construir relações mediadas pelo diálogo, pautadas na compreensão de conflitos e tensões, na busca coletiva do consenso na solução dos problemas. Isto posto, é fundamental adotar uma pedagogia voltada para a formação de indivíduos que possam atuar tendo como meta a transformação da sociedade.

É nesse sentido que a educação é um processo necessário à transformação social e a universalização da educação escolar constitui meta a ser conquistada, por ser um dos instrumentos políticos fundamentais para levar o conhecimento às famílias pobres, como instrumento para aquisição da cidadania plena.

No horizonte desta perspectiva, os agentes da escola e da família podem pensar como construir novas relações sociais mesmo na contramão de uma realidade marcada pela desigualdade social.

A análise do acesso democrático à educação não pode ficar limitada a penalizar e culpabilizar família e escola, mas deve levar em conta a multiplicidade e complexidade de relações entre ambas, sem perder de vista que família e escola estão, simultaneamente, em estreita relação com o sistema econômico e político. No processo de luta pelo direito à educação, família e escola devem constantemente questionar a ação do Estado em relação a elas e aos direitos do cidadão.

Referências Bibliográficas

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. (Trad. Dora Flaksman). 2ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. 1981.

ARROYO, MIGUEL. **O direito à educação ameaçado: segregação e resistência**. In: Charlot, Bernard. A reconfiguração da escola: Entre a negação e a afirmação de Direitos. Campinas, SP: Papirus. 2009.

AZANHA, JOSÉ MÁRIO PIRES. **Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista**. Educ. Pesqui. v.30, n.2 São Paulo maio/ago. 2004.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M; DESSEN, M. A. C. **O Estudo da família como base para a promoção da tolerância**, IN: Crianças e Adolescentes: Construindo uma Cultura de Tolerância. São Paulo: EDUSP. 2001, p 183 – 193.

BOBBIO, NORBERTO. **A era dos direitos**. (Trad. Coutinho, Carlos Nelson). Nova Ed. – Rio de Janeiro : Elsevier, 2004.

BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense. 2004.

BOURDIEU, P. **Os três estados do capital cultural**. In: Nogueira, M.A. & Catani, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 71-79.

BOURDIEU, P. **O. Espírito de família**. In: Bourdieu, P. Razões práticas. Sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996, p. 125-133.

_____. **Os três estados do capital cultural**. In: Escritos sobre Educação. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 9. Ed. – Petrópolis, Rj : Vozes. 2007, p. 71-79.

_____. **Os excluídos do interior**. In: Escritos sobre Educação. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 9. Ed. – Petrópolis, Rj : Vozes. 2007.

_____. **Gostos de classe e estilos de vida**. In: Sociologia. Renato Ortiz (organizador). São Paulo: Ática, 1983, p. 82 -121.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (CFB)**. Brasília, DF, 1988. Disponível em:<[http:// www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br) >. Acesso em: 6 set. 2007.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n. 8.069, de 1990. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 6 mar. 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 20/12/1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 02 mar. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **“Programa Mais Educação”**. Brasília, DF, 2008. Disponível no Site:< <http://portal.mec.gov.br>. > Acesso em 05 abr. 2010.

CALAZANS, Maria Julieta. **Professor/Produtor Rural e seus múltiplos trabalhos**. Educação em Revista. Belo Horizonte (2): dez. 1985, p.12-18.

CARVALHO, JOSÉ FONSECA DE. **Democratização do ensino revisitado**. Educ. Pesqui.v.30 São Paulo maio/agosto. 2004.

CARVALHO, MARIA DO CARMO BRANT DE. **A priorização da família na agenda da política social**. In: **Família brasileira, a base de tudo**/Silvio Manoug Kaloustian (organizador) - 9.ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNICEF, 2010.

CHAVES, M. C. **IRANDUBA: Ribeirinhos na Travessia Produzida – Análise de um Projeto de Estado para Populações Rurais no Amazonas**. Rio de Janeiro – Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) – Fundação Getúlio Vargas (FGV). Dissertação de Mestrado. 1990.

CIANFLONE, ANA RAQUEL LUCATO; ANDRADE, ÉRIKA NATACHA FERNANDES. **Práticas avaliativas no ensino fundamental e cultura escolar**. Paidéia (Ribeirão Preto), v.17 n.38 Ribeirão Preto set./dez. 2007.p. 1-17.

CAMPANHA LATINO-AMERICANA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Situação educativa da América Latina e Caribe, 2007**. UNESCO e Panorama Educativo 2005. Caminhando rumo às metas/Projeto regional de indicadores educativos – Cúpula das Américas. 2008. Disponível em: <www.campanhaeducacao.org.br>. Acesso em: 20 jul. 2009

CONNEL, R. W. **Pobreza e Educação**. In: GENTILLI, Pablo (Org.) **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995, p. 169-194.

CURY, ROBERTO JAMIL. **Legislação Educacional Brasileira**. 2ª edição - Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

_____. **A nova formação dos professores para a educação básica no Brasil**. Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Em 15/06/2004. Gravada, com transcrição e digitação conferidas pelo autor.

CURY, ROBERTO JAMIL. **A educação escolar no Brasil: o público e o privado.** Trabalho, Educação e Saúde, v. 4, n. 1, p. 143-158, Rio de Janeiro : EPSJV/Fundação Osvaldo Cruz, 2006.

_____. ***O direito à educação: um campo de atuação do gestor.*** Brasília, Ministério da Educação, 2006.

DURHAM, EUNICE R. et alii. (1983) Perspectivas antropológicas da mulher. Rio de Janeiro, Zahar. 1983.

_____. **Família e Reprodução Humana.** In: Perspectivas antropológicas da mulher 3. Rio de Janeiro: Zahar. 1983.

FONSECA, C. **Mãe é uma só? Reflexão em torno de alguns casos brasileiros.** Psicologia USP. 2002. v.13, n.2, p. 49-68

_____. **Família, fofoca e honra. Etnografia de relações de gênero e violência entre grupos populares.** Porto Alegre: Ed. Universidade; UFRGS, 2000.

FREITAS, L.C. **A internalização da exclusão.** Educação e Sociedade, v. 23, número 80. Campinas: setembro 2002. P. 01-14.

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. **A nova e as velhas faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.). Teoria e Educação no Labirinto do Capital. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 21-46.

HADDAD, Sérgio. **Aprendizagem de Jovens e Adultos – Avaliação da década da educação para todos.** São Paulo em Perspectiva, no. 14 (1) 2000.

_____. **Educação em Direitos Humanos e a Política.** Texto publicado no jornal “O Povo” em 15/fev/2003. Disponível no site: [www.açãoeducativa.org.br/direitos humanos - pdf](http://www.açãoeducativa.org.br/direitos-humanos-pdf). > acesso em 10 de Nov/2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Dados demográficos.** 2008. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados demográficos.** 2008. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2008.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADA. **Dados.** 2007. <Disponível em: www.ipea.gov.br> Acesso em 26 jul. 2009.

LAHIRE, BERNARD. **O Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática. 1997.

LEROY, JEAN PIERRE RENÉ JOSEPH. **Uma chama na Amazônia: Campesinato, consciência de Classe e educação. O movimento sindical dos trabalhadores rurais de Santarém (PA) (1974-85)**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Instituto de Estudos Avançados em Educação (IEASAE)/ Fundação Getúlio Vargas(FGV), 1989. p. 2-4.

LIRA, ROSENIR DE SOUZA. **La educación em La cuidad: La escuela como mediadora de La ciudadanía frente a los desafios ambientales del Siglo XXI: Estudio de um caso em La ciudad de Manaus**”. TESIS DOCTORAL – Universidad de Valladolid . SAGOVIA, 2007.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano. Instituto Municipal de Planejamento Urbano. **Nossa cidade. 2008**. Disponível em: <<http://www.manaus.am.gov.br/>>. Acesso em: 05 maio 2008.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus. Secretaria Municipal de Educação.Distrito de Educação Rural. **Nossa cidade. 2008**. Disponível em: <<http://www.manaus.am.gov.br/>>. Acesso em: 05 maio 2008.

MARTINS, JOSÉ DE SOUZA. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo:Paulus, 1997.

_____. **O Poder do Atraso – Ensaio da Sociologia Lenta**. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

MIRANDA, MARÍLIA GOUVEA DE. **A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva**. *Revista Brasileira de Educação*. v.14, n.40 jan./abr. 2009.

MOSCOVICI, SERGE. **A representação social na Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

NOGUEIRA, MARIA ALICE. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte : Editora Autêntica. 2004.

NÓVOA, A. **Dilemas actuais dos professores:a comunidade, a autonomia, o conhecimento**. In: ARAUJO, D. S.; BRAGA, M. D. A. & CAPUZZO, Y.C. (Orgs.). *Perspectivas para a formação dos professores: contribuições do IV Seminário das Licenciaturas (ANAIS)*. Goiania, Ed. da UCG, p 11-28, 2005.

OLIVEIRA, BETTY ANTUNES. **O trabalho educativo: Reflexões sobre Paradigmas e Problemas do Pensamento Pedagógico Brasileiro**. Campinas, SP: Autores Associados. 1996a.

OLIVEIRA, DALILA ANDRADE. **Educação Básica: Gestão do Trabalho e da Pobreza**. Petrópolis : RJ : Vozes, 2000b.

OLIVEIRA, JOSÉ ALDEMIR. **A Análise da Moradia em Manaus como Estratégia para Compreender a Cidade**. Disponível no site: WWW.ub.es/geocrit/9porto/jaldemir.htm. 2007c.

PATTO, MARIA HELENA SOUZA. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. 3ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2008.

_____, “Escolas Cheias, cadeias vazias” nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estud. Av.* v. 21 n. 61 São Paulo set/dez. 2007.

_____. ANGELUCI, C. B., KALMUS, J., PAPARELLI. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 30, n.1, p. 51-72, jan/abr. 2004.

PEREZ, M.C.A. **Infância, Família e Escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares**. São Carlos: Suprema, 2007.

PRADO, CLARILZA DE SOUZA. **Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p.81 – 99, nov./1999.

ROMANELLI, GERALDO. **Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre escola e família**. In: *Itinerários de Pesquisa – Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A. p. 245-263, 2003.

_____. **Pais, filhos, alunos: famílias de camadas populares e a relação com a escola**. In: Pinho, S.Z.de. (Org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 45-56

_____. **Paternidade em Famílias de Camadas Médias**. In: *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, ano 3, n. 2, p.79-95, 2º. Semestre, 2003.

_____. **Famílias de Classes Populares: Socialização e Identidade Masculina**. *Cadernos de Pesquisa – NEP ANO III*, N. 1 e 2. p. 25-34.1997.

SACRISTÁN, J GIMENO. **A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: ARTMED Editora Ltda., 2001.

SARTI, C.A. **A família como espelho**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Ed. Cortez, 1983.

_____. **Educação e Questões da Atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991a.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. São Paulo, Cortez e Autores Associados. 1991b.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas : Autores Associados, 2007.

SILVA, L. H. P. **Às margens do Rio Madeira**. Pesquisa FAPESP n. 42 – São Paulo : dez, p.10-142, 2007.

SINGLY, FRANÇOIS DE. **Sociologia da Família Contemporânea**. (Trad. Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SNYDERS, GEORGE. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SETTON, MARIA DAS GRAÇAS JACINTO. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago N. 2, 2002.

SPÓSITO, MARÍLIA PONTES. **Educação, gestão democrática e participação popular**. In: Gestão democrática/João Baptista Bastos (org.) – Rio de Janeiro: DP&A : SEPE, 2ª Edição; p. 56-72. 2001

THERBON, G. **Sexo e poder: a família no mundo 1900-2000**. São Paulo: Contexto, 2006.

THÉRY, I. **Introduction générale: le temps des recompositions familiales**. In: Meulders-Klein, M-T. & Théry, I. (orgs.). Les recompositions familiales aujourd'hui. Paris: Nathan, p. 7-21. 1993.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Programa Kit Família Brasileira Fortalecida**. (2008). Disponível no site: www.unicef.gov.br. > Acesso em julho de 2008.

Anexos

Anexo I – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº. 0171.0.115.222-08, intitulado: **“Práticas Educativas e Representações Sociais da Família e da Escola sobre o Direito à Educação, na zona Oeste da cidade Manaus”** tendo como Pesquisadora Responsável Maria do Ceu Camara Chaves

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 09 de julho de 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFAM

.....
Profª Drª Maria Rosa Lozano Borrás
Coordenadora

MINISTÉRIO DA SAÚDE
Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS **FR - 201061**

Projeto de Pesquisa Práticas Educativas e Representações Sociais da Família e da Escola sobre o Direito à Educação, na zona Oeste da cidade Manaus				
Área de Conhecimento 7.00 - Ciências Humanas - 7.07 - Psicologia			Grupo Grupo III	Nível
Área(s) Temática(s) Especial(s)			Fase Não se Aplica	
Unitermos Direito à Educação Escolar; Relação Família e Escola				
Sujeitos na Pesquisa				
Nº de Sujeitos no Centro 30	Total Brasil 30	Nº de Sujeitos Total 30	Grupos Especiais Criança e ou menores de 18 anos.	
Placebo NAO	Medicamentos HIV / AIDS NAO	Wash-out NAO	Sem Tratamento Específico NAO	Banco de Materiais Biológicos NAO

Pesquisador Responsável			
Pesquisador Responsável MARIA DO CEU CAMARA CHAVES		CPF 026.269.692-49	Identidade 128.142-9
Área de Especialização PSICOLOGIA		Maiores Titulação MESTRE	Nacionalidade BRASILEIRA
Endereço RUA 06, Nº 11 - CONJUNTO VILAR CÂMARA		Bairro COROADO 3	Cidade MANAUS - AM
Código Postal 69083-400	Telefone 92-36474365 / 92-36395400	Fax 92-36474369	Email MARIADOCEU@VIVAX.COM.BR / MCEUCHAVES@USP.BR
<p>Termo de Compromisso Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.</p> <p>Data: <u>01/07/2008</u> <u>Maria do Céu Chaves</u> Assinatura</p>			

Instituição Onde Será Realizado			
Nome Universidade Federal do Amazonas - UFAM		CNPJ 04.378.626/0001-97	Nacional/Internacional Nacional
Unidade/Órgão Faculdade de Educação - Departamento de Psicologia		Participação Estrangeira NAO	Projeto Multicêntrico NAO
Endereço Rua Teresina, 495		Bairro Adrinópolis	Cidade Manaus - AM
Código Postal 69057-070	Telefone 92 36222724 R32	Fax 92 36222724	Email cep@ufam.edu.br
<p>Termo de Compromisso Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares e assumo a responsabilidade em condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Nome: <u>Maria Arminda R. Botelho Mourão</u> <u>Maria Arminda R. Botelho Mourão</u> Assinatura</p> <p>Data: <u>01/07/2008</u></p>			

O Projeto deverá ser entregue no CEP em até 30 dias a partir de 12/06/2008. Não ocorrendo a entrega nesse prazo esta Folha de Rosto será INVALIDADA.

◊ Voltar

IMPRIMIR

Anexo II

PREFEITURA DE
MANAUS

Cuidando da nossa cidade.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ofício nº 0367/2008-SEMED/GS

Manaus, 30 de junho de 2008.

A Sua Senhoria a Senhora

Nádia Maciel Falcão

Chefe do Departamento de Administração e Planejamento /FACED/UFAM

Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, nº 3000 – Campos Universitário

Nesta

ASSUNTO: Pesquisa para fundamentar trabalho de Doutorado em Psicologia.

Senhora Chefe,

Com os nossos cumprimentos, informamos Vossa Senhoria da nossa aquiescência quanto à execução de pesquisa nas Escolas Municipais, a fim de fundamentar trabalho de Doutorado em Psicologia, que tem por título *“Práticas e Representações Sociais da Família e da Escola sobre o Direito à Educação”*, da Profª Maria do Céu Câmara Chaves, conforme **Termo de Anuência** devidamente assinado.

Limitados ao exposto, renovamos protestos de elevado apreço.

Atenciosamente,

GABRIEL ARCANJO SANTOS DE ALBUQUERQUE

Subsecretário de Gestão Educacional da

Secretaria Municipal de Educação

Av. Mário Ypiranga Monteiro, nº 2549 – Parque 10 de Novembro

CEP-69050-030 - Manaus-AM

Fone/Fax (92) 3643-6953 - E-mail semed@pmm.am.gov.br

Anexo III

**Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
DINTER – Universidade Federal do Amazonas**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Este termo será lido e apresentado para ser assinado por marido e mulher das famílias entrevistadas).

Eu, Maria do Céu Câmara Chaves, professora da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus, estou realizando pesquisa intitulada Práticas Educativas e Representações Sociais da Família e da Escola sobre o Direito à Educação na Zona Oeste de Manaus. Essa pesquisa faz parte do estudo de doutorado em Psicologia desenvolvido na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

A pesquisa pretende compreender as percepções de famílias como a sua sobre os serviços de educação oferecidos pelos governos federal, estadual e municipal. Para a realização da pesquisa solicito sua colaboração fornecendo algumas informações.

Se o (a) senhor(a) concordar em participar voluntariamente da pesquisa, numa primeira etapa, será realizada uma entrevista sobre a educação escolar de seus filhos e sobre as dificuldades de freqüentarem a escola e quais as sugestões que pode apresentar para melhorar a educação de seus filhos.

A segunda etapa será dedicada para conhecer como organizam as atividades escolares de seus filhos, para saber o que pensam sobre os serviços prestados pelas instituições que oferecem educação.

As entrevistas com o(a) senhor(a) serão gravadas. As informações fornecidas ficarão apenas comigo e seu nome não será revelado a ninguém. Qualquer imagem ou fotografia somente serão feitas com sua autorização.

É importante informar que o (a) senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa, nem receberá nenhum tipo de pagamento para participar dessa pesquisa.

O (a) senhor(a) poderá interromper a entrevista em qualquer momento e isso não causará nenhum prejuízo ao(a) senhor(a), nem a sua família. Caso o(a) senhor (a) tenha alguma dúvida sobre essa pesquisa, poderá entrar em contato comigo pelos telefones 3639-5400 // 3647-4365 // 8354-7321 // 8149-1953.

Se o (a) senhor(a) concordar com a sua participação, inclusive com o uso das fotografias nas quais estejam registradas a sua imagem, solicito assinar a autorização abaixo.

O resultado final dessa pesquisa será divulgado em seminários, congressos e publicações locais e nacionais.

DECLARAÇÃO

Eu _____ me considero informado (a) sobre a realização da pesquisa e sobre as condições de minha participação. Minhas dúvidas foram respondidas e aceito participar voluntariamente da pesquisa e assino este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, do qual receberei uma cópia.

Manaus, ____/____/____.

Assinatura do (a) Participante Voluntário (a)

Registro Digital do (a) Participante Voluntário (a)
Assinatura da Responsável pela Pesquisa

Anexo IV

**Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
DINTER – Universidade Federal do Amazonas**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Este termo será lido e apresentado aos pais de filhos em idade escolar das famílias a serem entrevistadas para que autorizem a participação dos filhos na pesquisa e uso de imagem registrada no ambiente da escola e da comunidade)

Eu, Maria do Céu Câmara Chaves, professora da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus, estou realizando pesquisa intitulada Práticas Educativas e Representações Sociais da Família e da Escola sobre o Direito à Educação na zona Oeste de Manaus. Essa pesquisa faz parte do estudo de doutorado em Psicologia desenvolvido na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

A pesquisa pretende compreender as percepções de famílias como a sua sobre os serviços de educação oferecidos pelos governos federal, estadual e municipal. Para a realização da pesquisa solicito a participação de seus filhos em idade escolar, para darem algumas informações sobre a relação deles com a escola e sobre possíveis dificuldades em freqüentarem as aulas. As informações fornecidas por seus filhos serão gravadas e ficarão apenas comigo e os nomes deles não serão revelados a ninguém.

É importante informar que seus filhos não terão nenhum tipo de despesa, nem receberão nenhum tipo de pagamento para participar dessa pesquisa.

Seus filhos poderão interromper a entrevista em qualquer momento e isso não causará nenhum prejuízo a eles nem a sua família. Caso o (a) senhor (a) ou seus filhos tenham alguma dúvida sobre essa pesquisa, poderão entrar em contato comigo pelos telefones 3639-5400 // 3647-4365 // 8154-7321 // 8149-1953.

Também serão feitas algumas fotografias no ambiente da escola e da comunidade. Se o (a) senhor(a) concordar com a participação de seus filhos, inclusive uso das fotografias nas quais estarão registradas a imagem dos mesmos, solicito assinar a autorização abaixo.

O resultado final dessa pesquisa será divulgado em seminários, congressos e publicações locais e nacionais.

DECLARAÇÃO

Eu _____ me considero informado(a) sobre a realização da pesquisa e sobre as condições da participação de meus filhos. Minhas dúvidas foram respondidas e autorizo voluntariamente meus filhos em idade escolar a participarem da pesquisa, desde que eles também concordem, e assino este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, do qual receberei uma cópia.

Manaus, ____/____/____.

Assinatura do (a) Participante Voluntário (a) ou

Registro Digital do (a) Participante Voluntário (a)

Assinatura da Responsável pela Pesquisa

Anexo V¹⁸**ROTEIRO (Semi-estruturado) DE ENTREVISTA COM OS RESPONSÁVEIS PELA ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS (OS PAIS E AS MÃES OU OUTROS)**

(Estrutura da Entrevista: Orientação geral, partes constitutivas objetivo/áreas)

Considerando o contexto sócio-cultural no qual se inserem as famílias selecionadas para esta pesquisa, o roteiro semi-estruturado servirá como guia, referencial para a realização das entrevistas, buscando-se adequar a linguagem à realidade dos sujeitos a serem entrevistados, de forma que se estabeleça uma interação que facilite a comunicação e colaboração entre entrevistador e entrevistado

I Parte : Apresentação do entrevistador e objetivos da pesquisa**II Parte – Caracterização da Família:****1) Dados pessoais do Aluno:**

- a) Nome
- b) Endereço
- c) Idade
- d) Sexo
- e) Naturalidade
- f) Escolaridade
 - Há quantos anos estuda nessa escola?
 - Série atual?
 - Situação de Aprendizagem () Aprovado () Retido () Outra
 - Condições de Saúde
 - Já estudou em outras escolas? Sim () Não ()
 - Quais? _____

2. Dados sobre a família do Aluno

- Com quem você reside?
 - () pai () mãe () padrasto () madrasta () Parentes (avó, avô, tia, tio, primos)
 - () outro
- Instituição (Abrigo para crianças)

Outras informações _____

(Observação – Os alunos cujas famílias foram selecionadas não serão entrevistados formalmente, porém os dados acima serão levantados na escola e com os respectivos pais)

Entrevista com os responsáveis – pais, mães e/ou responsáveis pela escolarização dos filhos.

¹⁸ Na elaboração deste instrumento foram utilizados alguns aspectos da estrutura do roteiro de entrevista elaborados pela Dra. Márcia Perez em sua tese de Doutorado.

1) Dados Pessoais:

- a) Nome
- b) Endereço
- c) Idade
- d) Sexo
- e) Naturalidade
- f) Escolaridade
 - Qual a sua escolaridade? O Sr. (Sra.) senhora estuda? Onde estuda
 - Série atual?
 - Situação de Aprendizagem () Aprovado () Retido () Outra
 - Condições de Saúde
 - Já estudou em outras escolas? Sim () Não ()
 - Quais? _____

2. Contexto da Família**a) Dados pessoais:**

- Nome completo
- Idade
- Escolaridade
- Profissão
- Ocupação atual
- Renda da família

b) Constituição da família

- Estado Civil (?)
- Quantos filhos tem?
- Nome, idade, sexo, escolaridade dos filhos
- Todos do casamento atual?
- Desejam ter mais filhos? Quantos? Porque?
- Observações _____

c) Localização

- Casa própria?
- Casa alugada?
- Casa cedida?
- Há quanto tempo mora nesta casa?
- Observações _____

II Parte – Origem e trajetória da família dos entrevistados

[Solicitar ao entrevistado que fale sobre a sua família de origem – estrutura, educação recebida dos pais, princípios e valores, o carinho e o afeto, a disciplina, conselhos, castigos, repreensões, orientações, as relações com os outros parentes, vizinhos, os problemas e as dificuldades e as soluções que encontravam, trabalho e educação escolar]

1. Fale um pouco sobre as pessoas que fazem parte da sua família de origem (pai, mãe, irmãos, “irmãos de criação”, tios, primos, agregados, etc...

2. Pensando na sua infância e adolescência, fale um pouco como era a rotina, o dia a dia de sua família?
 - Onde moravam?
 - Vivia com seus pais?
 - Quem saía para trabalhar? Quem trabalhava? Em que trabalhavam?
 - Quem ficava em casa? Quem saía para trabalhar?
 - Você lembra das brincadeiras de Infância? Com quem brincava? Onde brincava?
 - Do que brincava? Alguém brincava com as crianças?
 - Existia momentos de reunião da família? Faziam passeios juntos: pai, mãe e irmãos? coletivos? Onde? Como?
 - Faziam ou recebiam visitas?
3. Em relação aos conselhos, à disciplina, as repreensões e os castigos como eram feitos e por quem? Porque razões eram feitos e por quem? O que se diziam, o que acontecia nestes momentos?
4. Como você foi educado?
5. Em relação às demonstrações de afeto, carinho e atenção, como eram esses momentos?
6. Como era a relação com os parentes? Havia convívio, visitas, trocas de favores, moravam próximo (perto um do outro, a que distância)
7. Em sua família de origem, quais eram as maiores dificuldades, os maiores problemas? Como eram resolvidos? Chegavam a alterar a rotina e o relacionamento da vida familiar?

III Parte – A vida na família atual

[Solicitar ao entrevistado que fale sobre a sua trajetória de vida, de trabalho, sua família, seu modo de educar os filhos - princípios e valores, o carinho e o afeto, a disciplina, conselhos, castigos, repreensões, orientações, convivência familiar, relações os parentes, vizinhos, os problemas e as dificuldades que enfrenta e as soluções que encontram]

1. Gostaria que falasse um pouco sobre sua moradia de origem e a atual
 - De onde o sr. (sra) veio?
 - Quando veio?
 - Porque veio de lá?
 - Em que trabalhava lá?
 - Há quanto tempo está aqui?
 - Porque veio para cá?
 - Como ficou sabendo que aqui tinha lotes de terra pra morar?
 - Como é que chegou aqui?
 - Em que lugares esteve antes?
 - Como é a moradia atual?

- Tem uma Associação aqui? O que faz?
- Tem muita doença aqui? Como fazem para tratar?

2. Fale um pouco sobre o seu trabalho, sua vida e quais as dificuldades e os problemas que enfrenta para viver neste lugar e como os resolve; habilidades e conhecimentos que precisa ter para desenvolver o trabalho.

- Em que trabalhava antes?
- Em que prefere trabalhar? É nisso que está trabalhando aqui? Por que?
- Quais são as atividades de trabalho que o Sr. (Sra) e os filhos realizam?
- O trabalho atual é diferente do que fazia antes? Qual a diferença?
- O que faz agora?
- O que precisa saber para desenvolver o seu trabalho?
- Quem sai para trabalhar?
- Quem fica em casa?
- Qual a renda da família (quanto é que ganha?)
- Essa renda dá pra sustentar a família?
- Do que se alimentam?
- Gostaria de acrescentar mais uma informação?

3. Fale um pouco sobre a sua família atual, a criação/educação dos seus filhos. Práticas de educação dos filhos.

- Quantos filhos têm?
- Como educam os filhos?
- Como é que criou ou cria os filhos?
- Quais são as tarefas domésticas e quem as realiza?
- O que ensina para os filhos?
- Os filhos ajudam em casa, trabalham no roçado, eles ajudam em que?
- Como é a alimentação deles?
- Como faz quando eles adoecem?
- Quem fica em casa quando o Sr. (Sra.) saem para trabalhar?
- Como são os momentos das refeições (café da manhã, almoço, merenda e jantar)
- Seus filhos brincam? Alguém brinca com as crianças?
- Existem momentos em que a família se reúne? Vocês fazem passeios juntos – pai/mãe/filhos? Onde? Como? Fazem visitas? Recebem visitas?
- Participam de alguma igreja? Qual? Onde e quando se reúnem?
- Em relação aos conselhos, à disciplina, as repreensões e os castigos? Como são feitos?
- Porque razões são feitos e por quem? O que diz? O que acontece nesses momentos?
- Como está educando seus filhos?
- Em relação as demonstrações de afeto, carinho e atenção, como são esses momentos?
- Como é a relação com o seu mulher, ou marido? E como é com os seus parentes?
- Há convívio, visitas, troca de favores, moram próximo (perto um do outro, a que distancia)
- Em sua família atual, quais são as maiores dificuldades e problemas?
- Como são resolvidos? Chegam a alterar o relacionamento na família?

IV Parte – A Importância e participação da família na escola na educação escolar dos filhos.

[Solicitar ao entrevistado que fale sobre a importância e participação da família na educação escolar e influência na formação dos filhos - os problemas e as dificuldades que enfrentam no acompanhamento das atividades escolares, os problemas e as soluções que encontram]

1. Fale sobre a importância da escola na educação de seus filhos?

- Todos os seus filhos frequentam a escola?
- Se não frequentam, qual a razão?
- Porque seus filhos vão para a escola?
- Ir à escola é uma obrigação?
- Seus filhos precisam ir à escola?
- Acha importante que os filhos estudem?
- As crianças têm obrigação de estudar?
- Como é o ensino na escola?
- Todos sabem ler na sua casa? Eles gostam de ler? O que lêem?
- Seus filhos têm dificuldades de aprendizagem na escola?
- O Sr. (Sra.) quer que os filhos estudem?
- O Sr. (Sra.) acompanha as atividades escolares dos filhos?
- Quem faz o acompanhamento da aprendizagem dos filhos?
- Como é feito o acompanhamento dos estudos em casa?
- Olha o que está aprendendo?
- Como faz para ensinar a fazer a tarefa?
- Acha importante que os filhos estudem?

2. Fale sobre as dificuldades para ter acesso à escola?

- As crianças têm a obrigação de estudar?
 - Há necessidade das crianças irem à escola?
 - Todas as crianças vão à escola?
 - Onde estudam?
 - Como escolheu a escola?
 - Como foi o processo de matrícula? Encontra dificuldades para matricular os filhos?
 - O Sr. (Sra.) participa das reuniões que a escola organiza?
 - Acha importante ir à essas reuniões?
 - O que se discute nessas reuniões?
 - O que gostaria de discutir nessas reuniões?
 - Como é o ensino nessa escola?
 - A escola oferece a merenda escolar? Isso ajuda no crescimento dos seus filhos?
 - Eles gostam da merenda oferecida pela escola?
 - Tem o Programa Bolsa Família na escola?
 - Como funciona? Como usam o dinheiro?
 - Por qual motivo escolheu essa escola?
 - Gostaria de acrescentar outra informação?
-

Anexo VI – Mapa Representativo das Moradias na CPTA

Anexo VII

Anexo VIII