

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ESCOLA, FAMÍLIA E CIDADANIA EM UM BAIRRO
PERIFÉRICO DE RIBEIRÃO PRETO

MILTON ROGÉRIO DE PAULA

RIBEIRÃO PRETO - SP

2023

ESCOLA, FAMÍLIA E CIDADANIA EM UM BAIRRO PERIFÉRICO DE RIBEIRÃO PRETO

VERSÃO CORRIGIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Mestrando: Milton Rogério de Paula

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Romanelli

Linha de Pesquisa: Linha 1: Fundamentos Filosóficos, Científicos e Culturais da Educação (FFCCE).

RIBEIRÃO PRETO – 2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

de Paula, Milton Rogério.

Escola e cidadania: escola, família e cidadania em um bairro periférico de ribeirão preto. Ribeirão Preto, 2023.

88 p.: 2 qds.; 1 fig; 0 tabs.;

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientador: Romanelli, Geraldo.

de Paula, M. **Escola e cidadania: escola, família e cidadania em um bairro periférico de ribeirão preto.** Ribeirão Preto, 2023. 88p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2023.

Aprovado em: 16 de março de 2023

Banca examinadora

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

Prof. Dr.

Instituição:

Julgamento:

A Deus, à minha amada mãe, ao meu
amado pai, à minha família e todos
que apoiaram minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela fé e perseverança para vencer os obstáculos.

Aos meus pais, pela orientação, dedicação e incentivo durante toda minha vida.

Ao Prof. Dr. Geraldo Romanelli, meu orientador neste trabalho, por acreditar na proposta e em mim, sempre despertando para o olhar sociológico, transmitindo seus conhecimentos com paciência e compreensão das minhas dificuldades.

Ao Prof. Dr. Elmir de Almeida, que também tem parte neste trabalho pelas orientações e apoio.

Aos colegas Prof.^a Me Bárbara Franco e Me. Juliano Gomes pelo suporte e pelo compartilhamento de conhecimentos neste percurso acadêmico.

À Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto por permitir a realização deste trabalho.

A todos os professores das disciplinas cursadas, cujas aprendizagens proporcionadas foram fundamentais para que chegasse até aqui.

Aos pais que gentilmente cederam seu tempo para as entrevistas desta pesquisa.

Sou grato igualmente a querida Ana Claudia pelas transcrições e amizade que possibilitaram a realização deste trabalho.

“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.”

PAULO FREIRE

RESUMO
ESCOLA, FAMÍLIA E CIDADANIA EM UM BAIRRO PERIFÉRICO DE
RIBEIRÃO PRETO

Esta pesquisa investigou e analisou se e como pais e mães de alunos de uma escola de ensino fundamental de um bairro periférico de Ribeirão Preto SP promovem a socialização e incentivam a escolarização dos filhos, como transferem a eles princípios básicos de cidadania relacionados a direitos e deveres e se essas orientações são diferentes segundo o sexo dos genitores e de filhos e filhas e ainda como avaliam a qualidade do ensino oferecido pela escola na formação da cidadania. Para isso, foi necessário investigar o conhecimento que mães e pais têm sobre cidadania e quais informações sobre o trabalho que a escola desenvolve nesse sentido. Para responder a essas perguntas foram realizadas entrevistas de modo remoto com cinco mães e cinco pais de alunos de uma escola de um bairro periférico de Ribeirão Preto, ocupado por população de baixa renda, com questões pertinentes à construção da cidadania, à qualidade e quantidade dos conteúdos oferecidos para a formação cidadã e às relações dos filhos no espaço escolar. Os dados coletados foram analisados de acordo com os referenciais teóricos da sociologia.

Palavras-chave: Família, escola, cidadania, cidadania-passiva, práticas escolares.

ABSTRACT
**SCHOOL, FAMILY AND CITIZENSHIP IN A PERIPHERAL
NEIGHBORHOOD OF RIBEIRÃO PRETO**

The aim of this paper is to investigate and analyze if and how fathers and mothers of students from an elementary school in a peripheral neighborhood of Ribeirão Preto SP promote socialization and encourage the schooling of their children, how they transfer basic principles of citizenship related to rights and duties to them and if these orientations are different according to the sex of the parents and sons and daughters and also how they evaluate the quality of the education offered by the school in the formation of citizenship. For this, it was necessary to investigate the knowledge wich mothers and fathers have about citizenship and what information about the work that the school develops in this regard. To answer these questions, interviews were carried out remotely with five mothers and five fathers of students from a school in a peripheral neighborhood, occupied by low-income population, with questions related to the construction of citizenship, the quality and quantity of contents offered for citizenship training and children's relationships in the school space. The collected data were analyzed according to the theoretical references of sociology.

Keywords: Family, school, citizenship, passive-citizenship, school practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da escola	39
Quadro 1 - Caracterização dos Entrevistados.....	43
Quadro 2 – Relação dos filhos	51

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	12
2.	CIDADANIA E ESCOLA	15
2.1.	CIDADANIA	15
2.2.	FAMÍLIA, SOCIALIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS	20
2.3.	O ESPAÇO ESCOLAR	26
2.4.	FAMÍLIA E ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	27
2.5.	ESCOLA, SOCIALIZAÇÃO E CIDADANIA	30
3.	METODOLOGIA E TRABALHO DE CAMPO	35
3.1.	OBJETIVOS	35
3.2.	O TRABALHO DE CAMPO	35
3.3.	METODOLOGIA	36
3.4.	OS SUJEITOS DA PESQUISA	37
3.5.	PROCEDIMENTOS	37
3.6.	O BAIRRO, AS FAMÍLIAS E OS ALUNOS	38
3.6.1.	Figura 1 – Localização da Escola	38
3.7.	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	39
4.	AS FAMÍLIAS, OS FILHOS, A ESCOLA	41
4.1.	AS FAMÍLIAS ENTREVISTADAS	41
4.1.1.	Quadro 1 - Caracterização dos entrevistados	42
4.2.	BREVE DESCRIÇÃO DAS FAMÍLIAS	43
4.2.1.	Família 1 – Pais: Adriana e Edilsom; filhos: Jane Cristina e Pedro	43
4.2.2.	Família 2 – Pais: Selene e Roberto; filhos: Elisabeth e Francisco	44
4.2.3.	Família 3 - Pais: Celia e João Pedro; Filhos: Natielly e Natanael	44
4.2.4.	Família 4 - Pais: Aline e Gérson; filhos: Glória e Marcos	45
4.2.5.	Família 5 - Pais: Mariana e Vladimir; filhos: Letícia e Vladimir Jr.	46
4.3.	RENDIMENTOS E ESCOLARIDADE DOS PAIS	48
4.3.1.	Quadro 2. Relação dos filhos	50
4.4.	O PROCESSO SOCIALIZADOR E A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO DOMÉSTICO	51
4.5.	OS PAIS E A ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS	56
4.6.	O TRABALHO DOS FILHOS	58
4.7.	A FAMÍLIA, A ESCOLA E O PODER PÚBLICO	62
4.8.	OS DIREITOS E DEVERES DOS FILHOS: FAMÍLIA E ESCOLA	68
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77

7.	APÊNDICES	80
7.1.	APÊNDICE A - Roteiro de Entrevistas	80
7.2.	Apêndice B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	85
8.	ANEXOS	87
8.1	ANEXO A –Documento de aprovação enviado pelo Comitê de Ética	87

1. INTRODUÇÃO

Trabalhando desde 1993 em escolas públicas nas funções de professor do ensino básico ministrando ciências, matemática e biologia que são minhas disciplinas de graduação e também química e física como disciplinas correlatas as quais tive também tive o prazer de poder trabalhar.

Portanto, creio ser importante relatar que para que esse trabalho pudesse ser realizado precisei “esquecer” muitos conceitos consagrados pela biologia e aprender a construir outros embasados na sociologia e antropologia

Como professor e coordenador pedagógico tive a oportunidade de trabalhar em cinco escolas de diferentes bairros de Ribeirão Preto, todas na periferia dessa cidade, além de ter exercido a docência em escolas em outros municípios e ter assumido a função de coordenador pedagógico desde 2017.

É preciso dizer antes de qualquer coisa que as escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs) de Ribeirão Preto estão localizadas normalmente na área periférica da cidade, salvo raras exceções, porque o sistema municipal de ensino foi implantado bem depois do sistema estadual, cujas escolas estão situadas nas áreas mais centralizadas.

As características desses bairros são bastante semelhantes por fazerem parte das áreas periféricas dessas cidades e seus alunos serem provenientes de famílias de baixa renda, cujas características têm sido discutidas e analisadas em vários trabalhos científicos (CARVALHO, LOGES, SENKEVICS, 2016; LAHIRE, 1997; ROMANELLI, 2009).

Essa convivência como docente ocorreu cotidiana e presencialmente com os alunos e de modo eventual com suas famílias durante vinte e nove anos e como coordenador pedagógico desde o ano de 2017 na escola em que o trabalho foi desenvolvido, o que possibilitou conhecer problemas vividos pelos alunos e por suas famílias.

Esses problemas eram variados e embora muitos deles estivessem relacionados a questões de aprendizagem, de comportamento na sala de aula e nos intervalos, e mesmo fora da escola, ou seja, em seu entorno, eram narrados pelos alunos que descreviam situações de confronto, de competição e de disputas entre eles.

Tais situações eram apresentadas à coordenação pedagógica e à direção da escola onde trabalho pelos pais ou responsáveis embora a narração dos acontecimentos

fosse apresentada a partir de uma perspectiva que nem sempre correspondia à descrição de seus filhos.

A variação no relato de fatos é algo que ocorre comumente quando atores diversos interpretam e avaliam a postura deles mesmos e de outras pessoas que participaram de determinadas situações. Essa discrepância é comumente encontrada em relatos de pesquisas sobre educação e sobre outras áreas de relacionamento humano como pode ser documentado em pesquisas quando pai e mãe comentam o modo como se relacionam com filhos, com cônjuges e com outras pessoas de acordo com suas avaliações particulares (CARVALHO, LOGES, SENKEVICS, 2016; MENEZES, THIBES, 2016; ROMANELLI, 2007).

Nos relatos acerca da convivência escolar, de um lado temos a interpretação dos alunos enquanto sujeitos que viveram situações que, de modo geral, são de conflitos e de disputas enquanto os pais descrevem e interpretam fatos que não presenciaram, mas que foram relatados pelos filhos, enquanto alunos, por amigos e colegas destes e ainda pelo por docentes, por membros da administração ou por funcionários da escola.

Variáveis na interpretação de situações diversas vivenciadas por alunos e naquelas descritas e interpretadas “a distância” pelos pais o que tende a unificar essas avaliações é que se reportam comumente a acontecimentos negativos, de confrontos, discussões e brigas com agressões físicas. Tais acontecimentos parecem ocorrer entre alunos do mesmo gênero, embora agressões verbais e físicas também ocorram entre alunos e alunas e entre alunas.

Mas o que parece relevante é que a relação de pais ou responsáveis com a escola é pautada por críticas, acusações quanto à inoperância da escola e de seus agentes, sejam docentes, coordenadores, diretores, psicólogos e outros funcionários.

Difícilmente o ambiente escolar em suas dimensões de sala de aula, de sociabilidade nos intervalos tende a ser percebido como algo integrativo, criador de laços de afeto, de companheirismo, de solidariedade.

O trabalho em escolas públicas por muitos anos em funções de docência e coordenação pedagógica trouxeram à tona algumas indagações sobre a relação entre as escolas e as famílias. Relações estas que são, muitas vezes, marcadas por controvérsias no que diz respeito ao que as famílias esperam que seja feito com seus filhos dentro dos muros escolares, inclusive no que diz respeito à formação para a cidadania.

Ao mesmo tempo fui solicitado com frequência a mediar problemas e questões controversas do dia a dia escolar que envolviam constantemente diretores,

coordenadores, professores, alunos e seus pais, além de outros trabalhadores não docentes.

Em função de tais demandas e questionamentos surgiu a proposta de realização desta pesquisa para se conhecer melhor os vínculos entre famílias e a instituição escolar, investigando as expectativas e opiniões dos pais sobre o trabalho desenvolvido pela escola, no que diz respeito à construção da cidadania dos alunos. Contudo não poderíamos fazer isso sem antes conhecer como pais e mães de alunos promovem a socialização e incentivam a escolarização dos filhos, como transferem a eles princípios básicos de cidadania. Não pudemos deixar de lado também a coleta de opiniões sobre a qualidade de ensino pois é um dado importante, a opinião dos pais sobre a qualidade de ensino.

2. CIDADANIA E ESCOLA

2.1. CIDADANIA

Formar cidadãos e prepará-los para o exercício da cidadania é uma das atribuições da escola e da família de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, LDB, cada uma delas atuando de forma própria e específica, dividindo atribuições educacionais, sociais e políticas e colaborando na construção da cidadania.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Essa responsabilidade atribuída em lei para a escola, como fonte de conhecimentos exige que esta assuma uma responsabilidade social maior em relação a aquilo que ensina, se comparado a outros meios de convivência sociais e aos diferentes tipos de mídia digitais contemporâneas, cuja comunicação é mais livre e desprovida de incumbência social.

A escola é um dos meios de difusão do conhecimento histórico e científico adquirido pela humanidade através dos tempos e sua atuação deve ser a de trazer aos seus alunos o acesso ao conhecimento organizado e sistematizado, que é a função da educação formal:

Educação formal: sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos e as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional; (MARANDINO, 2017, p. 811).

Goergen (2013), argumenta que os direitos de todos só podem ser garantidos pela decisiva intervenção do Estado e que “a educação é uma das condições imprescindíveis para a criação de uma sociedade justa e democrática”. Para esse autor a educação tem papel fundamental que tange à formação dos princípios que definem um cidadão tanto no âmbito dos seus direitos quanto no de seus deveres.

Nessa concepção de Goergen (2013) está implícito que quanto maior o grau de escolaridade de um indivíduo maior será a possibilidade de ele tornar-se um cidadão atento e defensor de direitos iguais para todos. Nesse sentido, ele argumenta que a educação é condição fundamental para o acesso ao direito de cidadania, isto é, para que o sujeito adquira a capacidade de intervir nos assuntos da esfera pública, tanto os de

ordem econômica quanto de ordem política. Acrescenta ainda que o acesso à educação formal é suporte necessário para a formação de cidadãos conscientes e a escola é espaço social privilegiado para a constituição de uma cidadania ativa associada à participação na sociedade.

Contudo tais proposições não garantem que apenas o conhecimento formal produza melhores cidadãos, pois há outros fatores que movem a intencionalidade de cada indivíduo.

Os homens são egoístas e desejam posse, poder e domínio. Necessitam, portanto, de orientação, coordenação e mesmo coação para garantir paz, liberdade e vida digna no coletivo. Para evitar a guerra de todos contra todos, Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Immanuel Kant (1724-1804) e muitos outros sugeriram a realização de um contrato social e a organização de uma estrutura de poder que garantisse relações pacíficas e respeitadas entre todos, como seres humanos. (GOERGEN, 2013, p.3).

É em função dessas necessidades apontadas acima que as normas referentes a direitos e deveres e à prática da cidadania se fazem presentes nos contextos escolares e são variáveis conforme a orientação escolar e a postura de professores e de outros agentes educacionais que, algumas vezes, estão sujeitos à subjetividade e a suas orientações política e religiosa.

Essas normas podem parecer uma imposição unilateral da escola, mas, se analisarmos mais de perto podemos ver que existem espaços democráticos em que a discussão desses assuntos pode ser realizada e as decisões podem ser tomadas coletivamente, como nos Conselhos Escola, nas reuniões de Pais e Mestres, nos Conselhos de Classe e Série Participativo (CCP) e as em reuniões destinadas à elaboração do Projeto político pedagógico da escola (PPP) que podem modificar entre outras coisas o Regimento Escolar que é um documento que define as regras de tudo o que ocorre na prática escolar.

Espaços de discussão das políticas da unidade escolar existem para que os pais possam participar efetivamente das decisões quanto às regras da escola, mas tendem a funcionar de maneira proforma deixando que as decisões recaiam exclusivamente sobre os gestores escolares. É possível que isso ocorra em primeiro lugar porque os gestores não estão acostumados ou mesmo abertos para receber essa participação da comunidade escolar e em segundo lugar porque a própria comunidade escolar não esteja acostumada a ter este espaço de participação dentro das escolas. Em suma é preciso que os gestores mostrem o caminho e que a comunidade escolar percorra

este caminho para consolidação de sua participação nas decisões e discussões que envolvem o trabalho da escola.

Essa falta do exercício mais ativo de cidadania pelos integrantes das famílias atendidas pela escola resulta em boa parte do contexto histórico do qual a sociedade brasileira é oriunda, na qual direitos passam a ser entendidos como concessões e não como prestações legítimas dos cidadãos, mas como benesses, firmando-se assim como cidadania passiva, aquela em que o sujeito simplesmente se submete à tutela do estado. (BENEVIDES, 1994). Cabe ressaltar que isso não acontece somente fora da escola, mas, inclusive, dentro dela com seus atores.

Fischman e Haas (2012) também trazem reflexões oportunas e importantes acerca da relação entre cidadania e educação discutindo que os pais de alunos devem ser convidados a refletir sobre o que esperam da atuação da escola para que se consiga elaborar um trabalho que abra uma discussão capaz de afinar os objetivos da escola com os anseios da família. Segundo esses autores, a definição das características mais relevantes da cidadania sofre a ação de muitos entendimentos controversos que a atingem desde seu status moral e legal, passando por posturas pessoais que envolvem decisões compulsórias ou voluntárias e ainda suas conexões com sentimentos patrióticos e mesmo com uma subordinação ao Estado configurada pela cidadania passiva.

Esses convites, embora ainda tímidos e pouco esclarecidos, têm ocorrido nos últimos anos e há um aumento menos tímido que o convite na participação das famílias, mas ainda é muito pequeno, embora promissor.

Ampliando a análise, a noção de cidadania remete a direitos e a deveres do cidadão em suas relações com o Estado e com outros cidadãos. Considerando de modo sintético a emergência dos direitos Marshall (1967) mostra como o século XVIII assistiu ao surgimento dos direitos civis necessários para assegurar a liberdade individual, o direito à propriedade e à justiça, contudo não deixa de observar que existem responsabilidades deste para com o bem-estar de sua comunidade:

Se se invoca a cidadania em defesa dos direitos, as obrigações correspondentes da cidadania não podem ser ignoradas: Estas não exigem que um indivíduo sacrifique sua liberdade individual ou se submeta, sem motivo, a qualquer exigência feita pelo Governo. Mas exigem que seus atos sejam inspirados por um senso real de responsabilidade para com o bem-estar da comunidade. (MARSHALL, 1967, p.42)

Ainda segundo Marshall os direitos políticos surgiram no século XIX assegurando o direito do cidadão de participar no exercício do poder político como eleitor ou membro de várias instâncias do governo. Já os direitos sociais emergem no século XX e estão associados em especial ao acesso à educação e à saúde.

Contudo, no Brasil a ordem em que esses direitos foram sendo conquistados é diferente da que ocorreu na Inglaterra de Marshall. Medved (2019) discorre sobre o estabelecimento dos direitos do cidadão no Brasil e aponta que aqui os direitos políticos se estabeleceram após os direitos sociais, pois estes nos governos autoritários e nas ditaduras, no período varguista de 1937 a 1945 e nos anos de 1964 a 1985 eram concedidos como benesses, enquanto os direitos de organização política que permite ao cidadão ter voz ativa e pleitear a cargos legislativos e executivos foram os últimos a serem conquistados.

Em função da história da constituição de direitos e deveres na história brasileira escola e família, precisam aproximar seus objetivos já que crianças e adolescentes de qualquer segmento social estão expostos a um conjunto normativo diverso e por vezes contraditório que interpreta, define e orienta direitos e deveres das pessoas e que são incorporados como princípios de exercício da cidadania e às vezes opostas a aquelas originárias do grupo familiar ou que são veiculadas por meios de comunicação, por religiões, por grupos de pares, constituídos por amigos da escola, do bairro e também originários de outros espaços sociais.

Já no contexto da educação e de construção da cidadania, há dois aspectos fundamentais, pois, a cidadania em nações-estado modernas foi embasada em princípios simbólicos de igualdade e a educação é um meio chave para construção da cidadania. (FISCHMAN; HAAS, 2012)

O conceito de cidadania não é algo pronto, acabado, estático. Para Camargo (2020) é um conceito que vem sendo construído pela humanidade e é um referencial para aqueles que buscam mais direitos, maior liberdade, melhores garantias individuais e coletiva, não se conformando frente a formas de dominação, seja do próprio Estado, seja de outras instituições. Nesse sentido tende a haver um descompasso entre nível de escolarização e acesso à igualdade de direitos, pois pobres, negros e mulheres e LGBTQIA+ têm encontrado dificuldades imensas para assegurar sobretudo seus direitos civis, políticos e sociais como tem sido documentado e denunciado atualmente por diversos meios de comunicação e por trabalhos científicos.

Então, apesar de concordarmos que a educação é chave para exercício da cidadania e que o conjunto de direitos civis, políticos e sociais têm formalmente extensão geral na sociedade brasileira tal como postula a Constituição de 1988, o acesso a esses direitos é variável de acordo com as condições sociais, condições de gênero e cor dos cidadãos como muito bem documentou Damatta (1985) mostrando como o “jeitinho” brasileiro inverte e distorce os direitos em benefício daqueles que detém o poder, ou melhor formas de poder econômico, político e cultural.

Aos amigos tudo, aos inimigos a lei, é uma frase que exemplifica bem como o poder se relaciona com os seus amigos independentemente da sua escolarização. Sérgio Buarque de Holanda já havia discutido e mostrado a importância dos laços de lealdade entre parentes e amigos que fundam o que ele denominou de cordialidade, atributo do homem cordial, cujas relações fundam-se em laços informais de amizade e desprezam os princípios formais de igualdade entre cidadãos (HOLANDA, 1995).

Neste panorama não se questiona que a educação, em seu sentido formal, seja inoperante para constituição da noção de cidadania, mas procura-se ampliar essa interpretação considerando as múltiplas relações que alunos mantêm na família, na escola e como incorporam princípios de igualdade na convivência cotidiana com diferentes sujeitos sociais e em diversos espaços de seus relacionamentos. Portanto, cabe considerar que educação para cidadania abrange também os modos informais e não formais de educação considerada em sentido amplo. (MARANDINO, 2017)

Desse modo, a educação não formal é considerada como um processo com várias dimensões, relativas à aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio de aprendizagem de habilidades; aprendizagem e exercício de práticas que habilitam os indivíduos a se organizarem com objetivos voltados para a solução de problemas coletivos; aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, em formas e espaços diferenciados; e educação desenvolvida na e pela mídia, em especial a eletrônica.

Marandino (2017) destaca ainda, os vários espaços onde se desenvolvem as atividades de educação não formal como as associações de bairro, os sindicatos, as organizações não-governamentais, os espaços culturais e as próprias escolas, isto é, nas formas de sociabilidade informal entre alunos e entre eles e outras pessoas com as quais convivem no espaço escolar, ou seja, em diversos espaços interativos.

- *Educação não formal*: qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma

atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem;

- *Educação informal*: verdadeiro processo realizado ao longo da vida em que cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos da experiência cotidiana e das influências educativas de seu meio – da família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa. (MARANDINO, 2017, p.812)

Essas modalidades de educação compõem o processo que se concretiza no decorrer da trajetória de cada indivíduo ao longo da qual ele incorpora valores, modelos de conduta e representações ao longo de sua convivência em distintos contextos sociais e é parte do processo de socialização secundária. Assim, tanto as orientações da educação formal quanto as modalidades de educação informal e não formal, distintas e por vezes opostas entre si, são processadas por cada indivíduo em função de suas condições sociais, econômicas e culturais tal modo que é necessário situar e delimitar as condições nas quais cada indivíduo incorpora referenciais do que seja cidadania.

Considerando-se então as diferentes dimensões sociais nas quais filhos e pais convivem e nas quais absorvem ou rejeitam concepções sobre direitos e deveres, que são integrantes da noção de cidadania, faz-se necessário considerar-se as condições estruturais da sociedade brasileira atual, sem o que não podemos analisar esse complexo universo de relações entre família, escola e cidadania.

2.2. FAMÍLIA, SOCIALIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS

Inicialmente precisamos entender como as famílias promovem o processo de socialização e escolarização dos filhos.

No plano interno das relações domésticas, cabe à família promover a socialização dos filhos, transmitindo-lhes normas básicas de convivência social, através da inclusão de normas, valores, representações, que em seu conjunto, constituem a cultura à qual diferentes segmentos sociais têm acesso de modo diferenciado e que orientam o modo de vida familiar. Mas essa transmissão não ocorre de forma formal, como na escola, mas de maneira informal e é intensamente impregnado por afetos. (ROMANELLI, 2009, p. 372)

O processo socializador, na fase de socialização primária, consiste na transmissão de orientações dos pais para os filhos que podem ou não ser incorporadas por estes e que não são imutáveis, mas são gradativamente alteradas conforme a participação do indivíduo em diversos contextos sociais nos quais convive. (LAHIRE, 2004; MONTANDON, 2005; SINGLY, 2007).

É na vida familiar que são transmitidas orientações para comportamentos básicos de convivência social, normas, valores e representações sociais que incluem

desde princípios de higiene pessoal, de alimentação, do modo de tratamento dos outros e ainda de direitos e deveres tanto das crianças quanto dos adultos e que correspondem a princípios básicos da cidadania.

É a socialização que dá conta da ligação entre a ação individual e a ordem social à medida que o ator agencia, frequentemente de maneira inconsciente, princípios de ação que definem a coerência da sociedade. (DUBET; MARTUCELLI, 1997, p.4)

Na fase de socialização primária a criança não possui elementos que assegurem o exercício de autonomia para discernir entre o certo e o errado dentro do seu contexto social, por isso ela demanda a validação dos pais, que se manifesta por olhares, gestos e palavras que vão mostrar à criança se o que ela fez foi bem ou mal aceito, em outras palavras se a validação foi positiva ou negativa.

Neste ponto, é bom lembrar que para Bourdieu as experiências primitivas dos indivíduos (que costumamos designar por "socialização primária") pesam com força desmesurada sobre as experiências ulteriores, marcando-as duravelmente. (NOGUEIRA, 2017, p.77)

O processo de socialização secundária envolve as relações das crianças em outros contextos sociais sendo que um dos mais importantes é a escola embora esta não seja o único espaço dessa forma de socialização, já que esta ocorre mediante a ação de religiões, meios de comunicação de massa, grupos de amigos e por vários outros meios.

Na escola as crianças entram em contato com outras pessoas em um contexto social pautado por relações informais pautado por formas hierarquizadas e desiguais entre alunos e professores, dirigentes escolares, funcionários. e mesmo entre os próprios alunos em função de condições sociais e financeiras, de gênero, de cor, de seriação e de desempenho acadêmico.

As normas do universo escolar são diversas daquelas que vigoram na vida familiar na qual as relações são formais, pessoais e pautadas por manifestações de afeto, proteção e solidariedade, o que não significa a inexistência de conflitos, coações e mesmo de abandono (ROMANELLI, 2009).

Nesse estágio do processo socializador podem ocorrer diferenças entre as orientações da família e da escola. Às vezes os pais transmitem de modo claro e explícito sua compreensão de cidadania, isto é, de direitos e deveres dos cidadãos, em outras ocasiões isso é feito de modo sub-reptício quando afirmam a crença na igualdade de direitos de pobres, negros, mulheres, indígenas e de outros grupos diferenciados para em outras ocasiões declararem, e mesmo assumirem posturas contrárias a essa crença.

Essa contradição entre declaração de princípios igualitários e posturas que os negam é parte das condutas e representações da população brasileira e é ainda disseminada por outras instituições e agências, como igrejas, escolas, meios de comunicação e por outros aparatos do poder público, como, por exemplo, no tratamento diferencial que serviços de saúde oferecem a diferentes segmentos da população.

Por isso muitas vezes ocorrem confrontos e conflitos entre normas adquiridas com os pais e aquelas aprendidas na escola, seja com professores e outros agentes escolares, seja com colegas, que formam os grupos de pares. E se a escola ensina do modo que ensina, se o docente não acreditar como vai ensinar?

Ao mesmo tempo, o processo de socialização das famílias é variável conforme o grau de escolaridade dos pais, de suas condições socioeconômicas e culturais e do modo como avaliam os direitos à educação e à cidadania.

Quanto às organizações familiares, há uma tendência tácita de se pensar em família como sendo a tradicional família nuclear composta por marido, esposa e filhos. Essas famílias nucleares correspondiam a 49,4% dos lares brasileiros conforme dados do censo de 2010. (ROMANELLI, 2016)

Esse modelo familiar, embora ainda predominante, convive com outros arranjos, como as famílias matrifocais ou chefiadas por mulheres, sem a presença de um parceiro, que representam 12,2% dos domicílios; famílias patrilocais, nas quais o pai cuida dos filhos sem a presença da companheira, e que constituem 1,8%; famílias ampliadas, formadas pelo casal, filhos e parentes diversos, cujo total atinge 12,% e ainda famílias recompostas, constituídas por segunda união sendo que um ou ambos os parceiros têm filhos da união anterior. (ROMANELLI, 2016, p. 81)

Essa diversidade na forma de organização interna das famílias é outro fator que contribui para promover formas de socialização e de escolarização diferenciadas para os filhos dessas diferentes unidades domésticas.

A ausência de precisão no uso do termo família tende a reificar a unidade doméstica e dificulta a compreensão do modo como os pais ou a mãe e o pai individualmente atuam no processo escolarizador. E, ainda mais, nota-se a escassa presença da importância dos irmãos, que compõem a fratria. (ROMANELLI, 2016, p. 88).

Além disso, é necessário levar-se em consideração que pais e mães socializam filhos e filhas de modo distinto o que demanda conhecer como orientam a escolarização e como avaliam direitos dos mesmos segundo o gênero de cada um deles.

Cabe ressaltar que a palavra sexo remete a atributos anatômicos de homens e mulheres, enquanto a categoria gênero reporta-se a características sociais e

culturalmente criadas e que qualificam e definem atributos masculinos e femininos e que são flexíveis e alterados conforme períodos históricos e não podem ser considerados como qualidades naturais de homens e mulheres (LOURO, 1998; SCOTT, 1990; TOLEDO; CARVALHO, 2018)

Para Toledo e Carvalho (2018) atributos femininos e masculinos são codificados hierarquicamente de modo que os homens e seus atributos são considerados superiores aos das mulheres e fundam as relações de poder entre gêneros com dominância masculina, embora, esta manifeste-se de modo distinto conforme as condições socioeconômicas e culturais.

Assim, as práticas de masculinidade envolveriam a subordinação das mulheres aos homens, bem como hierarquias e subordinação entre os homens em articulação com outras estruturas de poder, como relações de classe, raça e nacionalidade. (TOLEDO; CARVALHO, 2018, p.3)

Exemplos do processo socializador foram documentados em trabalhos de Menezes e Thibes (2017), Romanelli (2000), Sarti (2003) que descreveram e analisaram como pai e mãe, mas sobretudo o pai, orienta os filhos do sexo masculino para ingressarem no mercado de trabalho convertendo-os em trabalhadores e incorporando a identidade de trabalhador para diferenciá-los dos não trabalhadores particularmente dos marginais.

Essa ação socializadora do genitor de famílias de baixa renda de um lado expressa uma postura fundada em relações de gênero desiguais e ao mesmo tempo postula o dever dos filhos, mas não necessariamente das filhas, de auxiliarem os pais na composição do orçamento doméstico, o que os transforma em co-provedores da manutenção da família.

É igualmente importante considerar que tal postura socializadora remete a direitos fundamentais do cidadão que são o direito ao trabalho e à educação, isto é, pais e mães consideram o acesso à educação formal também um direito para que seus filhos possam qualificar-se para terem condições de acesso a trabalhos bem remunerados.

Se pais e mães se preocupam mais intensamente com a escolarização e a condição de trabalhador dos filhos não negligenciam esforços para a escolarização e entrada das filhas no mercado de trabalho. Sobre esse assunto Lahire (1997) relata que o maior contato das mães com as filhas favorece o aprendizado destas pois a execução de atividades domésticas requer mais organização e rotina e maior uso da linguagem escrita em bilhetes, listas e outras tarefas da organização doméstica que favorecem o aprendizado e o rendimento escolar das meninas.

Carvalho, Loges e Senkevics (2016) concluíram que as meninas são disciplinadas, obedientes, esforçadas e relacionam tais atributos à socialização diferencial das filhas pelas famílias:

Todas as meninas participavam mais intensamente que seus irmãos das tarefas domésticas, o que, ao lado das maiores restrições à sua circulação na cidade e da escassez de espaços de lazer e sociabilidade, fazia com que a frequência à escola tivesse significados diferentes para garotas e garotos. (CARVALHO; LOGES; SENKEVICS, 2016, p.84)

Segundo esses autores, de modo geral as meninas conseguem notas mais altas do que os meninos e raramente são reprovadas, mas, apesar do sucesso escolar seus rendimentos no mercado de trabalho continuam sendo inferiores aos dos homens o que repõe a desigualdade entre gêneros.

Outra dificuldade nos estudos sobre família e escola reporta-se ao fato de a unidade doméstica ser tratada em alguns trabalhos como entidade genérica, desconsiderando as especificidades das configurações que assume e as condições socioeconômicas e culturais que ordenam as relações domésticas. (ROMANELLI, 2016, P.87)

As relações de poder de homens sobre mulheres também sofreram modificações ao longo do tempo, como vários trabalhos sobre família têm documentado (BILAC, 2014; ROMANELLI, 2016; ITABORAÍ, 2017) demonstrando relativa redução do poder masculino sobre as mulheres. Todavia tais alterações não são gerais no conjunto da sociedade brasileira e expressam-se de formas distintas em função de condições sociais e culturais das famílias e afetam as relações de gênero vividas tanto na esfera doméstica, quanto na esfera pública, inclusive nas escolas.

Na atual situação política vivida no Brasil, registram-se dois fatos importantes que têm sido objeto de ampla difusão pelos meios de comunicação de massa e que podem ser associados à problemática da cidadania dos brasileiros. De um lado, nota-se um avanço na luta das mulheres, e não só delas, na defesa de seus direitos e na denúncia de formas de violência de que são vítimas.

Registra-se também, tal como noticiado pelos meios de comunicação e por estudos diversos, uma renovação nos costumes quanto aos direitos da população LGBTQIA+. Nas escolas convivem alunos, além de professores e funcionários de escalões diversos que são integrantes desse grupo da população e mais importante do que isso, a escola é espaço de discussão de questões associadas a sexo e gênero o que envolve a avaliação e direitos dessas pessoas.

As discussões podem ter caráter educativo, enquanto parte da programação da educação formal, como objeto de estudo de diferentes disciplinas. Além disso, a

temática da sexualidade encontra-se associada a direitos de gênero, à reposição cultural de representações homofóbicas e adentram a educação informal como objeto de conversas de alunos e deles com outros integrante do aparato escolar

A desigualdade de gênero é um tema bastante presente atualmente e reporta-se a uma dimensão da cidadania, vale dizer de direitos e também de deveres de homens e mulheres. Dito de outro modo, a maneira como pai e mãe avaliam os filhos e os direitos destes, inclusive à educação, é uma dimensão relevante da construção da cidadania no espaço doméstico e igualmente na esfera escolar e ambos merecem ser pesquisados e analisados.

Paralelamente vive-se no país, apesar de dificuldades estruturais no plano da educação, um momento de renovação na postura da população negra e que ganha projeção na mídia e se expressa em diferentes propostas de luta pela igualdade de direitos entre brancos e negros.

Como um dos resultados de tais propostas nota-se uma redefinição da postura de negros nos meios de comunicação de massa. Seja como modelos de campanhas de publicidade dos mais diferentes produtos de consumo, seja como atores em produções televisivas, negros e negras conquistaram um novo espaço, melhor vários espaços.

De um lado, sua presença nos meios de comunicação de massa criou um novo mercado de trabalho para a população negra que antes era restrito a brancos e por outro lado mostra a difusão de um novo modelo estético de beleza e que se contrapõe ao ideal de branquitude.

Mas é preciso considerar que tanto a mobilização das mulheres quanto dos negros e dos integrantes da população LGBTQIA+ em defesa da cidadania fundam-se em princípios que estão sendo discutidos e que embora não sejam partilhados univocamente pelo conjunto de seus membros, e menos ainda pela maior parte da sociedade, constituem propostas reflexivas que visam fundar e ampliar a mobilização de segmentos da população discriminados segundo cor e gênero.

Tais ações em defesa da ampliação dos direitos de cidadania embora não ocorram em todas as escolas públicas não deixam de repercutir em seu interior, mesmo que essa repercussão aconteça de modos diversos que estão articulados a variados fatores como a composição do corpo docente e a outros aspectos.

Um bom exemplo disso ocorre no caso de alunos LGBTQIA+ que preferem ser tratados por nome social, conforme estabelece a legislação atual (BRASIL, 2016),

mas que encontram a anuência ou negativa dos pais fazendo com que a questão venha “explodir” no interior da escola, pois há conflitos entre a lei, a vontade dos pais e as opiniões de professores. Este, por ser um assunto relativamente novo, encontra dentro do corpo docente apoiadores e opositores e causa debates acalorados.

Há ainda outro fator extremamente relevante que desde o início de 2020 provocou inúmeras alterações no modo de vida do conjunto da população brasileira e mundial. A rápida e violenta expansão da pandemia da Covid-19 em escala internacional produziu efeitos nefastos mais intensos entre a população pobre, constituída em grande parte por negros e repercutiu negativamente entre os filhos desses segmentos, no processo de escolarização destes e, sobretudo, tornou mais visível para eles a posição inferior que ocupam no acesso a direitos básicos como educação e saúde.

2.3. O ESPAÇO ESCOLAR

O cotidiano escolar envolve, de modos distintos e complementares todos os agentes escolares, desde os que exercem as funções de ensino, gestão até os encarregados de serviços de limpeza e manutenção.

Neste espaço os alunos exercem formas de sociabilidade diferenciadas e hierarquizadas com os agentes educacionais, porém, entre si os relacionamentos tendem a ser relativamente horizontais, já que estão igualados pela condição de estudantes, mesmo que essas relações sejam marcadas por diferenças dentre as quais as mais significativas são referentes à idade, ao ano escolar, a gênero, à cor, religião e à condição social e financeira da família.

A convivência escolar dos educandos é marcada por conflitos de relacionamento e por momentos de tensão e disputas entre eles e com os agentes educacionais, mas também é atravessada por relações de apoio, solidariedade e amizade que envolvem afetos e sentimentos diversos.

Tais situações colocam frente a frente problemas relacionados com direitos e deveres de alunos e tendem a ser avaliados pelos envolvidos conforme suas expectativas e produzem reações e formas de intervenção diversas.

Professores ocupam uma posição hierárquica e de grande importância nesse relacionamento com os educandos e podem procurar flexibilizar suas ações para buscar compreender as expectativas dos alunos.

Caso, porém, seja capaz de apreender a realidade total da escola, o educador poderá analisar de maneira adequada a realidade de cada escola, que não lhe aparecerá mais como "estabelecimento de ensino"

a ser enquadrado nas normas racionais da Legislação Escolar, mas como algo autônomo, vivo no que tem de próprio e por assim dizer único: que requer, portanto, ajustamento correspondente destas normas, visto como possui outras, que devem ser levadas em conta. (CÂNDIDO, 1964, p.1)

As situações de confronto que estão presentes no dia a dia escolar consistem em desentendimentos com agressões verbais ou físicas que podem ocorrer nas relações entre alunos; entre eles e professores ou funcionários e ainda tendem a envolver pessoas fora do espaço escolar como mães ou pais contra gestores, professores ou funcionários.

[...] se o confronto é o lugar de uma tensão entre lógicas sociais diferentes ou divergentes, essa tensão pode tanto ser portadora de conflito como também pode se resolver em ajustamentos mútuos. (SINGLY, 2010, p.74)

Também em alguns estabelecimentos registram pequenos furtos, porte de armas ou de objetos contundentes e mesmo acidentes leves ou graves que podem resultar na intervenção da família dos envolvidos em defesa do que entendem que possa ter sido omissão ou falha dos agentes escolares, ou ainda na interpretação do que sejam direitos dos seus filhos, mas não dos filhos dos outros.

Isso coloca a escola diante de uma necessidade premente de dialogar com pais, mães e alunos para que possam se manifestar e sugerir formas de ação para diferentes tipos de enfrentamento que fazem ou que venham a fazer parte da rotina escolar para serem constantemente discutidos e para favorecerem o entendimento entre ambas as partes.

Por outras palavras, a escola constitui um ambiente social peculiar, caracterizado pelas formas de tensão e acomodação entre administradores e professores - representando os padrões cristalizados da sociedade - e os imaturos, que deverão equacionar, na sua conduta, às exigências desta com as da sua própria sociabilidade. (CÂNDIDO, 1964).

2.4. FAMÍLIA E ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Para entendermos a atuação da família em parceria com a escola na construção da cidadania é preciso observar que muitas famílias exercem um relacionamento passivo com a escola.

Para algumas famílias a escola como espaço de convivência tornou-se mais conveniente do que como espaço de aprendizagem. Essa afirmação não pretende negar que essas famílias tenham expectativas quanto à formação integral de seus filhos, mas sim que a escola é parceira na tarefa de cuidar dos filhos durante um período do dia ou

mais, o que para os pais se torna mais importante do que a qualidade dos conteúdos oferecidos. Se questionados, provavelmente pais e mães responderiam que se preocupam com a aprendizagem escolar dos filhos, contudo na prática isso não acontece com todos eles.

Pode-se constatar no dia a dia da escola que muitos pais e mães jamais questionam a qualidade dos conteúdos oferecidos, deixando a escola completamente à vontade para decidir essas questões. É possível supor que para eles, o fato de os filhos estarem na escola e receberem alimentação, material escolar, uniforme, e estarem sendo cuidados em um ambiente que lhes oferece proteção e bem-estar é suficiente.

Talvez, muitos pais e mães não se sintam capazes de julgar o que a escola faz, devido à baixa escolaridade ou como resultado de experiências negativas que viveram enquanto estudante e então agem de forma distanciada do processo de escolarização não se envolvendo nesse processo. Neste contexto vale nos apoiarmos no trabalho de Thin (2010), no que diz respeito ao interesse das famílias em participar da educação.

Por um lado, os membros das famílias populares estão muito afastados da escola pela sua fraca escolarização, pelas suas formas de agir e pensar ou de socializar seus filhos. Por outro lado, graças à importância crescente da escola em nossa formação social (a ponto de tornar-se incontornável), os membros das classes populares têm interesse em consentir no jogo escolar e ao mesmo tempo em aceitar, pelo menos parcialmente, suas regras. (THIN, 2010, p.67)

Por isso, em não se sentindo capaz, a família delega sem contestações a responsabilidade da educação formal de seus filhos à escola, tomando para si a incumbência da socialização primária e a responsabilidade de enviar os filhos à escola.

Por outro lado, existem casos em que os pais fazem críticas ou julgamentos equivocados, por não conhecerem os objetivos de cada fase do trabalho feito pela escola e também porque suas avaliações são subjetivas e direcionadas apenas aos próprios filhos.

Ainda temos que observar que a escola está sujeita às políticas de governo e que estas mudam constantemente, bem como está também sujeita aos parâmetros, diretrizes e leis que norteiam a educação.

Outros motivos possíveis observados para o distanciamento dos pais estão relacionados a problemas do dia a dia, como pobreza, desemprego, horários de trabalho muito longos, relações conjugais complicadas, marginalidade, problemas de saúde, dificuldades de locomoção e problemas psicológicos que interferem na organização

familiar e como consequência faz com que a família tenha como única opção delegar a responsabilidade da educação dos filhos à escola. Essa conduta, portanto, não pode ser considerada simplesmente como descaso dos pais, pois resulta de condições fora do controle destes que limitam sua participação nas atividades escolares dos filhos.

Ao mesmo tempo, porque as lógicas escolares não podem impor-se sem levar em consideração as lógicas e apropriações, as práticas iniciais ou as resistências daqueles a quem se dirigem, a escola e seus agentes são levados a compor e a inflectir algumas de suas práticas, a ponto de produzir verdadeiras especificidades na tarefa de educador nos bairros populares (THIN, 1998 apud THIN, 2010, p.74).

O tempo em que os filhos estão na escola possibilita também que os pais possam cuidar de aspectos particulares de suas vidas que não gostariam de compartilhar com os filhos, bem como ter momentos de intimidade sem a presença dos filhos. O mesmo acontece com os alunos enquanto estão na escola, onde longe do olhar dos genitores podem exercer comportamentos diferentes e mais livres de censura destes.

Essas observações sobre a relação das famílias com a escola não são uma acusação de omissão parental, mas sim, interpretação de situações que são recorrentes e observáveis por aqueles que se dispuserem a analisar a rotina de uma escola.

Lahire (1997), nos alerta que a omissão parental não passa de um mito, que é apenas uma justificativa superficial para o fracasso escolar dos alunos, colocando a culpa nos seus pais como se estes não se importassem com os filhos, sem, contudo, levar em conta diversos fatores dificultadores da vida das famílias, especialmente as de baixa de renda.

Se, através desta obra, um fato pôde ser estabelecido, é o seguinte: o tema da omissão parental é um mito. Esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando 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. (LAHIRE, 1997, p.334)

Outro fato é que os pais de alguns dos melhores alunos, jamais aparecem na escola pois seus comportamentos são adequados em sala de aula e não criam problemas com professores e colegas. Alguns pais desses alunos aparecem apenas na reunião de pais e mestres ao fim de cada período letivo para buscar o boletim e assinar a lista de presença da reunião.

Em geral, os pais que têm um contato maior com gestores e professores são os de alunos cujo comportamento nas aulas e nos espaços recreativos da escola é inadequado e pautado por conflitos verbais e eventualmente por agressão física a colegas.

Esses pais aparecem às vezes com críticas à atuação dos professores e gestores na resolução destes conflitos, mas, em geral, depois de uma conversa acabam por aceitando as ponderações dos agentes escolares.

Para compreender as práticas das famílias populares com relação à escola e partindo das relações entre as famílias e os educadores, torna-se necessário apreender como os membros das famílias populares tentam entrar no jogo escolar, tentam adaptar-se à situação que a eles se impõe no quadro de suas próprias lógicas. (THIN 2010, p. 75)

A atitude de distanciamento dos pais considerados “omissos” e também dos “não-omissos” – aqueles que raramente vão à escola, mas cujos filhos não trazem problemas no espaço escolar -, caracterizam aspectos de uma cidadania passiva, pois veem a escola como uma concessão e não uma obrigação do estado. Concessões, como alternativas a direitos, configuram a cidadania passiva, excludente, predominante nas sociedades autoritárias (BENEVIDES, 1994, p.7).

2.5. ESCOLA, SOCIALIZAÇÃO E CIDADANIA

Professores e gestores conversam sobre problemas dos alunos na escola em vários momentos que podem ser em situações informais, como uma rápida conversa no corredor, ou nos horários de recreio, nas janelas de aulas e em horários de trabalho pedagógico coletivo, mas nenhum é tão oportuno quanto os Conselhos de Classe e Série que acontecem ao final de cada período letivo.

Nestes Conselhos, os professores podem discutir melhor cada caso. Neles, os alunos com notas baixas e/ou com excesso de faltas, mas que não apresentam problemas disciplinares têm suas situações discutidas rapidamente, não fomentando discussões longas. De modo inverso, as discussões sobre aqueles que protagonizam conflitos são longas e trazem um tom de acusação à falta de participação ou incompetência dos pais.

Essas diferenças no tratamento dispensado aos tipos de aluno são importantes no trabalho escolar de formação do cidadão e requer repensar e reordenar o modo de atuação dos agentes escolares e da forma como as escolas estão organizadas e atreladas ao modelo conservador que tende a considerar que alunos que se envolvem em conflitos não servem para a escola, relegando-os a segundo ou terceiro plano e mesmo abandonando-os pela falta de estratégias voltadas a eles, pois na verdade a escola não se modernizou, nem se se aparelhou, nem se adequou para as necessidades deles. E conseqüentemente seus pais também são vistos com “maus olhos” e são pouco convidados para o diálogo.

Outra peça importante que forma os valores de crianças e adolescentes e interfere significativamente na aprendizagem da cidadania é a forma intimidatória como professores, gestores e outros funcionários exprimem sua autoridade e a concretizam cotidianamente.

Antes de continuar é preciso deixar bem evidente que não se controla uma sala de aula com crianças e adolescentes se não houver respeito pelo professor, porém, há um fator de valoração tácito de que o bom professor ou professora, especialmente dos anos iniciais do ensino fundamental precisa ser rígido, com voz de comando, ter pulso e ser bravo se necessário,

Essas “regras” de julgamento que caracterizam um bom professor ou professora contemplam a valoração deste profissional desde a educação infantil até o ensino médio, embora saibamos hoje por diversos trabalhos da área da educação, que um bom plano de aula que contemple claramente cada conteúdo ou atividade e suas formas de avaliação sendo bem aplicado será mais útil para manter disciplina do que atitudes repressivas.

O relacionamento professor-aluno na tarefa de formar cidadãos não pode ser baseado no medo. Se o aluno se comporta em função da braveza do professor, podemos concluir que há medo envolvido na relação e assim a noção de respeito ao professor e ao seu trabalho são substituídas pelo temor à atuação do docente.

Para o professor, contribuir para a construção de uma noção conscientemente construída de cidadania, esse tipo de imposição de autoridade supervalorizada não pode configurar educação, pois passa mais claramente a mensagem de que não se deve fazer certas coisas mais pelo medo da punição do que pelo respeito ao próximo.

Daí teremos adultos que só exercem os seus deveres de cidadania pelo medo de sofrerem algum tipo de punição. Eles só respeitarão os limites de velocidades quando virem um radar; jogarão lixo pela janela de seus carros, colocarão seus sacos de lixo na porta do vizinho ou em terrenos baldios etc.

Enfim só respeitarão seus deveres e o direito dos outros se estiverem expostos à ação de agentes públicos que poderão puni-los não buscando o bem coletivo, mas sim as próprias aspirações que tendem ao egoísmo.

Assim, a noção de autoridade e respeito deve ser trabalhada na forma de construção de valores, não pelo medo, que é uma das maneiras de a escola reproduzir as

desigualdades sociais, por isso é tão importante que a escola construa um repertório de respeito, fundado em princípios gerais de igualdade para todos.

Na escola os alunos encontrarão regulamentações relacionadas a regras de higiene, de conversação, do uso de determinadas palavras que podem não ter estado presentes no seio da família e que podem causar constrangimentos e conflitos e em alguns caso podem levar a agressões verbais e mesmo físicas.

Cabe neste ponto esclarecer que não se pretende atribuir unicamente às famílias a responsabilidade pela postura dos alunos no interior do espaço escolar, nem esperar que uma rigidez regulatória por parte da escola resolva o problema pois se trata de um tema complexo.

Essa escola rígida, autoritária e punitiva parece ser a preferida pelos professores e por uma boa parte dos pais, porém esta postura está há muito ultrapassada, pois criava uma série de injustiças. Este fato, que para muitos gera uma crise na educação é associado a um excesso permissividade escolar e recebe severas críticas de educadores. Sobre este tema Montandon (2005) traz uma observação bastante pertinente:

aqueles que sustentam um discurso a respeito de uma crise da educação, devida à demissão dos pais ou à adoção de práticas educativas permissivas, representam um perigo muito maior do que o que denunciam. As pesquisas continuam mostrando que a educação autoritária não é a mais positiva – pelo menos, hoje em dia, quando a sociedade exige flexibilidade e espírito crítico de seus membros. Como ensinar os valores cidadãos de nossa época às crianças, se as criarmos numa família ou numa escola que ensinam a desigualdade e a submissão? (MONTANDON, 2005, p 21)

Por fim, é necessário destacar que nos casos de problemas dos alunos algumas famílias mantêm um papel de distanciamento diante das ações da escola, não se envolvendo diretamente, mas algumas entendem as ações educativas da escola como inapropriadas, ou preconceituosas, ou desnecessárias e protestam por considerar os filhos ou filhas injustiçados.

Algumas ocorrências comuns envolvendo os gestores escolares e pais de alunos podem ser exemplificadas a partir de minha experiência ao longo de vários anos.

- Pais que reclamam que a professora trocou a filha de lugar colocando-a em carteira do fundo da sala porque ela é negra e acusam a professora de racismo;

- Pai que reclama que a escola deve “punir” outro aluno acusando-o de “perseguir” seu filho, quando é óbvio, postas todas as investigações possíveis, que se trata de um excesso de protecionismo paterno;
- Mãe que liga furiosa após ser anotada uma ocorrência de uma briga com agressão física em que seu filho está envolvido e diz que ele é apenas a vítima e não deveria estar citado como participante da ocorrência;
- Irmãos mais velhos e mães que comparecem à escola para bater no professor ou professora por algum desentendimento.
- O caso de uma mãe que não ficou satisfeita com a resolução do problema pela gestão da escola e, após reclamar de maneira ameaçadora aos gestores, trouxe no horário de saída dos alunos uma turma composta aproximadamente 20 meninos do condomínio em que mora para bater no aluno que se desentendeu com seu filho, caso este que precisou de intervenção policial, mas que deveria e poderia ser resolvido com mais urbanidade.

Estas discordâncias entre as famílias e os agentes escolares geram conflitos que podem ir desde uma simples discussão verbal até ameaças de agressões físicas, ou agressão de fato envolvendo pais e mães contra diretor, coordenador, professores, sendo que em muitos casos o conflito extrapola o domínio escolar indo parar nas Secretarias de Educação.

Outro aspecto importante que deve ser lembrado sobre essa relação entre família e escola é que alguns educadores avaliam de forma negativa a participação das famílias pobres na educação dos filhos, culpando-as pelo não acompanhamento das tarefas escolares, não comparecimento a reuniões de pais e mestres, recusa em aceitar as orientações da escola, acusando mães e pais de omissos pois tornou-se senso comum entre alguns agentes educacionais avaliar as famílias de camadas populares como sendo desestruturadas e por isto, não cuidam adequadamente dos filhos e de sua escolarização.

Na verdade, tal representação negativa incide sobre famílias pobres e tende a considerar que essa suposta desestruturação não ocorre em famílias de camadas médias. Ora, famílias destas camadas também enfrentam problemas com filhos, os quais podem ser alunos com pouco interesse pelos estudos, com mau desempenho escolar e envolvidos com criminalidade e consumo de drogas. (ROMANELLI, 2016, p. 87)

Tal representação negativa recai também muitas vezes sobre o corpo escolar que é julgado incompetente ou comparado com outros professores e outras escolas.

Por isso, é importante conhecer o modo como famílias de baixa renda socializam os filhos e acompanham sua escolarização para desmontar essa avaliação estigmatizante e preconceituosa dessas famílias.

Ao lado de atribuições gerais da escola e da família é necessário investigar e analisar não somente as relações entre ambas, como também é imperioso considerar as diferenças no processo de ensino e aprendizagem das escolas, e não nos esquecermos de que escolas privadas e públicas possuem intenções diferentes, tanto nos objetivos finais da formação conteudista do indivíduo quanto para a formação de cidadãos, sendo que os estabelecimentos privados podem se eximir desta incumbência social enquanto a pública não, fato que é preciso levar em consideração, pois é muito comum que os pais façam essa comparação conteudista entre instituições públicas e privadas.

Essas diferenças entre objetivos das escolas tendem a ser acompanhadas por uma concepção estereotipada e negativa das escolas públicas, sobretudo daquelas situadas em bairros periféricos que atendem filhos de pais com baixa renda e escolaridade. Essas escolas, de modo geral, são avaliadas como carentes de recursos e de estrutura física e educacional e o ensino nelas oferecido tende a ser avaliado como igualmente precário e inadequado tanto para a formação dos alunos quanto para formarem cidadãos.

3. METODOLOGIA E TRABALHO DE CAMPO

3.1. OBJETIVOS

O objetivo desta pesquisa foi conhecer como pais de alunos de uma escola de ensino fundamental de um bairro periférico de Ribeirão Preto SP promovem a socialização e incentivam a escolarização dos filhos, como transferem a eles princípios básicos de cidadania relacionados a direitos e deveres e se essas orientações são diferentes segundo o sexo dos genitores e de filhos e filhas. Pretende-se também investigar como os pais e mães avaliam a qualidade do ensino que é oferecido pela escola tanto na formação para a cidadania quanto nos conteúdos do currículo escolar. Para isso, foi necessário investigar o conhecimento que mães e pais têm sobre cidadania e quais informações têm sobre os conteúdos curriculares que a escola oferece.

3.2. O TRABALHO DE CAMPO

É importante esclarecer que a coleta de dados sofreu atraso considerável em função das restrições sanitárias impostas pela pandemia de Covid 19, que tornaram inviável a realização presencial das entrevistas, e que resultou em pedido de prorrogação da entrega deste trabalho.

Devido a este fato, optou-se por realizar entrevistas não presenciais e com os recursos de acesso disponíveis pelos participantes, o que acarretou algumas dificuldades para a coleta de dados.

Uma primeira dificuldade foi conseguir participantes para as entrevistas mediante contato indireto em razão do distanciamento social. É importante registrar que a consulta aos professores da escola que tinham contato com os alunos e com suas famílias foi fundamental para a seleção das pessoas que pudessem ser entrevistadas, pois assim, foi possível identificar aqueles que melhor se enquadravam nas características predeterminadas e que tivessem disposição para participar. Mesmo assim, houve uma grande quantidade de recusas e por isso o processo de entrevistas demorou a ser concluído.

O contato inicial com os pais foi feito por telefone e/ou por mensagens via aplicativo WhatsApp com aqueles que dispusessem de recursos para a entrevista remota, como celulares com câmeras, tablets ou computadores e que tivessem acesso à internet.

Além disso, foi fundamental que um dos cônjuges fosse capaz de convencer o outro a participar; houve esposas que não conseguiram convencer os maridos a participar, o que foi mais comum, mas também houve casos em que o primeiro contato foi com o marido e depois deste aceitar a participar teve que convencer a esposa.

A segunda dificuldade reporta-se à ausência de referências metodológicas que pudessem orientar a realização de entrevistas não presenciais. Apesar disso, pareceu melhor agir com prudência e esperar que a situação se normalizasse, mas, após um longo período de espera e como as condições sanitárias continuavam inviabilizando a possibilidade de entrevistas presenciais, optou-se por realizá-las de maneira remota com os recursos disponíveis por mães e pais, que foi em todos os casos um celular com câmera e com acesso ao Google Meet.

Apesar de todas essas dificuldades iniciais, foi realizado um pré-teste online com uma mãe, para confirmar se seria viável a realização de entrevistas remotas e a fim de avaliar a adequação do roteiro de entrevista. Cabe ressaltar que já existia uma capacitação prévia dos pais para uso destas ferramentas o que viabilizou a realização de entrevistas remotas.

3.3. METODOLOGIA

Os dados da pesquisa foram coletados através de entrevistas com cinco mães e cinco pais cujos filhos frequentavam ensino fundamental em uma escola do bairro Heitor Rigon, em Ribeirão Preto SP. As entrevistas seguiram um roteiro com questões referentes aos objetivos pretendidos e foram feitas de modo não presencial.

Ao mesmo tempo utilizei informações acerca do bairro e de seus moradores, parte delas fruto de observações de minha convivência no local coletadas durante oito anos como docente e coordenador nesta escola. Outros dados foram obtidos em contatos informais com pais de alunos e com moradores diversos e resultaram também do período em que exerci minhas funções pedagógicas na escola.

A presente pesquisa foi desenvolvida seguindo uma abordagem qualitativa mediante a realização de entrevistas semiestruturadas e com análise de conteúdo das falas dos entrevistados.

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam.

Busca-se produzir informações que possam oportunamente ser utilizadas para promover melhor relacionamento entre família e escola, contribuindo assim para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres em relação ao conjunto da sociedade.

3.4. OS SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram da pesquisa cinco pais e cinco mães, isto é, cinco casais, que foram selecionados pelo seguinte critério: ter pelo menos dois filhos matriculados na escola, sendo um de cada sexo. A inclusão deste critério de escolha é verificar se há dentro da mesma família diferenças no tratamento de filhos e filhas por parte do pai, da mãe ou de ambos.

3.5. PROCEDIMENTOS

Os pais e mães foram selecionados para participar da pesquisa após levantamento sobre quais pais dos alunos atendiam aos critérios de seleção e que foi obtido mediante autorização da diretoria da escola.

Foi esclarecido aos participantes que se tratava de pesquisa acadêmica e que os resultados seriam importantes para que se pudesse conhecer e sistematizar suas opiniões e que os resultados seriam utilizados também para adequação do Projeto Político Pedagógico da escola.

Os participantes foram informados que seus nomes e de seus filhos permaneceriam no anonimato e que os dados da pesquisa seriam divulgados em relatórios e publicações científicas. Também foram esclarecidos que as entrevistas seriam feitas individual e separadamente com mães e pais em suas residências ou em outro local que escolhessem e que fosse adequado para garantir a privacidade dos entrevistados.

Todas as entrevistas foram agendadas após aceitação de participação dos convidados que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE, (Apêndice A) antes de responderem ao roteiro de pesquisa.

O TCLE foi apresentado em duas vias de igual teor e forma. Após as assinaturas, uma via ficou com o(a) participante e a outra foi arquivada pelo pesquisador.

Este projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética desta unidade e foi devidamente aprovado, conforme Anexo A, incluído no final do trabalho.

Após serem realizadas, gravadas e transcritas, as entrevistas foram categorizadas em eixos temáticos, os quais serão analisados utilizando-se os referenciais teóricos da sociologia e da antropologia.

Além do conteúdo mais expressivo e significativo das entrevistas, outros detalhes e particularidades de cada entrevistado também serão objeto de observação e análise.

3.6. O BAIRRO, AS FAMÍLIAS E OS ALUNOS

Para se ter uma visão geral sobre o local onde se situa a escola reproduz-se abaixo uma foto do bairro Heitor Rigon local periférico bastante afastado da área central da cidade e que apresenta muitos contrastes.

3.6.1.FIGURA 1 – LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA



Figura 1: Foto da área principal atendida pela EMEF Prof. Paulo Freire. Contornada em vermelho está a favela do Rigon e o Residencial Zana que são as áreas mais carentes. Em azul contorno da localização da Escola. (Google Earth)

Como resultado de minha convivência no bairro, em função de minhas atividades profissionais, pude observar que as ruas são asfaltadas e a maioria das casas é construída de alvenaria e cobertas com telhas francesas ou romanas, com muros dividindo seus terrenos e grades ou portões na frente das residências.

Ao longo de minha convivência e também conforme relatos de moradores há três grupos distintos de habitantes no bairro:

O primeiro é composto por moradores mais antigos que, de acordo com relatos de alguns deles, saíram de bairros mais centrais visando adquirir casa própria e encontraram condições para isso na região onde o custo dos terrenos era menor. Ainda segundo relato de uma professora que mora no bairro, muitos moradores que vieram quando este bairro foi criado eram trabalhadores da USP e da Prefeitura de Municipal.

O segundo grupo é de uma geração de moradores mais recente que passou a ocupar o bairro a partir de 2014 e 2015 quando houve a inauguração de novas moradias populares, os “predinhos”, como são denominados pela população local, construídos pelo poder público visando o “desfavelamento” de algumas regiões da cidade e que trouxeram para o bairro famílias de menor poder aquisitivo. Estes eram moradores de favelas do bairro Simioni que fica próximo ao Heitor Rigon e cujo comportamento, segundo comentam ocupantes mais antigos, é pouco adequado aos padrões presentes no bairro e que se fundam em princípios morais, de valores e de cidadania que para eles são inadequados, ofensivos ou ilegais.

O terceiro grupo é composto por moradores de uma pequena quantidade de favelas do tipo padrão, com moradias improvisadas com paredes de madeira, zinco ou amianto ou mistas de alvenaria, madeira, zinco, amianto, com um único cômodo e sem rede de esgoto e que ficam ao lado dos predinhos e são compostas por um número reduzido de casas.

Relatos de professores e de outros funcionários da escola indicam que os moradores das favelas são pessoas que foram contempladas com apartamentos nos predinhos, mas que não conseguiram pagar as prestações do financiamento e contas de luz, água, IPTU e até de condomínio. Por isso alugam ou “vendem” a propriedade através de “contratos de gaveta” e passam a viver nas favelas.

A introdução de famílias de perfil diverso das que ocupavam o bairro repercutiu, de acordo com professores e gestores mais antigos da escola, na composição social do alunado e no seu rendimento escolar.

3.7. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O prédio escolar está situado em um ponto extremo do bairro e a escola atende alunos a partir de seis anos até o fim do ensino fundamental, nono ano, quando têm em torno de 14 anos idade. A quantidade de alunos é de aproximadamente oitocentos e vinte e cinco, sendo dezesseis classes de ensino fundamental I - do primeiro ao quinto ano - e quatorze salas de ensino fundamental II - do sexto ao nono ano -

totalizando trinta salas, sendo quinze no período da manhã e outras quinze no turno da tarde.

Havia ainda, quando este trabalho se iniciou e quando a maioria das entrevistas foram realizadas, duas classes de funcionamento noturno que atendia a alunos na modalidade EJA (Ensino de Jovens e Adultos) com trinta alunos matriculados em cada classe, mas que foram fechadas ao final de 2021.

Vale observar que a EMEF está localizada ao lado de uma EMEI (Escola Municipal de Ensino Infantil) que atende crianças até os seis anos de idade e de um CEI (Centro Educacional Infantil) que atende crianças de zero a três anos.

4. AS FAMÍLIAS, OS FILHOS, A ESCOLA

4.1.AS FAMÍLIAS ENTREVISTADAS

Alguns dos casais que participaram desta pesquisa vivem em nupcialidade legal, com registro civil de casamento, e outros convivem em união consensual, conforme descrito abaixo no Quadro 1.

Outro fato importante a ser destacado é que todos os participantes desta pesquisa têm filhos que estudam no período da manhã, o que não foi uma escolha do pesquisador, porém, nenhum dos casais convidados cujos filhos estudavam no período da tarde aceitou participar.

Há uma representação bastante difundida no ambiente escolar e muito comentada pelo corpo docente de que os alunos do turno da manhã apresentam melhor rendimento e que os pais se interessam mais pela sua vida escolar.

Como tal, trata-se de uma representação, ou seja, de uma interpretação presente no senso comum e que não conta com suportes de pesquisas para comprovar sua validade. Deve-se ainda acrescentar que a escolha do período matinal não é necessariamente feita pelos pais nem que haja alguma forma de seleção de determinados perfis familiares para conceder vagas aos alunos.

O que pode ser documentado é que os alunos que chegam à escola por transferência vindo de outros estabelecimentos normalmente conseguem vaga apenas à tarde, ficando no período da manhã os alunos que permanecem na mesma escola por mais tempo. Em adendo a essa constatação pode-se acrescentar uma observação também de cunho genérico que parece indicar que as famílias mais carentes em termos financeiros mudam de bairro com mais frequência.

Todas essas ponderações estão fundadas em observações do pesquisador que, além de trabalhar na escola, mora nas proximidades e desloca-se para o trabalho usando diversos meios de transporte, especialmente bicicleta e em diversos horários, desde as primeiras horas da manhã e à tarde ou ainda à noite.

Essas circunstâncias permitiram observar, mesmo que de modo genérico e sem um plano de trabalho específico, determinadas condições do bairro e das famílias cujos alunos frequentam a escola selecionada como ponto de partida para essa pesquisa.

Então, de maneira geral, devido a todas essas observações pode-se considerar que os entrevistados apresentam situações parecidas em termos de estrutura familiar e de renda.

4.1.1. QUADRO 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Identificação ¹		Idade	Tipo de união	Tempo de união	Profissão	Rendimentos ²	Escolaridade	Total de filhos	Cor ³
F 1	Pai	43	União estável	23 anos	Acabamentista gráfico	2 SM	EF ⁴ incompleto	03	Negro
	Mãe	40			Faxineira	1 SM	EM ⁵ (EJA) completo		Negra
F 2	Pai	36	Civil	14 anos	Fotógrafo	Desempregado ⁶	Superior completo	02	Branco
	Mãe	37			Professora	4 SM	Superior completo		Branca
F 3	Pai	40	Civil	19 anos	Agente Funerário	2 SM	EM completo	02	Branco
	Mãe	39			Auxiliar administrativo	3 SM	EM incompleto		Branca
F 4	Pai	36	Civil	16 anos	Analista financeiro	3 SM	Superior incompleto	03	Branco
	Mãe	36			Técnica de enfermagem –	2 SM	Superior incompleto		Branca
F 5	Pai	41	União estável	16 anos	Auxiliar de escritório	Desempregado ⁷	EF incompleto	05	Branco
	Mãe	35			Cuidadora de idosos	2 SM	EM completo		Branca

¹No decorrer deste trabalho as famílias serão identificadas pela letra “F” seguida do número que consta da coluna 1.

²O salário-mínimo (SM) era de R\$1.212,00 na época da coleta de dados em maio de 2021.

³Há apenas um casal cuja cor da pele permite classificar marido e esposa como negros, conforme normas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)

⁴ EF: Ensino Fundamental

⁵ EM: Ensino Médio

⁶Desde o início do isolamento social decretado em 13 de maio de 2020 devido à pandemia de Covid 19

⁷Há menos de um mês. Aguarda receber o seguro-desemprego.

4.2. BREVE DESCRIÇÃO DAS FAMÍLIAS

4.2.1. FAMÍLIA 1 – PAIS: ADRIANA E EDILSON; FILHOS: JANE CRISTINA E PEDRO

A família 1 é composta pelo pai Edilson, quarenta e três anos, negro⁸ e pela mãe Adriana, quarenta anos, também negra. Eles vivem em união estável há vinte e três anos e Edilson se declara evangélico, filiado à Congregação Cristã do Brasil, mas diz que não vai mais à igreja, porém, ainda se considera crente.

Trabalha em uma gráfica exercendo a profissão de acabamentista gráfico pelo qual recebe dois salários-mínimos por mês, enquanto Adriana se declara católica e no período de pandemia acompanhava as missas duas vezes por semana pelo Youtube, já que as aglomerações estavam proibidas devido à pandemia de Covid 19. Ela trabalha meio período como faxineira na mesma gráfica em que o marido recebendo um salário-mínimo por mês.

Edilson não terminou o ensino fundamental, tendo estudado apenas até a antiga quinta-série que corresponde ao sexto ano atualmente; já Adriana terminou o ensino médio em 2019 na modalidade EJA (Ensino de jovens e adultos) na mesma escola em que os filhos estudam.

Adriana estava muito à vontade na entrevista, feita através de seu celular e demonstrou muita disposição em participar. Ela tem muita clareza na fala, bom vocabulário e sabe se expressar de maneira clara.

O casal não tem certidão casamento o que parece constrangê-la um pouco: “Oh, eu sou...eu sou amasiada, né, eu moro junto com meu marido, não sou casada (risos)”. Nenhum dos dois recebe ou recebeu auxílio de algum dos programas do governo⁹, ela diz sorrindo, mas com pesar:

Não, porque como eu tenho registro na carteira, eu sempre trabalhei, minhas crianças sempre ficaram desde pequenininhos, desde bebê eles ficam na creche, depois na EMEI e agora no Paulo Freire, então eu nunca consegui nem Bolsa Família, nem o Auxílio Emergencial, não me enquadrei no padrão de pessoa que realmente precisasse. (Mãe F1)

Edilson demonstrou tranquilidade e boa disposição em participar e embora não tivesse tanta desenvoltura quanto a esposa na comunicação, nem o mesmo

⁸Há apenas um casal cuja cor da pele permite classificar marido e esposa como negros, conforme normas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

⁹ Auxílio Brasil. Bolsa Família. Benefício de Prestação Continuada (BPC). Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

vocabulário, mas soube se expressar de maneira clara. A entrevista com ele foi também realizada através de seu celular.

Os filhos são Ana de doze anos, aluna do 5º ano no período da manhã e Luiz de nove anos, cursando o 3º ano do período da manhã do ensino fundamental. Há também um filho mais velho, Edilson Júnior de vinte anos que não mora mais com os pais, pois alugou um apartamento juntamente com um primo para dividirem despesas.

Sobre o filho mais velho, Adriana afirma que nunca gostou de estudar e que era um aluno problemático “Ele estudou até o 8º ano, mais ou menos e... depois ele saiu da escola porque ele era um aluno muito difícil.”

4.2.2.FAMÍLIA 2 – PAIS: SELENE E ROBERTO; FILHOS: ELISABETH E FRANCISCO

A Família 2 é composta pelo pai Roberto, trinta e seis anos, branco e pela mãe Selene, trinta e sete anos, também branca e a entrevista com ambos foi feita através do celular de cada um deles. Eles são casados legalmente há quatorze anos e são católicos praticantes, sendo que ele é músico e toca na banda da igreja que frequentam. Roberto fez curso superior em Ciências da Informação e Documentação, na USP de Ribeirão Preto, é fotógrafo, trabalhava como autônomo e por conta da pandemia não está conseguindo trabalho, por isso, não tem renda. Até 2021 recebeu Auxílio Brasil, mas não conseguiu renovar para 2022.

Selene concluiu ensino superior com pós-graduação e trabalha como professora dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal, recebendo quatro salários-mínimos e é a provedora do lar no momento.

Selene é dotada de fala bem articulada, com vocabulário amplo e segura em suas respostas e entende bem o funcionamento da escola onde leciona e na qual seus filhos estudam. Roberto assim como a esposa possui boa capacidade de comunicação e é muito convicto nas suas afirmações.

Os filhos são Elisabeth de treze anos que está no 9º ano e Francisco de onze anos cursando o 6º ano do ensino fundamental.

4.2.3.FAMÍLIA 3 - PAIS: CELIA E JOÃO PEDRO; FILHOS: NATIELLY E NATANAEL

A Família 3 é composta pelo pai João Pedro, quarenta anos, branco e pela mãe Celia, quarenta anos, também branca. Eles são casados legalmente há dezenove

anos e são ambos de religião evangélica da denominação Comunidade Cristã, porém não frequentam mais os cultos.

A entrevista com ambos foi feita através do celular de cada um deles. João Pedro tem ensino médio completo, é agente funerário e trabalha em uma funerária percebendo dois salários-mínimos por mês. Celia tem ensino médio incompleto e trabalha como auxiliar administrativo em um posto de combustível percebendo três salários-mínimos.

João Pedro foi muito prestativo a participar da entrevista e é homem de poucas palavras. É ele quem busca os filhos na escola na grande maioria das vezes e também é ele que comparece quando chamado para resolver ou ser comunicado de algum problema com os filhos. Também foi ele que fez o trabalho de convencimento para que a esposa participasse, o que demorou alguns dias. Suas opiniões possuem bastante importância, pois trata-se, entre todos os pais participantes o que mais se aproxima da escola.

Celia gentilmente aceitou participar após ser convencida pelo marido, mas no início não demonstrava muita vontade de expressar seus pensamentos, contudo no decorrer da entrevista ela se soltou mais e deu opiniões bastantes importantes.

Os filhos são Natielly de nove anos matriculada no 3º ano e Natanael de quatorze anos que está no 7º ano. Ambos cursam o ensino fundamental no período da manhã.

4.2.4.FAMÍLIA 4 - PAIS: ALINE E GÉRSO; FILHOS: GLÓRIA E MARCOS

A família 4 é formada por Gérsão, branco, trinta e seis anos e por Aline, branca, trinta e seis anos. Eles são casados legalmente há dezesseis anos, são católicos e durante a pandemia assistiam as missas online pelo Youtube e fora da pandemia assistem às missas aos domingos pela manhã. Também neste caso a entrevista foi realizada mediante a utilização do celular de cada um deles.

Gérsão trabalha como analista financeiro em uma revenda de automóveis e percebe a quantia de três salários-mínimos por mês. Não terminou o curso superior de analista financeiro e não expressa nenhum desejo de retomá-lo. Este pai tem experiência de convívio com uma amiga da filha que sofre algum abandono pela família e uma das suas falas demonstrou bastante compaixão ao falar da colega carente de sua filha.

Aline trabalha como auxiliar de enfermagem em um hospital e ganha dois salários-mínimos por mês e ainda complementa a renda fazendo e vendendo doces. Começou a fazer curso superior, mas não conseguiu dar continuidade, então foi fazer curso técnico de enfermagem.

Eu fiz o superior incompleto, né, eu não consegui concluir e... depois eu passei pro técnico, né, o técnico profissionalizante que é o técnico de enfermagem. Essa foi a minha graduação, no momento. (MãeF4)

Os filhos são Glória de doze anos matriculada no sétimo ano do período da manhã e Marcos de nove anos, matriculado no 4º ano, também no período da manhã do ensino fundamental. O casal possui ainda um terceiro filho mais novo Daniel de quatro anos que frequenta a primeira etapa da educação infantil na escola ao lado daquela onde seus irmãos estudam.

4.2.5.FAMÍLIA 5 - PAIS: MARIANA E VLADMIR; FILHOS: LETÍCIA E VLADMIR JR.

A família 5 é formada por Vladimir, quarenta e um anos, branco e por Mariana, trinta e cinco anos, branca. Eles vivem em união consensual há dezesseis anos. Ambos são espíritas de doutrina Kardecista.

Vladimir cursou o ensino fundamental até a antiga sétima série, oitavo ano atualmente, e trabalhava como auxiliar de escritório, mas estava desempregado há três meses e aguardava para receber o seguro-desemprego. Mariana tem ensino médio completo e trabalha como cuidadora de idosos, percebendo o valor de dois salários-mínimos.

Esta família tem cinco filhos sendo os três mais novos da união atual, portanto filhos de Vladimir e os dois mais velhos são de união anterior da mãe com outro homem.

Os filhos da primeira união da mãe são Luciana de dezenove anos e Fabiano de dezessete anos. Luciana trabalha em uma loja de cosméticos, recebe um salário-mínimo por mês e concluiu o ensino médio, mas não continuou os estudos.

Fabiano trabalha como aprendiz em um supermercado pela manhã por meio período três vezes por semana, sendo que nos outros dois dias faz curso no Senac patrocinado pela empresa em que trabalha, percebendo a quantia de meio salário-mínimo e no período da tarde estuda em uma escola estadual cursando o segundo ano do ensino médio.

Os três filhos da união atual são Vladimir Jr. de treze anos, matriculado no sexto ano do período da manhã, Letícia de onze anos, matriculada no quarto ano também no período da manhã, ambos cursando ensino fundamental e Rogério de um ano e três meses que fica na creche em período integral.

Essa foi a única entrevista realizada presencialmente após o término das restrições impostas pela pandemia da Covid 19.

4.3. RENDIMENTOS E ESCOLARIDADE DOS PAIS

Para iniciar a análise é preciso esclarecer que o critério fundamental para selecionar as famílias que participariam da pesquisa era que tivessem ao menos dois filhos, um de cada sexo cursando o ensino fundamental na escola em que a pesquisa foi realizada, o que foi cumprido. Tal critério não excluía a possibilidade de as famílias terem mais do que dois filhos, o que efetivamente aconteceu em três unidades (F1, F4 e F5). Portanto, a análise engloba os vínculos com o conjunto dos filhos de cada família.

Todas as famílias são formadas por casais de adultos relativamente jovens cujas idades estão na faixa de 31 a 40 anos havendo apenas dois pais acima dessa faixa, com 41 (F5) e 43 (F1) anos respectivamente.

Para analisar se a escolaridade interferiu na diminuição das diferenças de rendimentos entre homens e mulheres, os dados do quadro 1 indicam que a escolaridade não foi fator determinante para diminuir a diferença entre os valores recebidos por homens e mulheres.

Na F1 pode-se observar que o pai tem escolaridade inferior à da mãe, contudo sua renda é maior que a da esposa. Neste caso a escolaridade não garantiu a ela um rendimento que fosse pelo menos igual ao do marido, nem tampouco um status profissional melhor, sendo ela faxineira enquanto ele é acabamentista gráfico.

Nas F2 e F5 ambas as mães têm escolaridade igual (F2) ou superior (F5) à dos maridos que não têm renda por estarem desempregados, sendo elas as únicas provedoras da família. Na F3 o pai tem escolaridade superior à da esposa, mas neste caso ela ganha mais que ele, porém não sabemos se a quantidade de horas trabalhadas por ela é maior, o que também é determinante para o salário. Na F4 o pai e a mãe têm a mesma escolaridade, mas ele tem salário superior ao dela.

Pode-se observar, portanto, a importância dos rendimentos das mães em todas as famílias, sendo elas no geral as maiores provedoras das despesas domésticas.

Se somarmos os ganhos de todas as mães e todos os pais teremos que a soma dos salários das cinco mães dá o total de doze salários-mínimos, enquanto a soma dos rendimentos dos pais perfaz o total de sete salários-mínimos.

Mas é importante considerar que em duas famílias - F2 e F5 - os maridos estão desempregados e um deles, F2, fotógrafo, tem ensino superior completo enquanto o outro, F5, auxiliar de escritório, tem ensino fundamental incompleto.

Se os dados são insuficientes para se propor generalizações pode-se aventar que três mulheres exercem atividades remuneradas na prestação de serviços familiares: uma é faxineira, F1; outra é técnica de enfermagem, F4 e a terceira, F5, é cuidadora de idosos, atividades que são preferencialmente exercidas por mulheres conforme os princípios da divisão sexual do trabalho.

Disso tudo pode-se considerar que um dado relevante nesse grupo restrito e limitado de famílias é que grau mais elevado de escolaridade representado pela conclusão de ensino superior, casos de pai e mãe F2 e da formação técnica profissionalizante da mãe F4, parece assegurar rendimentos mais elevados e empregos mais estáveis do que os demais participantes, cuja escolaridade é inferior à dos integrantes dessas famílias.

Para se completar dados sobre rendimento famílias é necessário incluir o total de filhos de cada uma delas.

4.3.1. QUADRO 2. RELAÇÃO DOS FILHOS

	Sexo ¹⁰	Nome	Idade	Ano ¹¹	período
F1	M	Edilson Jr.	20	8°	Não concluiu 8° ano, pois era indisciplinado
	F	Ana	12	5°	manhã
	M	Luiz	09	3°	manhã
F2	F	Elisabeth	13	9°	manhã
	M	Francisco	11	6°	manhã
F3	M	Natanael	14	8°	manhã
	F	Natielly	09	3°	manhã
F4	F	Glória	12	7°	manhã
	M	Marcos	09	4°	manhã
	M	Daniel	04	1ª EI ¹²	manhã
F5	F	Luciana	19	Ensino médio completo	
	M	Fabiano	17	2° ano do ensino médio	
	M	Vladmir	13	6°	manhã
	F	Letícia	11	4°	manhã
	M	Rogério	1, 3	Creche – período integral	

Conforme mostra o Quadro 2, Edilson Jr. filho da F1 não mora mais com os pais e não contribui financeiramente para as despesas da família. Apenas a F5 conta com ajuda financeira de dois filhos para compor o orçamento doméstico; Luciana recebe um salário-mínimo e seu irmão Fabiano conta com meio salário-mínimo.

Neste último caso mesmo que os rendimentos filiais não se agregassem ao de seus pais, o fato de trabalharem, reduz as despesas domésticas como aquisição de indumentária e de lazer desses filhos.

¹⁰M: Sexo masculino; F: sexo feminino

¹¹Ano escolar do ensino fundamental que o aluno cursa no ensino fundamental

¹² Educação Infantil

Mesmo com essa ampliação dos ganhos do conjunto dos membros de F5 a situação dessa família pode ser considerada a mais precária da perspectiva da comparação entre ganhos e despesas pois é composta por sete membros como pode ser visto no Quadro 1, sendo que o pai está desempregado, e o rendimento total, incluindo o dos filhos, é de 3,5 salários-mínimos.

4.4. O PROCESSO SOCIALIZADOR E A DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO DOMÉSTICO

Para se analisar o processo de socialização doméstico é imprescindível considerar que a família se organiza para sua continuidade como unidade de cooperação econômica e de consumo de bens e de serviços, como cuidados com filhos, doentes, idosos.

Nesse sentido é necessário considerar como os componentes da unidade doméstica contribuem de modos distintos para prover o consumo de bens materiais, necessários para alimentação, saúde, educação, lazer seja mediante aportes financeiros resultantes de atividades ocupacionais, seja através da produção de valores de uso, resultantes de tarefas domésticas que asseguram a continuidade e reprodução da própria família. (DURHAM, 1979)

Dentre os valores de uso necessários para consumo doméstico encontra-se o processamento de alimentos, de cuidados com higiene, limpeza da residência e das indumentárias dos familiares, maternagem e paternagem, isto é, cuidados de mães e pais com filhos e com doentes e idosos.

Se de um lado familiares exercem atividades no mercado de trabalho e com salários resultantes dessas atividades adquirem produtos para assegurar a sobrevivência dos integrantes da família, por outro lado há necessidade de preparar e processar tais produtos para se converterem em alimentos. Esse processamento aliado à higienização da moradia, de roupas e acessórios é tarefa habitualmente atribuída às mulheres, sejam elas esposa, filhas ou profissionais contratadas para o exercício dessas tarefas.

Além disso, conforme princípios gerais da tradicional divisão sexual do trabalho cabe às mulheres da família, sejam esposas, filhas ou mães os cuidados com a saúde e o bem-estar dos familiares. Obviamente homens, maridos, filhos ou outros profissionais podem se ocupar dessas atividades, mas estas são confiadas sobretudo às mulheres.

Importante ressaltar que o processo socializador está fundado em experiências vividas por mães e pais e presentes no repertório cultural do senso comum que atribui qualidades distintas a homens e mulheres e que são transmitidas aos filhos não apenas de modo claro, mas por aquilo que Bourdieu (1999) chama de osmose e que constitui o exemplo do país. (ROMANELI,1995)

Estes exemplos constituem igualmente experiências primitivas como Nogueira (2017) menciona e que são fundadas de forma emocional e passam a se configurar como naturais, tanto para genitores quanto para os filhos. Reproduz-se assim uma maneira enviesada de dotar homens e mulheres de atributos supostamente considerados como naturais, portanto considerado imutáveis.

Esse processo de socialização primária é levado a cabo principalmente pela mãe, mas também pelo pai embora o modo de transmissão seja diferente de acordo com o sexo do genitor.

Quanto à organização do trabalho doméstico nas famílias estudadas o pai F1 afirma que os filhos homens ajudam em todas as tarefas domésticas. “...às vezes eu ponho até pra passar um pano na casa, lavar o banheiro, entendeu?”. Diz ainda que os filhos começaram a ajudar em casa precocemente, mas que a menina começou um pouco antes “Eu tenho uma filha também que ela tem doze, ela já começou um pouco antes, por iniciativa própria, né?”. (Pai F1)

Embora este pai afirme que a menina trabalha mais e tem iniciativa própria, o que resulta evidente é que ela realiza uma quantidade maior de trabalho doméstico, mas ele reitera que não existe diferenciação entre trabalho de menino e de menina.

Aqui na minha casa põe um pra fazer uma coisa, o outro faz a outra coisa, no outro dia o que fez aquele de ontem fez – faz hoje, o que fez o de ontem...você entendeu? Os dois fazem as mesmas coisas. (Pai F1)

O que ele relata ser “iniciativa por conta própria” da filha, muito provavelmente resultou da observação do exemplo materno, isto é, das tarefas desempenhadas pela mãe e não pelo pai ou irmão, o que a levou a realizar tais tarefas.

Pode-se considerar que, neste caso, o aprendizado da filha resulta pelo menos em parte de um processo de osmose, ou de seguir o exemplo da mãe, o que repõe a desigualdade de gênero nas tarefas domésticas. Também é útil considerar que o pai afirma que o filho faz tarefas domésticas, mas precisa ser cobrado, pois prefere jogar vídeo game e também parece que seus afazeres escolares ficam em segundo plano.

As situações descritas pelo pai trazem elementos importantes relacionados à divisão do trabalho doméstico de acordo com o gênero da prole, que embora não estejam presentes de forma explícita na fala aparecem de modo sub-reptício.

Questionada sobre os trabalhos domésticos dos filhos, a mãe F2 diz que tanto o filho quanto a filha ajudam nos trabalhos domésticos, mas que apenas a menina cuida da limpeza da casa porque o menino é alérgico:

[...] como ele tem questão alérgica, fica um pouquinho mais complicado dele ajudar. Mas ele ajuda muito no preparo de alimentos, a guardar e organizar as próprias roupas, organização do quarto dele, ele tem as atividades dele voltadas pra ajuda doméstica. (Mãe F2)

Ao contrário dessa mãe, seu marido, Roberto, F2, não menciona em nenhum momento alergia do filho, mas esclarece que a filha cuida das tarefas domésticas porque ela é mais velha, mas diz que não a deixa cozinhar porque tem medo de que ela mexa com panelas e possa se queimar.

Ao mesmo tempo esse pai afirma que pede ao filho e à filha que se incumbam de algumas tarefas caseiras.

[...] eu peço que recolham a louça ou que eles revezem, às vezes, um dia ou outro, esporádico, pra lavar uma louça, a não deixar bagunçado o espaço da cama deles, do quarto deles. (Pai F2)

Com relação às tarefas domésticas a mãe F3 disse que o filho Natanael, quatorze anos, ajuda a organizar a própria bagunça, as coisas que ele suja como lavar os pratos e outras coisas que ele usa. Importante é que ela está ensinando esse filho a fazer algumas refeições como preparar uma omelete ou temperar uma salada.

Já a mãe F4 embora afirme que não faz distinção entre atividades que sejam masculinas ou femininas deixa claro durante sua fala que deposita muito mais confiança na filha de doze anos para fazer todas as atividades domésticas inclusive cozinhar se for necessário do que nos meninos. Ela ainda afirma que a filha Glória sempre tomou iniciativa e que gosta de fazer esse tipo de trabalho.

A Glória ela já- assim..... sempre foi mais responsável, assim, desde pequena ela já se...ela já gostava um pouco dessa questão doméstica, né? [...] Ela consegue- ela consegue me ajudar mais. (Mãe F4)

Um pouco mais adiante ela afirma que cobra mais da menina do que dos meninos dizendo que alguns afazeres são trabalho de mulher e que a filha precisa fazer, mas ela entende que se trata de uma ação que vem dos costumes sociais e que não estão ligadas à natureza do sexo feminino.

Olha, eu não sei se por natureza talvez. Eu acho até um pouco, também, a gente- eu vou te ser muito sincera, às vezes, é tão automático a gente impor um pouco mais de responsabilidade, às vezes eu me pego falando: “mas você é menina, Glória, você tem que

fazer “, sabe, essa coisa assim? A gente, querendo ou não, a gente acaba também sobrecarregando essa questão de...que...pra ele, pro Marcos, a gente já não tem essa questão, mas pra ela, eu sinto que, às vezes, a gente...tipo assim. (Mãe F4)

E essa mãe ainda acrescenta que cobra muitas coisas da menina por serem coisas de mulher e que não sabe explicar bem o porquê e que pode ser uma coisa natural.

Lavar a louça, pelo amor de Deus, isso aí é coisa de mulher fazer” “Ah, mas eu não gosto”, “Não tem que gostar”, sabe essa coisa- essa pressão de que essa já é uma função que uma mulher tem que fazer, sabe? Então, assim, de...eu me vejo várias vezes fazendo isso- falando, né? (Mãe F4)

E mais adiante ela afirma que se trata de uma questão de destreza e que a menina consegue fazer melhor o trabalho que os meninos, que estes são mais estabanados. Ela acha que para fazer algumas tarefas eles não têm habilidades.

É, eu acho, talvez, não é nem por...tá, eu acho que pode ser sim, mas a minha questão, eu acho que é destreza, sabe? Pra fazer as coisas. Que nem, o meu filho é muito estabanado, é dele, assim. E eu percebo que isso é do homem, tem coisa, assim, que você vai pedir para o homem fazer, nossa, dá a impressão... melhor fazer, porque eu acho que é da natureza, homem é mais bruto, tem essa mão mais pesada, às vezes, vai lavar uma louça e quebra prato..... Mas essa questão mesmo de desastre, meio de...parece que não tem a mão pra coisa, sabe? Agora, tipo assim, pede pra lavar um quintal, uma coisa mais assim, ele faz. Mas tem determinadas coisas que, realmente, eu acho que tem essa questão de....de a mulher ter mais facilidade, entendeu? Então, tipo assim... o Marcos, ele é muito atencioso, mas ele é muito estabanado, é dele, parece que...sabe? Eu não sei te explicar, tem coisa que ele mais atrapalha do que ajuda, né? Então, automaticamente, têm coisas que, realmente...essa questão do sexo, tipo...eu prefiro pedir pra ela porque...né? Que eu acho que isso é coisa- tipo assim, ela vai fazer melhor, entendeu? (Mãe F4)

Essa mãe na verdade confia mais na menina porque supõe que ela vai executar a tarefa com mais competência do que seu irmão. E neste ponto confirma a opinião de Lahire (1997) de que as meninas têm maior confiança dos pais para realização das tarefas domésticas.

A mãe ainda justifica a maior concentração de responsabilidade na mão da menina pelo fato dela ser mais velha, mas a sua fala deixa claro que ela confia mais pelo fato de a menina ter destreza em lidar com certas situações e que os meninos não conseguem fazer certas atividades mais refinadas relegando a eles tarefas como lavar o quintal e outras que não precisem de manuseio mais sensível como por exemplo enxugar pratos lavar copos porque ela acredita que eles quebram.

Apesar de longas, as falas dessa mãe mostram oscilação entre princípios explicativos. De um lado e à primeira vista ela afirma acreditar que a divisão do

trabalho decorre de costumes sociais, mas por outro lado vacila e afirma que algumas tarefas são “coisas de mulher” e diz que o filho é “estabanado”, característica também estendida para os homens em geral.

Desse modo assim como outras mães afirmam de modo menos claro, ela naturaliza tanto os atributos femininos quanto os masculinos. Mas convém ressaltar um dado importante por estar fundado em um critério objetivo referido à idade da filha de doze anos o que confere a ela maturidade e capacidade motora e mental para cumprir afazeres que seu irmão Natanael, nove anos, teria dificuldade para realizar.

No entanto o que parece predominar na reflexão dessa mãe e também na de outras mães e de pais que foram entrevistadas é menos a objetividade da idade do que atributos naturalmente dados, portanto difíceis de serem domesticados via socialização. Ao contrário o processo socializador tende a repor a representação do senso comum da desigualdade natural de atributos e capacidades masculinos e femininos.

E daí pode-se pensar que a socialização tanto do pai a quanto da mãe enfrentam uma imensa dificuldade para romper o círculo de representações naturalizantes sobre os atributos e as identidades de cada gênero.

Por sua vez o pai F5 aponta uma postura diversa em relação ao filho de treze anos

Assim como foi na minha criação, é na deles. O meu filho homem [mais velho], ele já faz almoço, ele faz janta, ele ajuda na casa, ele ajuda na limpeza, assim como as mulheres. Não tem diferença. Na minha casa... [...] Cuida do neném. Na minha casa eu fui criado assim. Dois irmãos, não tinha dessa. Tinha que ajudar a limpar a casa, a gente ajuda na comida, a gente não é só comprar não, é fazer também. Desde muito pequenininho a gente aprendeu ter responsabilidades. Não só com os nossos brinquedos. Com coisas mais sérias. (Pai F5)

Essa fala, associada às dos pais das demais famílias indica que os genitores orientam e incentivam os filhos, e não apenas as filhas, a contribuírem com tarefas domésticas que constituem produção de valores de uso para consumo da família, como quando arrumam camas, limpam casa e quintal, ou ainda preparam alimentos como mostra a mãe F4 que ensina filho a cozinhar. Também é necessário destacar o fato do pai F5 não considerar que “arrumar os brinquedos” pelos filhos seja algum trabalho sério, deixando implícito na sua fala que espera mais do que isso deles.

Mas essa instância da socialização primária além de colaborar para a constituição da identidade de gênero dos filhos tem outra dimensão relevante. Através da socialização diferencial pois atribuem a seus filhos, de acordo com o gênero deles determinados deveres, sobretudo para as filhas relacionados a tarefas domésticas no

âmbito da vida privada. Melhor dizendo, essas tarefas estão voltadas à reprodução da família e incluem cuidados com filhos, doentes, idosos e a preparação de alimentos, essenciais para continuidade da vida, assim como cuidados com higiene do corpo de cada um, limpeza da casa e da indumentária

Tais direitos e deveres ultrapassam o nicho doméstico pois eles constituirão referências básicas para ordenar a percepção de direitos e deveres de filhos e filhas pois serão introjetados e assimilados no processo socializador e terão repercussão na vida futura desses sujeitos.

Os dados coletados junto a essas famílias parecem mostrar uma atuação mais presente do pai em incentivar e mesmo a exigir a colaboração dos filhos do sexo masculino no desempenho de tarefas domésticas, o que alivia o trabalho de suas mulheres que são inclusive trabalhadoras cujos rendimentos são essenciais para a manutenção dessas famílias. Mesmo com essa postura mais presente e ativa dos pais, tanto eles quanto suas mulheres inclinam-se a continuar a mobilizar argumentos naturalizantes para avaliar as diferenças de gênero.

4.5. OS PAIS E A ESCOLARIZAÇÃO DOS FILHOS

Para melhor se apreender a postura de pais e mães acerca da escolarização da prole é necessário considerar a idade dos filhos e o ano escolar em que estão matriculados, e se pais e mães fazem distinção na forma como tratam filhas e filhos e se há diferentes expectativas em relação ao futuro, profissões e formação escolar, se há mais cobrança para meninas ou para meninos na execução de tarefas escolares.

De um total de 15 filhos, três deles, um da F1 e dois da F5, já concluíram o ensino fundamental e todos trabalham. Nessa última família há um filho, Rogério com um ano e três meses que frequenta creche em período integral e na F4 Daniel, de quatro anos está na primeira etapa da educação infantil. Restam assim dez filhos cursando o ensino fundamental sendo cinco de cada sexo.

De modo geral os pais e mães demonstram interesse na escolarização da prole, mas é preciso considerar que a idade mínima desses filhos é de nove anos, dois deles, F1, F3 matriculados no 3º e um F4 inscrito no 4º ano do ensino fundamental. A idade mais elevada dos alunos é quatorze anos, um deles cursando o 8º ano, seguido em ordem decrescente de idade por uma aluna de treze anos, cursando o 9º ano, por outra de doze anos matriculada no 5º ano e uma última de onze anos do 6º ano do ensino fundamental.

Assim, é preciso considerar que a idade dos filhos e os anos em que estão matriculados afetam o modo como pais e mães avaliam a possível progressão da escolaridade da prole.

[...] eu os vejo como crianças ainda, a Elisabeth já adolescente e ele [Francisco, 11 anos] ainda como criança, né? Nunca pensei e, assim, a questão de emprego, eu sempre peço pra que eles façam o que eles gostarem, né? Então, sempre falo “ó, o que você fizer, aquilo que você tiver no seu coração, você faça, mas faça bem-feito e faça o que vai te fazer feliz, né? Independente de, às vezes, de você querer uma profissão pra mais ganhar mais dinheiro, né? Você fazendo com gosto, então, assim... só peço que, assim, gostaria que eles fizessem a faculdade e que levasse a sério o que eles forem fazer, mas, assim, eu nunca cheguei a imaginar algum- algum serviço, assim, pra ele. (Pai F2)

O exame dos dados aponta que pais e mães tendem a conceber de modo igualitário a escolarização de filhos e filhas e aspiram que ambos superem os níveis de escolarização que eles conseguiram alcançar. Outro dado importante presente nas falas parentais é que os filhos pudessem apenas estudar sem exercerem atividade no mercado de trabalho pelo menos até completarem o ensino médio.

A mãe F1 faz questão de esclarecer que incentiva seus filhos a estudarem para que tenham boa formação:

A gente torce, né? Como pai e mãe...como mãe, assim, eu torço muito e eu quero, eu cobro muito isso deles, que eles estudem pra que eles possam ter uma profissão, chegar a se formar, fazer uma faculdade. É o que eu torço e o que eu fico em cima deles. Mas se caso vier acontecer, assim, deles precisarem trabalhar...eu não vou me importar. (Mãe F1)

O marido dessa entrevistada partilha de sua avaliação e acrescenta ainda que na rotina dos filhos a prioridade é fazer as tarefas escolares e depois cumprir com os afazeres domésticos.

É que a rotina, na verdade, é assim, eles acordam cedo, fazem as tarefas, né, da escola, aí depois terminam, ficam em casa aqui, às vezes colo...a mãe deles coloca eles pra poder ajudar ela e pra lavar uma louça aí, então um seca a louça e o outro guarda, né? (Pai F1).

A mãe F1 expressa a relação que ela, bem como os demais pais pensam sobre escolarização e o trabalho dos filhos:

[...] penso que os filhos, é...hoje em dia, muita oportunidade de curso e trabalhar, né...acho que é dois dias de curso, o SENAI, o SENAC dá muita oportunidade, várias empresas, né...eles fazem essa parceria, então acho que catorze, quinze anos é uma idade boa pra eles começarem a trabalhar, porque eles tra...eles estudam o período do...do... aula que, ou a tarde ou de manhã e aí o próximo período eles vão trabalhar, né, e fazer o curso. Então, eu acho isso muito bom, eles aprendem a valorizar o trabalho e o dinheiro que ganha. (Mãe F1)

Por sua vez o pai F2 expõe de maneira clara que o trabalho e o estudo tornam as pessoas melhores e evita a marginalidade.

[...] Então, eu acho que tipo, se tivesse um negócio desse pra trabalhar as crianças, ia ter menos criança nas ruas. Essa é minha opinião, né?
(Pai F2)

O mesmo pai afirma que gostaria que os filhos não trabalhassem até terminarem o ensino médio e só então poderiam trabalhar meio período para poderem cursar o ensino superior.

No mesmo sentido a mãe F2 explicita o que pensa sobre o trabalho da filha Elisabeth, treze anos:

Depois que ela finalizar o ensino médio, tudo bem. Mas agora não, agora é dedicação aos estudos, até as atribuições de casa, eles fazem em momentos em que eles não têm atividades escolares, que estão um pouco mais tranquilos, porque agora a exclusividade é estudo. (Mãe F2)

O que pode ser apreendido dos depoimentos de pais e mães é que eles gostariam que seus filhos pudessem concluir o ensino médio sem trabalharem e que tivessem condições de ingressar em um curso superior.

De qualquer modo, se tal projeto de escolarização é inviável de ser concretizado considerando as condições financeiras das famílias, pais e mães deixam claro que desejam que a prole conclua o ensino médio e que possa ter acesso ao ensino superior em função dos esforços dos próprios filhos.

Por outro lado, se esses pais e mães vivem com poucos recursos financeiros, como exposto acima, nenhum deles menciona a importância e necessidade de seus filhos trabalharem para contribuir com as despesas familiares.

No conjunto dessas famílias parece haver um acordo tácito, mas não claramente explicitado entre pai e mãe segundo o qual ambos os genitores fazem todos os esforços para retardar a entrada dos filhos no mercado de trabalho para que eles possam se dedicar aos estudos e concluir o ensino médio.

4.6. O TRABALHO DOS FILHOS

De modo geral todos os entrevistados demonstraram conhecer as leis que regem o trabalho infantil conforme preconiza o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Inicialmente é necessário considerar a idade dos quinze filhos, sendo que dois deles da F5 já estão exercendo atividade remunerada. Adriana, dezoito anos tem trabalho fixo, enquanto seu irmão de dezessete anos é aprendiz.

Na F1 o filho Edilson Jr. exerce atividade remunerada, mas não reside com os pais e seus rendimentos não se destinam ao consumo dos pais e irmãos. Todos esses filhos não sofrem empecilhos legais para exercerem trabalho remunerado, pois todos estão acima do limite mínimo de dezesseis que, conforme o ECA é a idade mínima para ingresso no mercado de trabalho, desde que tenham autorização de pais ou responsáveis.

Dos demais filhos, sete são crianças, menores de doze anos. Os outros cinco estão na faixa etária entre doze e quatorze anos. Assim, o ingresso dos filhos no desempenho de atividade produtiva é questão projetada no futuro já que legalmente eles não têm idade suficiente para participarem do mercado de trabalho.

A mãe F3 afirma que não consegue imaginar a filha de 13 anos desempenhando qualquer tipo de trabalho.

Eu nunca parei pra pensar, viu? (Risos). Porque, assim, ela é novinha, então...pequeninha, assim, meio frágil, menininha [...] não, porque eu penso, assim, que todo trabalho é digno, né? Independente de qual seja a profissão, no caso de ou manicure ou fazer uma faxina, não...não ficaria triste não. (Mãe F3)

Pais e mães avaliam o trabalho dos filhos sempre considerando a condição destes enquanto estudantes, como se apreende nas falas abaixo transcritas.

Eu acho que eles têm que estudar e, na idade certa, acho que têm que trabalhar também”. [...] então acho que catorze, quinze anos é uma idade boa pra eles começarem a trabalhar, porque eles tra...eles estudam o período do...do... aula que, ou a tarde ou de manhã e aí o próximo período eles vão trabalhar, né. (Mãe F1)

Essa idade de catorze, quinze anos é citada por mais duas mães e um pai. Mas a idade mais mencionada por cinco entrevistados é dezesseis anos, o que sugere que elas têm conhecimento da idade limite para que seus filhos comecem a participar do mercado de trabalho.

[...], mas eu tenho vontade, quando o Natanael fizer lá seus dezesseis anos, já colocar ele em algum trabalho que tem...como que chama? [...] Menor aprendiz. E Natielly quero engajar no mesmo caminho. (Mãe F3)

Olha, na verdade...hoje, é com dezesseis, né? Mas...eu falo assim, é uma boa idade, né, porque já é uma questão de...de...eu acho que já está um pouquinho mais amadurecido, entendeu? Mas, assim, de verdade, eu acho que hoje, assim, dezesseis anos também eu acho- eu vejo pela minha filha que tá quase lá, né? Mas assim, a gente tem tanto medo de soltar, um pouco também, eu não sei como...como seria essa questão, mas eu acho que com dezesseis anos já daria pra pensar na possibilidade sim. (Mãe F4).

Dois pais e uma mãe acreditam que idade mais adequada é 18 anos e está associada à aspiração de os filhos apenas estudarem, pois acreditam que o trabalho possa prejudicar o processo de escolarização.

Olha, eu acredito que...que assim que eles terminarem o colegial, aí eles vão estar definindo faculdade, né, pra estar cursando. Aí, acredito se- se o curso que eles escolherem permitir questão de tempo, horário, eu acho que eles poderiam já trabalhar, né, e fazer a faculdade. Até mesmo porque já vão estar já com dezoito, dezenove anos[...]. (Pai F2)

As várias falas mostram que os pais gostariam que seus filhos apenas estudassem, mas reconhecem que as condições financeiras impedem a realização dessa proposta.

Por outro lado, é importante considerar que alguns pais avaliam o trabalho dos filhos de um ângulo positivo, questão nem sempre levada em conta por estudos sobre essa relação. O pai F4 afirma com convicção que acha certo que os filhos e também as filhas estudem e trabalhem ao mesmo tempo a partir dos 16 anos: “Ah, eu acho que consegue, na idade certa eu acho que é muito bom”.

A mãe F5 deixa mais clara essa percepção do trabalho:

É que nem eu tô te falando, por mim, se eu pudesse, eles só estudariam. Queria muito que eles fizessem uma faculdade, um curso técnico, minha filha quer muito fazer enfermagem. Então, por mim, se eu tivesse condições, assim, eu queria que eles estudassem só. Mas pensando pelo outro lado, de que aqui deu muito certo pro crescimento pessoal deles, acho muito importante eles terem começado, os dois começaram com dezesseis anos, então aqui funcionou muito bem. Então, tem os dois lados, eu queria muito que eles estudassem, só estudassem, se dedicassem só a isso; mas pelo outro lado, funcionou muito bem aqui pro crescimento deles. Então, tem esses dois lados, assim. (Mãe F5)

Tal postura é partilhada pela mãe F4:

[...] eu acho que, assim, hoje os meus filhos, as condições atuais que eu estou, né? Que a gente vive, eu não veria problema nenhum, eu acho que isso nos torna pessoas, né? Também a gente já começa a ter uma noção da dificuldade que a vida...né? Que a vida é, né, a realidade. E, assim, os meus filhos na situação que eu estou, com certeza, quando tiverem a oportunidade vão trabalhar e vão estudar, né? (Mãe F4)

Em geral, as famílias acreditam que meninos devem começar a trabalhar cedo para poderem valorizar o dinheiro que ganham e aprenderem a ser responsáveis tornando-os mais maduros.

O pai F1 diz que os filhos têm que começar a trabalhar cedo, entre quatorze e quinze anos, para aprender a dar valor ao trabalho, tal como ocorreu com ele que desde criança ia para a roça para ajudar o pai, o que, “não fez mal nenhum”.

Ah...bom, eu falo por mim, assim, eu...às vezes, eu dou uma resposta dessa, posso tá errado, não sei, mas eu comecei a trabalhar com 12 anos, né? 12 anos eu traba... isso, antes disso eu ia pra roçar com meu pai. E... não me fez mal nenhum né? Hoje a molecada aí...a lei, né, a

lei permite dezoito... acima de 16 anos. Mas eu acho uns 14, 15 anos, sei lá, pra poder começar, né? (Pai F1)

A concepção educativa do trabalho, ou seja, trabalho como processo de educação não formal e informal é tema pouco discutido. Sem querer ignorar condições de exploração de trabalho e negá-las é necessário avaliar o modo como pais e filhos da população de baixa renda avaliam o trabalho, não apenas como alienante e alienador, mas como processo que confere autonomia aos filhos diante da autoridade e do poder dos próprios pais.

Através do trabalho os filhos adquirem conhecimentos não formais acerca das ocupações que realizam e conhecimentos informais acerca da responsabilidade e sobretudo de seus direitos e deveres o que contribui para assumirem responsabilidades diante de colegas e superiores. É no espaço das relações no trabalho que filhos e filhas passam a conviver com pessoas diferentes, ocupando também posições diversas nessas relações, seja como iguais, inferiores ou superiores.

Essa representação é expressa nas falas de mães e pais:

O trabalho ajuda os filhos a dar mais valor no que os pais fazem para ajudá-lo. (Mãe F1)

É difícil, né...a gente sabe muito bem que é difícil, é... a gente trabalhar e estudar. Eu já fiz isso, já tentei, já até abandonei a escola duas vezes porque eu não dava conta de trabalhar e estudar, né, e... então, é muito difícil...só que isso também, eu acho que o trabalho ajuda os filhos a dar mais valor no...no...no...que os pais faz pra ajudar eles, pra poder dar o melhor pra eles, né. (Pai F2)

[...] desenvolver...criar pra vida aí. Responsabilidade, dar valor nas coisas, valor em dinheiro, valor no estudo, valor no pai, valor na mãe. A gente é uma classe baixa, então, acho que...coloca todo mundo no meio, já tá com uma idade correta, coloca pra já ir...tá...tipo aprendendo, ajudando e dando valor, né? E sabendo o significado das... o valor das coisas, o valor de comida, valor de tudo. [...] Ah, basear por mim: dezesseis anos tá tudo certo. (Pai F4)

Ao mesmo tempo que o trabalho contribui para aquisição de responsabilidade e de deveres e direitos, a condição de trabalhador pode evitar que os filhos caiam na marginalidade, para que entendam o valor das conquistas.

A mãe F4 ainda diz que enquanto os pais estão trabalhando não têm o controle de uma criança/adolescente dentro de casa e que estando no trabalho ela se sentiria mais segura com relação a isso.

Na concepção dessa mãe o trabalho não impossibilita que o processo de escolarização dos filhos que se desenvolvem conjuntamente.

Eu acho que é uma questão também de conscientização. Hoje em dia, assim, até pra eles terem o real significado das conquistas, né? Então, assim, eu falo que, de verdade, eu não me arrependo da vida que...que nem a minha faculdade, quando eu fiz eu trabalhava, eu pagava, e eu acho que, assim, eu tive a oportunidade de ter uma...uma boa experiência, né? É claro que a gente também...hoje a gente fica muito com medo também, de não ocupar essas crianças porque a gente precisa sair pra trabalhar e uma criança, às vezes de dezesseis, dezessete anos, em casa, a gente não tem muito controle, né? Então, assim, a gente sabendo que já tá trabalhando, a gente, de alguma forma, isso até nos torna, como pais, uma segurança, né? Então, tem tudo...hoje, assim, é o que eu tô te falando, no país em que vivemos...acaba sendo até uma-uma coisa vantajosa você ter a oportunidade de pôr essas crianças pra trabalhar. Mas o ideal, eu, se eu pudesse, era dar uma condição diferente. (Mãe F4).

Se pais e mães concordam com a conjugação de estudo e trabalho expressam certo receio de que as filhas possam ser molestadas ou vítimas de violência fora de casa.

[...]eu tenho muito medo por todos os dois, tanto um quanto o outro. Mas a menina...a gente... ah, não sei o pensamento...não se é só a gente, pensa assim que a menina é mais frágil, mais fraca, sei lá, a gente tem esse pensamento da mulher, né? (Mãe F1).

O mesmo tipo de preocupação aparece na dala do pai F2:

Sim. É... assim, é... a preocupação seria com os dois porque, uma: quero que eles, os dois, aproveitem o máximo dos estudos, né? Tanto o Francisco quanto a Elisabeth. E assim, hoje eu vejo que, tipo, essa questão de maldade, de preocupação, eu acho que tanto quanto pro menino quanto pra menina podem ocorrer, né? Embora, talvez com mulher seja mais, né? Mas minha preocupação com os dois, nesse ponto, é igual. É igual, meu zelo com eles.

Esses relatos deixam patente outra modalidade de diferença entre gêneros que segundo os pais torna suas filhas mais expostas a diversas formas de violência, o que pode inclusive contribuir para limitar as possibilidades de trabalho não só para as filhas dessas famílias, mas igualmente para mulheres de diferentes idades.

4.7. A FAMÍLIA, A ESCOLA E O PODER PÚBLICO

A avaliação que pais e mães fazem da escola mostra o que eles consideram como deveres e obrigações do poder público que não são cumpridas e apontam a necessidade de suprir o que eles avaliam como carências do sistema escolar.

Uma delas é a necessidade de oferecer condições para a profissionalização dos alunos.

Ah, eu acredito sim, eles poderiam ter uma grade horária que os levassem a uma profissionalização. Que, pelo menos, os preparassem pra algum setor da economia. Por quê? Não é a realidade dos meus filhos, mas eu sei que é realidade de boa parte do público da escola pública. (Mãe F2).

Ao lado da profissionalização outra demanda remete à necessidade de atividades no contraturno. Os pais afirmam que deveria haver mais investimentos para que a escola pudesse desenvolver atividades no contraturno que complementassem o currículo, como cursos profissionalizantes, aulas de música, atividades culturais, esportes e outras atividades que pudessem criar maior envolvimento dos alunos e das famílias com a escola.

A mãe F4 diz que para ela é muito difícil ter condições financeiras para pagar um curso no contraturno, um curso profissionalizante ou que ensine algum uma profissão. Acrescenta que a escola poderia começar a dar informações sobre profissões e sobre possibilidades para que os alunos já começassem a pensar no que eles querem fazer no campo profissional.

Porque pra mim pagar um curso eu tenho que trabalhar em outro serviço, entendeu? Aí eu não vou conseguir porque a renda hoje é... é muito...tudo muito...é caro você ter três filhos, né? Hoje em dia. Então...nossa, eu não tenho dúvidas de que, assim, o nosso governo poderia dar muito mais pra essas crianças, né? Em questão, assim, até de formação profissional, sabe? Aquilo que a gente tem que buscar com dezesseis anos, até acho que abre a cabecinha deles pra começar a ver o que eles querem, entendeu? Se tivesse uma introdução aí de um...de uma...uma questão de formação de...de secretariado, de uma questão de uma mecânica, pô, as crianças já vão começar: (Mãe F4).

Em consonância com a esposa o pai F4 destaca atividade de educação física e que inclusive na sua opinião poderiam ser oferecidas no contraturno:

E, sei lá, e ter uma coisa extra, uma atividade física, talvez. Porque, pelo que eu vi aqui, que nem, meu filho moleque, que gosta dessa parte de...parte de, vamos supor, atividade física, que ele fazia. Vira e mexe, ele reclamava uma coisinha ou outra que queria fazer esporte e ficava na sala. Ai, porque um aluno ali fez bagunça, o professor deixava a sala inteira dentro da sala assistindo filme. Então, essas coisas que eu vejo que é... talvez... uma das coisas, na verdade, entendeu? Nessa parte, assim. (Pai F4)

A necessidade de atividades no contraturno aparece também na fala da mãe

F5:

É que nem eu tô te falando, eu acho que aqui supre bem, assim... lógico que sempre pode melhorar, né? A gente sempre espera que melhore. Mas acho que supre...eficientemente, assim. Pelo que eu escuto de outros lugares, de outras escolas. Então, eu acho essa coisa do basquete, de ter interclasse, esse extracurricular, assim, de sair daquele português e matemática, eu acho que supre, assim. (Mãe F5)

Quando os pais comentam a qualidade do ensino e o que consideram deficiências escolares o verbo mais empregado em todas as falas é “exigir”. E se não

empregam esse verbo ao comentar a escolarização dos filhos, não deixam de mencionar que eles têm obrigações de cumprir os deveres escolares.

A mãe F1 argumenta que a escola exige pouco dos alunos e “precisava exigir muito mais”, que “o estudo nosso é muito precário” e que os professores deveriam aprofundar mais os conteúdos e oferecer mais atividades extracurriculares para chamar os pais para dentro da escola.

Essa mesma mãe demonstra um desejo de que os filhos sejam atendidos em período integral, mas não somente em “tempo integral”, mas com atividades que contribuam para o desenvolvimento integral dos filhos:

Com horários, né...acho assim, que é muita turma com horários...tipo assim, um futebol, um vôlei, uma aula de música, é... desenho, pra quem gosta dessa área, né? Esse tipo de área na parte cultural, também na área de esporte. A gente vê muito nos Estados Unidos, eles investem muito no estudo, por mais que a gente, às vezes, tenha que pagar..., mas...é... é... tem muito isso, eles investem no...no...na parte da cultura, do esporte, inclui na escola, né? A escola da gente já é pouco tempo...e o... não tem muito isso no Brasil, né? (Mãe F1)

Sobre este quesito a opinião do pai F1 é a mesma que a de sua esposa de que a qualidade do ensino oferecido deveria ser mais conteudista. Ele gostaria que houvesse mais professores e mais atividades na escola, como cursos no contraturno para tirar as crianças da rua, e atividades esportivas.

Eu acho que deveria de abrir umas – outras classes com...com pessoas, é... tipo que eu posso dizer assim, a criança estuda de manhã e à tarde faz algum cursinho, alguma coisa assim pra poder – porque tem muita criança na rua, na verdade, né? Que vai nas escolas, às vezes, até pra merendar só e sai da escola, e vai pra casa e fica o dia inteiro na rua. Se fizesse uma coisa, assim, até na área de esporte, a criança ia se interessar a ir na escola de novo. Você tá entendendo? [...] se tivesse um negócio desse pra trabalhar as crianças, ia ter menos criança nas ruas. Essa é minha opinião, né? (Pai F1)

A mãe F1 acredita que a escola é fraca, e seu desejo é de que ela funcione nos moldes de uma escola particular no que diz respeito aos conteúdos escolares.

Então, a gente vê, quem estuda numa escola particular, estuda mu...tem muito mais conteúdo...é mais...acho que é muito mais bem assistido...uma ajuda em várias partes...coisa que o estado e o município não têm. (Mãe F1)

Já a mãe F2 não é favor de maior quantidade de conteúdos nem de aprofundamento, mas gostaria que a escola fosse um pouco mais rígida:

Exige pouco dos alunos, que é essa fala que eu tive...tem se tornado uma escola assistencialista, então, os alunos são pouco exigidos. Eu digo escola no geral, tá? [...] não necessariamente a questão de conteúdo, não precisaria dar mais conteúdos, precisaria trabalhar melhor os conteúdos, de forma a exigir de todos a mesma resposta, entendeu? Então, você trabalhar os conteúdos de forma mais

aprofundada e exigir de cada um as suas funções. Porque, como eu citei, tem um aluno que vai fazer tudo, tá ótimo. E tem o que não vai fazer nada e tá ótimo também.

Para a mãe F4 a escola poderia exigir mais. Para ela, a rotina dos seus filhos fora do horário de aula poderia ser preenchida por atividades solicitadas pela escola como mais lição de casa e mais trabalhos diversos de casa, que ela acha que tem pouco.

É, normal. É assim, ó, eu acho que poderia exigir mais, se tratando de crianças que só faz aquilo, entendeu? Mas, então, tipo assim...eu acho que, assim, mais trabalho de casa, porque eu acho que, assim, eu sinto falta disso na época, aquela questão de cartolina, eu não sei se, assim, é outros tempos, né? Questão de...de trabalho de casa, às vezes eu falo, eu acho que tem pouco, entendeu? [...] no período comum, eu falava: “Não tem atividade?” “Ah, não, hoje não tem atividade de casa”. Então, assim, porque eu acho que essa questão de casa, também é importante. (Mãe F4)

Já a mãe F5 diz que gostaria que houvesse mais lição de casa, o que é um desejo geral entre todos os entrevistados.

Eu nunca tive problema com eles na escola, de aprendizado, nem nada, mas, aqui pra mim, eles aprenderam...eles se recuperaram muito bem, eu achei que fosse ser um pouco mais lento. Mas eles estão aprendendo muito bem, então eu acho que os professores são muito bons. Então, eu acho que...tá exigindo o tanto certo, assim. Eu acho que peca um pouco nessa parte da educa... da... lição de casa. Eu acho que é necessário, até pra pro pai poder acompanhar um pouco mais. E... mas, assim, na escola eu acho que eles exigem o tanto, assim, certo. Pelo menos pra mim, tá funcionando. Eu vejo a evolução deles, a gente procura participar, saber o que eles aprenderam, sabe? Então, eu acho que... assim, na escola eles estão exigindo o tanto assim, assim, suficiente, vai. (Mãe F5)

A mãe F4 argumenta:

[...] para criar responsabilidade, entendeu? Então, assim, deles saberem que não é só aquilo, “ah, agora acabou escola, é só aquilo”, entendeu? Eu acho que, talvez, por se tratarem de crianças que só fazem aquilo, eu acho que é poderia exigir mais, nesse sentido, entendeu? (Mãe F4)

Considerando as constantes demandas por atividades no contraturno e paralelamente postulando ensino em período integral pode-se supor que essa permanência durante um período de tempo maior na escola asseguraria que os filhos ficassem ocupados com as atribuições escolares evitando que passassem grande parte de seu tempo livre jogando vídeo games, assistindo programas de televisão ou que ficassem envolvidos com brincadeiras que os pais acreditam ser negativas, como contato com jovens consumidores, traficantes de drogas ou envolvidos com outras atividades ilícitas.

Nesse caso, a escola além de oferecer conteúdo educativo seria um espaço de segurança mantendo os alunos afastados de companhias e atividades marginais e perigosas.

A mãe F4 acredita fortemente na meritocracia e supõe que o esforço de cada um será recompensado de acordo com seus méritos, independentemente de a escola ser pública ou privada.

Eu sempre trago isso pra eles, pra eles terem essa consciência da importância da formação, da importância de saberem o que querem, né? De começar a buscar...da importância deles se dedicarem ao estudo [...] Independente de onde você for, você tem que buscar ser a melhor, entendeu? Tanto em qualquer lugar que você... se você estuda numa municipal, você vai ser a melhor, entendeu? E, se você não for, você vai buscar sempre um pouquinho, então, assim... é o que eu... é o que eu procuro passar pra eles nesse sentido, entendeu? (Mãe F4)

Desse modo essa mãe tende a atribuir aos filhos a responsabilidade pelo êxito escolar, responsabilidade esta que se configura como dever dos filhos, de certo modo eximindo a escola de seu dever de educar. Na realidade, a postura dessa mãe tende a oscilar na sua interpretação do que é dever de aluno e da escola, omitindo a articulação entre processo educacional e de aprendizado dos filhos.

Já o pai F5 vai além da avaliação da escola e pontua problemas mais gerais do bairro o que remete à urbanização e aos serviços que deveriam ser oferecidos pelo poder público:

Não tem escola, não tem creche. Não tem posto de saúde. O posto de saúde daqui é o mesmo de quando era só um bairro pequeno, hoje já emendou bairros do lado. Então, assim, tem coisa que... [...] A gente mora numa rua, que no final da rua é um, é um poço artesiano do DAERP. Pra não ter água? (Pai F5)

E ele continua remetendo à urbanização do bairro e ao serviço de transporte

O que tinha de água não tem mais. Por quê? Foram enchendo de prédio em volta. [...] Aqui tinha tanta água que estourava os canos. Estourava cano. A gente ia dormir, a gente tinha que fechar o registro, que, assim, estourava mesmo. Foi só ampliando, pondo gente, pondo gente. Ônibus? Ônibus. É impossível sair de ônibus. (Pai F5)

De fato, esse pai questiona o descaso das autoridades municipais e a carência de direitos básicos de acesso a serviços, como água, saneamento básico e transporte e traz mais elementos para comprovar a presença nesse bairro de vários segmentos da população tal como foi descrito item 3.6.” O bairro, as famílias e os alunos”.

Do conjunto de falas expostas deve-se considerar a oscilação que os pais expressam em relação ao que consideram ser dever da escola e de seus filhos. Se há

tendência em atribuir maior importância à ação da escola não deixam de mencionar os deveres dos filhos diante da atuação escolar.

No entanto, o mesmo conjunto de falas coloca duas questões relevantes. Em primeiro lugar as variadas "exigências" parentais parecem situar-se no plano meramente retórico, já que nenhum dos pais esclareceu o que eles fazem para levar suas reivindicações à "escola" para que suas demandas sejam minimamente conhecidas e assim possam ser eventualmente atendidas. Embora não tenham sido questionados diretamente, esperava-se que mencionassem se discutiram os problemas que levantam com professores e gestores escolares.

No entanto o mesmo conjunto de falas coloca algumas questões relevantes. Se os pais apontam deveres dos filhos não mencionam seus direitos de modo explícito. Contudo, os direitos sociais dos filhos aparecem implícitos nas falas de pais e mães, em algumas de suas exigências quando estes mencionam a necessidade de suprir as carências da escola e que se referem à demanda de atividades no contraturno, que a escola funcione em período integral, da necessidade de profissionalização dos filhos, de sua permanência na escola até a conclusão do ensino médio mantendo-os fora do mercado de trabalho e ainda da aspiração de terem acesso ao curso superior. De fato, as demandas parentais remetem a direitos básicos da educação como constam do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Portanto, se as "exigências" parentais são legítimas já que demandam ampliação de oportunidades educacionais para seus filhos elas parecem situar-se no plano meramente retórico, já que nenhum dos pais esclareceu o que eles fazem para levar suas reivindicações à "escola" para que suas demandas sejam minimamente conhecidas e assim possam ser eventualmente atendidas.

Em momento algum no decorrer de suas falas eles ultrapassam o plano retórico e abstrato de suas exigências que certamente são todas legítimas e não mencionam nenhuma forma de atuação, isto é de apresentação de suas reivindicações a esse sujeito abstrato, a "escola", via contato com professores, diretores, coordenadores pedagógicos e sobretudo no espaço das reuniões de pais e mestres com que contam para dialogar não com a "escola" mas com seus representantes dotados de autoridade legítima para ouvir suas demandas.

Nessa sequência pode-se levar em conta que muitos pais acreditam que reuniões de pais e mestres são inócuas e constituem espaços meramente formais de conversação entre ambos e que suas demandas tendem a não ser atendidas.

Desse modo, também é possível supor que mesmo aqueles pais que ultrapassam o espaço de queixas genéricas contra essa entidade abstrata, a “escola”, e formulam suas reivindicações aos representantes nada abstratos do aparato escolar estão exercendo uma forma de cidadania passiva, isto é, independentemente de sua ação concreta e legítima não conseguem ultrapassar as dificuldades formais para atingirem o direito de exigir deveres do processo de escolarização, fundado em determinações que também estão fora dos limites escolares, mas são dependentes do poder público.

Dito de outro modo, apesar de os pais “exigirem” determinadas alterações no aparato escolar e considerarem que isso compete ao poder público, suas posturas diante dessa demandas ainda permanecem no plano retórico da fala e tendem a avaliar que suas “exigências” são concessões e não deveres do poder público o que caracteriza a cidadania passiva tal como definida por Benevides (1994).

Todas essas considerações referem-se a dados coletados junto a cinco famílias e a análise levanta algumas questões que precisam ser investigadas em pesquisas com maior número de unidades domésticas.

4.8. OS DIREITOS E DEVERES DOS FILHOS: FAMÍLIA E ESCOLA

Se as “exigências” dos pais em relação à carência e aos limites da escola tendem a não se concretizarem, permanecendo no plano das opiniões, o mesmo parece não ocorrer com outra dimensão dos depoimentos parentais, relacionada à orientação dos filhos no processo socializador. Os pais não apenas esclarecem e ensinam aos filhos a obediência a determinados princípios, ou deveres, mas demonstram em suas falas que esses ensinamentos não permanecem apenas no plano da fala, ou na esfera retórica.

Através do exame das falas dos pais é possível apreender que os pais não apenas explicitam os deveres dos filhos na família, como mostram através de suas relações com a prole o modo como procuram controlar os deveres filiais. Ao mesmo tempo os pais demonstram que esperam que os educadores também instruam os filhos quanto a seus deveres escolares.

Em nenhum momento de seus depoimentos pais e mães mencionam a imposição de castigos aos filhos que não obedecerem a suas orientações quanto aos deveres filiais e tampouco usam o verbo exigir, como fazem em relação aos supostos deveres da escola, para conseguir adesão e obediência a suas orientações sobre deveres e direitos filiais. Castigos físicos ou mesmo a negação de demandas parecem não estar

presentes como recurso para obter anuência dos filhos no decorrer do processo socializador.

Os pais afirmam que os educadores informam quais são os deveres dos alunos no interior do espaço escolar e que estes respeitam essas regras como horário de entrada e de alimentação, uso de uniforme, idas ao banheiro, comportamento dentro da sala de aula, respeito ao próximo.

A mãe F1 afirma de modo claro que acredita que a escola ensina os direitos e deveres aos alunos esclarecendo que seus filhos a procuram para conversar sobre esses temas e que seu trabalho socializador é realizado em parceria com a escola:

Eu acho que tem que fazer, tem que ensinar, sim, o respeito...é... a respeitar as normas, respeitar os professores, né...tanto que na escola eles seguem regras, né...tem horário pra entrar, tem horário pra sair, né...a gente, quando pede alguma coisa, eu sempre explico, pedir um por favor, esperar, aprender a esperar sua vez, e eles aprendem isso na escola, né...os professores falam sempre sobre isso. Eles precisam de uma ajuda, o professor tá ajudando o outro, tem que esperar sua vez, pedir por favor e agradecer, né... então, eu ensino pro meus filhos isso e eles aprendem na escola, mas eu acho que quanto mais a escola entrar nessa parte da educação, né, ensinar os deveres, como a gente tá dizendo, os deveres...o... a obrigação...isso, se os pais, principalmente, com parceria com a escola, isso forma um adulto, né...muito diferente. [...] respeitar o próximo, respeitar as pessoas na rua, tanto homem quanto mulher, como pessoas de outro sexo. [...] Então, muitas dessas coisas também eles aprendem, né, a respeitar o próximo e aprendem dentro da escola, comigo e dentro da escola. (Mãe F1).

Essa mãe acredita que a escola deve contribuir para a formação dos alunos como cidadãos, ensinando-os a ser honestos, a ter respeito pelos direitos dos outros e entende a importância das regras e normas impostas pela escola.

Eles devem estar ali prontos para estudar, com respeito tanto com os alunos quanto com os professores, né, com todo mundo que trabalha dentro da escola e em casa também. [...] Eu ensino pros meus filhos respeito...não responder, pedir por favor, agradecer [...] não é porque, às vezes, eles recebem uma falta de educação que eles vão fazer da mesma forma, ser mal-educado. (Mãe F1).

Sua explicação para honestidade inclui, entre outros atributos, a condição de trabalhador, elemento importante para construção da identidade dos filhos sobretudo daqueles do sexo masculino tal como foi analisado no item 4.6.

[...] uma pessoa que...acho que trabalha, né, respeita o próximo e mostra isso pra todo mundo, né, não deixa dúvida a ninguém quem são, né? Na verdade, sem mentira, uma pessoa que seja clara e mostre pra todo mundo que é, né, uma pessoa honesta. (Mãe F1)

Do mesmo modo o marido dessa mãe expressa a mesma convicção quanto à aceitação e obediência das regras escolares por parte de seus filhos.

Tinha que ter regra... entendeu? Eu acho que isso aí, eu acho legal sim. [...] E se não tá cumprindo as regras que é, ali, pra poder manter até a paz, eu acho que o correto é expulsar, sei lá. (Pai F1)

Embora reconhecendo a importância da escola na formação dos filhos, para esse pai a família é o principal responsável por essa formação.

[...] eu acho que é a família. Acho que é a família, é...e o caráter da pessoa também, né? Porque não adianta nada a mãe e o pai ensinar a pessoa dentro de casa, porém, sair lá na rua, aprender tudo ao contrário, né? Que eu conheço muita gente que...que...os pais são bem...como é que eu posso dizer? Honesto e ensina certo. Mas aí, infelizmente, a... o filho acaba indo pro outro lado e não aprender dentro de casa. Mas eu acho que quem tem que ensinar isso aí, quem ensina isso aí mesmo são os pais. (Pai F1).

Há na fala desse pai dois elementos significativos para se apreender a influência de outras instâncias socializadoras na constituição da cidadania. De um lado esse pai introduz a dimensão social, representada pela convivência “na rua”, que inclui múltiplos contatos com outras pessoas. E além da influência eventualmente perigosa de terceiros, esse pai atribui, mesmo que de modo não explícito, a importância das ações do filho. Este não é somente objeto de socialização da família e da escola, mas é sujeito em processo de aprendizagem e que faz suas opções, mesmo quando estas são contrárias às orientações escolares e familiares (MARTUCELLI, 2021; MONTANDON, 2005).

A mãe F2 acredita na validade das regras impostas pela escola e as apoia entendendo que fazem parte da formação pessoal dos filhos.

[...] só de trabalhar as regras existentes dentro de uma escola, ela acaba fortalecendo o que já foi trabalhado pela família. Então, só vai enriquecer. [...] A escola precisa trabalhar as regras, então, eu sou a favor, as regras estão ali para facilitar a socialização. Então, as regras são essenciais na vida de qualquer pessoa, então, trabalhando as regras escolares, a criança, ela já aprende desde pequena que, para tudo na vida funcionar bem, é necessário ter regras. (Mãe F2).

Essa mãe pontua positivamente a atuação dos agentes escolares, mas ainda assim afirma que a família é a primeira agência socializadora e responsável por disciplinar e incorporar o dever dos filhos de respeitar os direitos de cidadania dos outros.

Em seu depoimento a mãe F2 repõe a argumentação da mãe F1, no que é secundada por seu marido que ressalta a importância de seus filhos respeitarem os direitos dos outros.

Eles, para que haja respeito com o próximo, não é foi que respeita a diferença [respeitar o próximo independentemente de haver diferenças] porque [é] independente falar do que você pensa [do] que você é [e] que[quer] para sua vida você tem que respeitar o outro é porque acho que ele já vem uma questão também cultural, religiosa que assim ter respeito ao próximo não é a primeira coisa é respeitar independente de qualquer

coisa você tem que respeitar então e amar o próximo então a gente ensina isso para eles então... (Pai F2).

Esse pai continua e esclarece que não tem o controle sobre toda a educação dos filhos e que a escola é parceira da família na formação do caráter.

Com certeza. Eu acho que seria egoísmo muito da minha parte de querer só que eu educasse eles, porque eu acho que eles... eles passam um bom tempo na escola, com os professores, né? Então, eu acredito que... que muito da formação deles e também enquanto ser humano, eles acabam se espelhando nos professores. Então eu acho que... por mim, teria total apoio da escola ter essa liberdade, de ensinar, de mostrar os caminhos, né? Pra eles, porque hoje em dia gente vê... tá muito distorcido essa situação de... tem pais que dependendo do assunto, vai lá e briga na escola, porque “ai, eu não quero que você interfira na educação dos meus filhos”, mas não tem como, a escola acaba, né, tendo um papel muito importante na formação das crianças, que vão ser adultos daqui alguns anos, então... tem total apoio meu. (Pai F2).

Com relação aos direitos e deveres dos alunos a mãe F3 não sabe se a escola faz esse trabalho, mas entende que deve fazê-lo:

Direitos e deveres? Olha...eles [filhos] nunca comentou comigo. [...] Em relação ao respeito ao próximo, ao que o próximo pensa, sim, eles comentam, às vezes, algumas questões que dão lá na sala de aula. (Mãe F3).

Também o marido da mãe F3 acha que a escola ensina os direitos e deveres das crianças e dos adolescentes, mas responde que nunca parou para pensar nisso.

Sim, sim. A escola tem o direito e o dever de ensinar, sim, as crianças. Reforçar, né? A família tem que ensinar. E a escola reforçar também. Seja [inaudível], se puder reforçar que o seu direito não invadir... seu espaço não invadir o espaço do amiguinho, tá certo. (Pai F3).

Do exposto acima depreende-se que para os pais F3 a família é a primeira agência socializadora, cabendo aos agentes escolares “reforçar” as normas e princípios familiares.

Sobre direitos e deveres dos alunos a mãe F4 não sabe se a escola ensina, mas diz que apoiaria porque é muito importante que seus filhos conheçam quais são seus direitos e deveres:

[...] eu não sei se ensinam, mas, assim, eu nunca... eu nunca, sabe, vi o meu filho chegar: “Mamãe, sei um direito meu”, sabe? Eu sinto, talvez, que seria algo que seria interessante, sabe? Eles terem consciência de que eles já são cidadãos, que eles têm coisas que...então, assim, realmente, é uma questão que eu não vejo nos meus. [...] como adultos, tem tantas coisas que é de nosso direito que a gente nem faz ideia. Entendeu? Então, tipo assim, que a gente: “Nossa, mas isso é um direito seu”, entendeu? Então, tipo...eu acho que, se isso fosse implementado na infância, com certeza, seriam adultos mais preparados, assim, mais espertos, né? (Mãe F4).

Por sua vez a fala do marido corrobora o que essa mãe ponderou:

Pode ser que na escola aprenda sim, alguma coisa, não uma coisa específica pra... sei lá, como matéria, como..., mas, de uma forma ou outra, acaba que aprende, uma regra, né? Ter regra, essas coisas, de horário, entram esse horário, talvez, não sei, sai esse horário. Essas coisas assim. (Pai F4).

Porém, quando é questionado onde elas aprendem que têm direitos e deveres, responde que no caso deles é própria família que ensina esses assuntos aos filhos e apoia que a escola trabalhe melhor essas questões.

Cara, assim... nos dias de hoje, eles estão aprendendo tudo, de tantas formas. Os direi... sei lá, pelo menos aqui na minha casa a gente tenta... a gente tenta, de uma forma ou outra, certo ou errado, nós tentamos acertar, na verdade, quem...a gente. [...] Pode ser que na escola aprenda sim, alguma coisa, não uma coisa específica pra... sei lá, como matéria, como..., mas, de uma forma ou outra, acaba que aprende, uma regra, né? Ter regra, essas coisas, de horário, entram esse horário, talvez, não sei, sai esse horário. Essas coisas assim. (Pai F4)

A postura dessa mãe diante da capacidade de agentes educacionais contribuírem para a formação de cidadãos é mais bem apreendida nessa outra fala:

Eu sempre falo, falo: Olha, estudo não torna cidadão e nem torna as pessoas boas. [...] Que há muita gente bem formada e sem caráter..... Que já tem uma graduação top, master lá e não tem caráter, não tem- então, o que eu procuro para os meus filhos é esse tipo de formação, como pessoas, e o resto eles vão conseguir com disciplina e com esforço. (Mãe F4).

As considerações dessa mãe trazem dois elementos para a análise e se contrapõe à argumentação de Georgen (2013) para quem quanto mais elevado o grau de escolaridade maior a participação dos sujeitos na defesa de deveres e direitos iguais para todos os cidadãos.

Em primeiro lugar ela deixa claro que não basta apenas ter acesso ao conhecimento formal, ao processo de escolarização transmitido pelo aparelho educacional para formar cidadãos honestos e cumpridores de seus direitos e deveres. Em segundo lugar ela pontua a importância da família, em seu processo de socialização primária como fator relevante na construção de cidadãos e acrescenta ainda a ação dos filhos nesses processos.

Essa mãe aponta que tanto a família quando a atuação dos filhos diante da ação socializadora familiar são elementos significativos e indissociáveis na produção de cidadãos conscientes de sua posição na sociedade. Deve ficar claro que pai e mãe dessa família não negam a ação da escola nesse processo, mas ela dá continuidade a algo que é criado na atuação parental e que pode ser ou não incorporada pelos filhos, sujeitos atuantes na produção da própria cidadania.

Nesse sentido a cidadania é algo em construção, não um componente definitivo e imutável do sujeito como analisa Camargo (2020) como foi exposto atrás no item 1 deste trabalho intitulado Cidadania.

A mãe F5 afirma que a escola poderia orientar melhor os alunos quanto a seus deveres e direito e que tem disposição para participar e ajudar em tudo que a escola propuser.

Acho que é uma parceria. Acho que não adianta nada eu ensinar aqui, e na escola não ter disciplina, não ter esse respaldo e vice-versa. Acho que se eles não têm... é o que a gente tá falando, se eles não têm um...um...um ensinamento em casa, na escola eles não vão ter também. Eu acho que é muito uma parceria. [...] Eu acho que... lógico que tem as exceções, né? Não é porque uma mãe não foi na reunião, que você vai... (Mãe F5).

Na mesma linha de argumentação o marido dessa mulher declara que a família e a escola devem trabalhar juntas este tema:

Não, eu acredito que é um conjunto. Cada um faz teu... uma parcela de...de ajudar nessa situação, é. Mas todo mundo tem que fazer, não é só a escola. Os pais têm que fazer, a gente tem que acompanhar, não é só... (Pai F5).

E esses pais afirmam que honestidade é algo fundamental na conduta dos filhos e embora afirmem que não é fácil definir o que é honestidade o pai F5 procura esclarecer seu significado da seguinte maneira:

É muito difícil, parece simples, mas não é, não. Olha, eu aprendi dessa forma, né? O que é meu; o que é teu, é teu. Eu respeito meu espaço e respeito o seu espaço. E sua opinião é sua opinião. Isso já é ser honesto. Ser verdadeiro com educação. Porque, às vezes, as pessoas: “Ah, eu sou verdadeiro”, mas fala com falta de respeito, pra mim não é ser verdadeiro, é ser desrespeitoso. Mas enfim, isso é ser honesto pra mim. (Pai F5).

Para esse pai a escola deve trabalhar para formar o caráter dos filhos, em parceria com a família.

Não, não, não. Em conjunto, em conjunto. Sim, tem que ter sim. [...] Se vocês não me ajudam lá, eu não consigo consertar aqui. É um...é um conjunto. Tem que jogar junto essa turma, mas...é os pais. É os pais, não adianta vocês tentarem de outra forma, se os pais aqui ensinam... (Pai F5).

Do conjunto das falas de pais e mães pode-se apreender alguns aspectos das relações com os filhos relacionadas ao processo de socialização, ao acompanhamento da escolarização, tendo como referência básica o modo como os pais procuram transmitir princípios de cidadania, como direitos e deveres aos filhos.

Mas, como já mostramos antes, se por um lado os pais não levam suas reivindicações à escola, ou melhor a seus representantes, por outro, os dados coletados nesta pesquisa mostram que eles avaliam os limites da educação oferecida a seus filhos,

que é um direito destes, e como as condições financeiras familiares limitam o acesso destes ao ensino superior.

Mesmo que pais e mães não tivessem clareza quanto ao significado de cidadania, mostraram conhecer com maior clareza os deveres dos cidadãos e, conseqüentemente de seus filhos, embora demonstrassem certa dificuldade em explicitar quais seriam seus direitos.

E embora esses pais reconheçam tais limites ainda assim acreditam que seus filhos poderão superar a barreira financeira graças a seus esforços e méritos. De certo modo pais e mães reconhecem os limites do poder público em promover igualdade de direitos educacionais ao conjunto de crianças e jovens e têm clareza da desigualdade desses direitos, mas não de seus deveres e de seus filhos.

Diante das dificuldades de mobilizarem o poder público para assegurar direitos iguais para todos os cidadãos, esses pais tendem a assumir uma postura de cidadania-passiva diante de uma realidade econômica e política que reproduz a desigualdade de direitos, mas demanda de todos indistintamente o cumprimento de seus deveres.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo investigar e analisar o processo socializador e de escolarização de filhos de ambos os sexos de famílias de baixa renda, cursando ensino fundamental em escola de um bairro periférico de Ribeirão preto e procurou apreender como família e escola atuam na formação da cidadania desses alunos sob o ponto de vista de pais e mães dos estudantes.

Os dados foram coletados através de entrevistas realizadas de modo remoto com pais e mães de quatro famílias, considerando as limitações impostas pela pandemia de Covid 19. Uma última entrevista foi realizada presencialmente com um casal após liberação das limitações impostas por essa pandemia.

Para os entrevistados a família emerge como a principal e mais importante agência socializadora e formadora dos deveres dos filhos e embora os direitos destes nem sempre tenham sido expostos com clareza por pais e mães estes apreendem menos os direitos do que a falta de direitos da prole no plano de uma escolarização prolongada e extensiva ao ensino superior. Em outras palavras, não entendem que devam ter direito a um ensino superior, mas sim que este será conseguido pelos méritos do esforços seus e de seus filhos.

Pais e mães apontam problemas no processo de escolarização e mesmo tendo clareza dessas das carências mostram dificuldade para enfrentá-las e para reivindicar soluções.

Embora os pais percebam os problemas no processo de escolarização dos filhos relacionados ao conteúdo das disciplinas, remetem ainda a outras questões e suas falas expressam demanda por atividades no contraturno, ampliação da carga horária que desejam que seja mudada para período integral e para profissionalização dos alunos.

Os pais expõem suas aspirações de que a continuidade da escolarização dos filhos no ensino superior dependerá dos esforços e empenhos deles em conciliarem os estudos com o trabalho, já que não têm condições financeiras para arcar com a manutenção dos filhos durante essa nova etapa de escolarização.

Apesar das dificuldades financeiras das famílias entrevistadas os pais procuram retardar o ingresso dos filhos no mercado de trabalho, o que também pode ser atribuído à faixa etária de seus filhos.

Mas ao mesmo tempo, se o conjunto dos entrevistados aponta as limitações que a atividade produtiva dos filhos possa interferir de maneira negativa em seus rendimentos escolares avaliam essa atividade de modo positivo já que ela contribui para que assumam responsabilidades e adquiram novas experiências nas relações com outros trabalhadores, sejam superiores ou não.

É importante ressaltar que a figura paterna em todas as famílias participa do processo de socialização e empenha-se, assim como a as mães, em atribuir e controlar atividades domésticas dos filhos do sexo masculino.

Todavia, a postura de mães e pais no decorrer do processo socializador tende a manter a desigualdade de gênero, imputando maior carga de afazeres às filhas, utilizando para isso argumentos que tendem a naturalizar as diferenças entre gêneros.

E se pais e mães tiveram dificuldades para explicitar o que entendiam por cidadania, foram capazes de associá-la a direitos e deveres sociais de seus filhos e mostraram a importância da família e da escola no ensino de tais princípios, embora para eles a família seja a principal agência socializadora na transmissão de deveres e direitos para os filhos.

Para melhor se apreender a questão dos direitos, e não só dos filhos, mas também dos pais, é importante ressaltar que ao mesmo tempo que apontam os problemas no processo de escolarização e limites desse processo e afirmam “exigir” alterações para superar as falhas educacionais os pais manifestam dificuldade em

transformar suas exigências em ações concretas para levar adiante essas mesmas exigências.

De fato, se os pais têm clareza quanto aos deveres filiais e demonstram que agem concretamente para que tais deveres sejam cumpridos no âmbito familiar e também no aparato escolar enfrentam limites para encaminhar suas demandas para a instituição escolar e permanecem endereçando suas solicitações para uma entidade abstrata e genérica, a “escola”.

Considerando a escassez de pesquisas sobre a problemática da construção da cidadania no espaço doméstico e familiar a análise do material coletado junto a cinco famílias, no total de dez entrevistados, traz algumas considerações acerca dos objetivos propostos, devendo ficar claro que tais interpretações não têm a pretensão de generalizar seus achados, mas visa trazer à luz questões acerca da temática e contribuir para outros estudos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEVIDES, M.V.C. Cidadania e democracia. **Lua Nova** [online]. 1994, n.33, pp. 5-16. ISSN 0102-6445.

BILAC, E. D. Trabalho e família: Articulações possíveis. **Tempo social**, São Paulo, v. 26, n. 1

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998b. p.39-64.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. *Escritos de Educação* Petrópolis: Vozes, 1998d.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**, Brasília, DF, dezembro 1996.

BRASIL. **DECRETO Nº 8.727, DE 28 DE ABRIL DE 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.** Brasília, DF, abril 2016.

CAMARGO, O. Brasil Escola. **Conceito de cidadania**, 2020. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cidadania-ou-estadania.htm>>. Acesso em: 30 junho 2020.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz, FORACCHI, MariLetícia M. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo: Nacional, 1964. p. 107-128

CARVALHO, M. P.; LOGES, T. A.; SENKEVICS, A. S. Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 81-99, 2016.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola?. **Cadernos de Pesquisa**. 2004, v. 34, n. 121

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DAMATTA, R. Cidadania: a questão da cidadania num universo relacional. In: DAMATTA, R. **A casa e a rua**. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1985. 55-80 p.

DUBET, F. e MARTUCCELLI, D. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política** [online]. 1997, n. 40-41 [Acessado 3 dezembro 2021], pp. 241-266. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-64451997000200011>>. Epub 10 Nov 2010. ISSN 1807-0175.

FISCHMAN, G. E.; HAAS, E. Cidadania. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, agosto 2012. 439-466. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&%20pid=S2175-62362012000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 julho 2020.

GOERGEN, P. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.34, n. 124, setembro 2013. 723-742. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 jul. 2020.

HOLANDA, S.B. - **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

ITABORAÍ, N. R. **Mudanças nas Famílias Brasileiras (1976-2012)**. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

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

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma estrutura pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARANDINO, M. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciência e Educação**, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1967.

MARTUCCELLI, D Condición Adolescente y Ciudadanía Escolar. **Educação & Realidade** [online]. 2016, v. 41, n. 1 [acesso em 20 de novembro 2021], pp. 155-174. Disponible en: <<https://doi.org/10.1590/2175-623660050>>. ISSN 2175-6236.

MEDVED, Marcela Malta de Souza. Direitos civis, políticos e sociais no Brasil: uma inversão lógica. **Revista Jus Navigandi**, ano 24, n. 5685, 24 jan. 2019. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/64742>. Acesso em: 6 dez. 2021.

MENEZES, M.; THIBES, M. Z. **As desigualdades nas narrativas de homens e mulheres no ABC paulista: gênero, família e trabalho**. 41º Encontro Anual da ANPOCS. 2017. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/gt-30/gt13-17/10721>> Acesso em: 04 ago. 2020.

MONTANDON, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação & sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 485-507, 2005.

NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C.M.M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

- ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, M. D. C. B. **A família contemporânea em debate**. 3ª. ed. São Paulo: Educ/Cortez, 2000. p. 73-88.
- ROMANELLI, G. Pais, filhos, alunos: famílias de camadas populares e a relação com a escola. In: PINHO, S. Z. D. **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 371-382.
- ROMANELLI, G. Famílias e escolas: arranjos diversos. **Revista Pedagógica**, Chapecó, 18, maio / agosto 2016. 78-96.
- ROMANELLI, G. O pai e a escolarização dos filhos. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 19, julho-dezembro 2017. 321-337. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10957>>. Acesso em: 04 ago. 2020.
- SARTI, C. A. **A família como espelho**. Campinas: Editora Autores Associados, 2003.
- SCOTT, J.W.- Gênero uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 5, n.2, jul./dez. 1990.
- SETTON M. da G. J. (2010). Processos de socialização, práticas de cultura e legitimidade cultural. **Estudos De Sociologia**, 15(28). Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2549>
- SINGLY, F. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2007.
- THIN, D. Les quartiers populaires: l'Ecole et les familles. PUL, 1998.
- THIN, Daniel. Famílias populares e instituição escolar: entre autonomia e heteronomia. **Educação e Pesquisa**. 2010, v. 36, n. especial, p. 065-077, 2010
- TOLEDO, C.T.; CARVALHO, M.P. Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 18, n. 169, p 1002-1023, 2018.
- WATARAI, Felipe; ROMANELLI, G. . Escolarização e trabalho de adolescentes do sexo masculino das camadas populares. In: CUNHA, M.V. da; PASIAN, S.R.; ROMANELLI, G.. (Org.). **Pesquisas em psicologia: múltiplas abordagens**. 1ed.São Paulo: Vetor, 2009, v. 1, p. 205-232.
- WATARAI, Felipe; ROMANELLI, G. . Adolescentes do sexo masculino: trabalho remunerado e construção da identidade. **Psicologia em Estudo (Impresso)**, v. 15, p. 547-556, 2010.

7. APÊNDICES

7.1. APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

- 1.1. Qual o nome do(a) senhor(a)?
- 1.2. Em que ano o(a) sr(a) nasceu?
- 1.3. O(a) Senhor(a) estudou até que série ou ano?
- 1.4. O(a) senhor(a) é casado(a) no civil? Há quanto tempo vivem juntos?
- 1.5. O(a) senhor(a) poderia informar qual a sua profissão ou seu trabalho?
- 1.6. O(a) senhor(a) está empregado(a) nesse momento?
- 1.7 O(a) sr(a) trabalha com carteira assinada? (Se não for o caso perguntar se é empregador(a), aposentando(a), autônomo(a) ou se faz serviços eventuais - bicos)
- 1.8. O(a) senhor(a) recebe algum^[cb1] [MR2] auxílio financeiro do governo (federal, estadual)
- 1.9. O(a) sr(a) pode informar qual é sua faixa de rendimento conforme os valores do salário-mínimo que vou ler para o sr(a)?

até 1 salário-mínimo	Até R\$1.212,00
Até 2 salários-mínimos	Entre R\$1.212,00 e R\$2.424,00
De 2 a 4 salários-mínimos	Entre R\$2.424,00 e R\$4.848,00
Acima de 4 salários-mínimos	Acima de R\$4.848,00

Se estiver desempregado(a)

- 1.10. Há quanto tempo está sem trabalhar?
- 1.11. O(a) senhor(a) tem procurado emprego?
- 1.12. Como o(a) senhor(a) faz para procurar emprego?

Se não tem procurado emprego:

- 1.13. Por que o(a) sr(a). não tem procurado emprego?
- 1.14. Além do sr(a). mais alguém trabalha na família?
- 1.15. Quem são essas pessoas?
- 1.16. Quais as faixas de rendimento de cada uma dessas pessoas conforme os valores que vou ler?

até 1 salário-mínimo	Até R\$1.212,00
----------------------	-----------------

Até 2 salários-mínimos	Entre R\$1.212,00 e R\$2.424,00
De 2 a 4 salários-mínimos	Entre R\$2.424,00 e R\$4.848,00
Acima de 4 salários-mínimos	Acima de R\$4.848,00

- 1.17. Todas essas pessoas que trabalham ajudam a pagar as contas?
- 1.18. Com quanto elas contribuem para ajudar nas despesas?
- 1.19. O(a) Senhor(a) tem alguma religião? Qual? Costuma frequentar reuniões, missas, cultos?
- 1.20. Há quanto tempo sua família mora no bairro?

CARACTERIZAÇÃO DOS FILHOS

- 2.1. Quantos filhos o(a) senhor(a) tem?
- 2.2. Quais os nomes e as idades deles?
- 2.3. Em que ano/série eles estão matriculados?
- 2.4. O(a) senhor(a) acha que seus filhos têm o direito de apenas estudar e não trabalhar? Por quê?
- 2.5. O que o sr(a) acha de seu/sua filho(a) estudar e trabalhar ao mesmo tempo?
- 2.6. Com que idade o(a) senhor(a) acha que os filhos deveriam começar a trabalhar?
- 2.7. Na sua casa os filhos homens (se houver) ajudam nas tarefas de limpeza, organização ou preparo de almoço, jantar ou outras refeições?
- 2.8. O que mais eles fazem?
- 2.8.1. Desde que idade?
- 2.9. Na sua casa as filhas mulheres (se houver) ajudam nas tarefas de limpeza, organização ou preparo de almoço, jantar ou outras refeições?
- 2.10. O que mais elas fazem?
- 2.10.1. Desde que idade?
- 2.10.2. O que o Sr.(a) acha de sua(s) filha(s) trabalhar(em) fora de casa?
- 2.10.3. A partir de que idade o(a) senhor(a) acha que elas devem começar a trabalhar fora de casa?
- 2.11. Algum dos seus filhos trabalha fora de casa?
- 2.11.1. Fazendo o que?
- 2.11.2. Onde?
- 2.11.3. Qual o horário de entrada e de saída do trabalho?
- 2.11.4. Quanto ganha?

2.11.5. O que faz com o dinheiro que ganha?

Caso algum filho contribua com a renda familiar:

2.11.6. A família conseguiria se sustentar sem a ajuda deste(a) filho(a)?

RELAÇÃO DOS FILHOS COM A ESCOLA

3.1. O(a) senhor(a) acha que o governo deveria dar mais assistência aos alunos na escola? Que tipo de assistência (ajuda)?

3.2. Que direitos o(a) senhor(a) acha que seus(suas) filhos(as) deveriam ter na escola?

3.2.1. Que direitos que o(a) senhor(a) citou são respeitados pela escola?

3.2.2. Que direitos que o(a) senhor citou não são respeitados?

3.3. O(a) senhor(a) acha que as escolas exigem muito ou pouco das famílias? Por quê?

3.4. E dos alunos, o(a) senhor(a) acha que a escola exige muito ou pouco? Por quê?

3.5. Para o(a) senhor(a) o que a escola deveria ensinar para as crianças de hoje?

3.6. O(A) Senhor(a) acha que hoje a escola ensina algo que não deveria ser ensinado para as crianças?

3.7. O(A) Senhor(a) acha que a escola ensina quais são os direitos das pessoas em geral e das crianças?

3.7.1. Se sim. A escola ensina os direitos e deveres dos alunos e filhos de modo adequado ou deve ter mais alguma coisa?

3.7.1.1. Se sim. Além dos direitos das pessoas que mais a escola deveria ensinar?

3.7.2. Se não. Quais direitos e deveres das pessoas e das crianças a escola deveria ensinar?

3.8. Respeito pelos direitos dos outros?

3.9. Quais são os deveres dos alunos e dos filhos?

3.10. Para o(a) senhor(a), o que a escola deve ensinar para formar o caráter dos(as) alunos(as) e de seus(suas) filhos(as)?

3.11. Para o(a) senhor(a), o que a escola deve ensinar para formar o caráter dos(as) alunos(as) e de seus(suas) filhos(as)?

3.12. O que é um homem honesto e correto na opinião do(a) senhor(a)? Como é que um homem se torna correto?

3.13. Qual(ais) direito(s) o senhor(a) acha que estão garantidos para o(a) Senhor(a) – Escola, Saúde, Transporte, Moradia, Previdência etc.)

3.14. E os direitos de seus filhos também são garantidos?

3.15. O que o(a) senhor(a) acha que é ser cidadão?

- 3.16. Quem o(a) senhor(a) acredita ser o maior responsável pela formação do cidadão?
A família, a escola, a igreja, ou outros?
- 3.17. O sr(a) poderia explicar melhor qual a responsabilidade da família na formação dos filhos como cidadãos?
- 3.18. E qual a responsabilidade da escola?
- 3.19. O(a) senhor(a) acha que a escola deveria ensinar condutas/práticas de bom comportamento aos alunos? Que comportamentos seriam esses?
- 3.20. O(a) senhor(a) aceita que a escola tenha regras que devam ser obedecidas por todos?
- 3.21. Se sim, O(a) sr(a). acha que as regras impostas pela escola contribuem para a formação do caráter dos(as) alunos, das crianças?
- 3.22. Se não, por quê?
- 3.23. O(a) senhor(a) acha que cumprir regras ajuda na formação do caráter e das boas condutas/bom comportamento de seu(sua) filho(a)?
- 3.24. Que regras o(a) senhor(a) acha que a escola deveria impor/ter com os alunos?
- 3.25. No caso de alunos que teimem em desobedecer a alguma dessas regras o que a escola deveria fazer?
- 3.26. O(a) senhor(a) acha que o uso de celular dentro da escola deve ser permitido ou não e por quê?
- 3.27. O que o(a) senhor(a) pensa que deve ser feito se:
- 3.28. Estragar material escolar e depois não fazer as atividades na aula porque não tem material;
- 3.29. Negar-se a permanecer dentro da sala durante a aula, ou criar desculpas para sair da classe (ex.: pedir para ir ao banheiro em todas as aulas, alegar dor de cabeça todos os dias ou cólicas ou outras coisas que não podem ser comprovadas ou confirmadas pela escola);
- 3.30. Discutir/Brigar com professores ou outros funcionários (xingar, agredir, ameaçar), por estes lhe cobrarem comportamento adequado;
- 3.31. Discutir/Brigar com outro aluno (verbal, bullying ou agressão física).
- 3.32. Qual(ais) valores o(a) senhor(a) acha que a escola deve ensinar para os alunos e as crianças, hoje?
- 3.33. O(a) senhor(a) espera que ao final dos estudos (educação básica), a escola contribua para a formação de seu (sua) filho(a) como um bom cidadão, ou acha que esse papel não é da escola?
- 3.34. O(a) sr(a). gostaria de falar mais alguma coisa que acha importante para a boa formação de seus filhos?

7.2.APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TCLE

O pesquisador Milton Rogério de Paula, RG 19.164.355-5, aluno do programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP), no curso de mestrado sob orientação dos Professores Dr. Geraldo Romanelli e Dr. Elmir de Almeida, convida o(a) sr(a). como pai ou mãe de aluno da escola EMEF Prof. Paulo Freire, a participar da pesquisa: “Escola, família e cidadania em um bairro periférico de Ribeirão Preto”.

A sua participação é voluntária e tem como objetivo investigar quais são as expectativas das famílias quanto à participação da escola na formação cidadã de seus alunos. É garantido o sigilo da sua participação, da sua identidade, da identidade de seus filhos, bem como de quaisquer informações e opiniões prestadas em todas as etapas da pesquisa.

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em seminários, congressos e outras publicações nacionais e internacionais, entretanto, somente serão divulgados os dados que estejam relacionados diretamente aos objetivos da pesquisa. A participação se dará por meio de entrevista, que será gravada para possibilitar a qualidade da transcrição. Os arquivos com as gravações serão mantidos por 5 anos, de acordo com Resolução do Conselho Nacional de Saúde, após o qual serão destruídos.

No decorrer da entrevista eventualmente poderão surgir dúvidas quanto às vivências e relações familiares causando desconforto, porém, o(a) sr(a.) terá total liberdade de se recusar a responder qualquer pergunta ou poderá encerrar sua participação na pesquisa em qualquer momento, se assim desejar, sem que haja riscos e nem benefícios de qualquer natureza que possam resultar da participação do(a) sr(a). na pesquisa.

As perguntas terão como função classificar a situação socioeconômica da família e seus integrantes, suas obrigações no quadro familiar e suas relações a escola.

Caso haja despesas decorrentes da participação na pesquisa o(a) sr(a). será ressarcido e caso haja danos para o(a) sr(a). causados por esta pesquisa lhe é assegurado o direito à indenização. Contudo, não há nem riscos e nem benefícios de qualquer natureza para o(a) sr(a). que possa advir de sua participação neste trabalho.

É importante ressaltar que esta pesquisa não tem relação com meu papel como coordenador pedagógico. Assim, você é livre para decidir participar ou não, sem qualquer prejuízo ao/a seu filho/a na escola.

O(a) sr(a). receberá uma via deste Termo de Consentimento, podendo tirar dúvidas acerca da sua participação, entrando em contato com o pesquisador pelo telefone (16) 991641966, ou ainda através do endereço Rua Marcos Markarian, 625, ap.14 – Nova Aliança em Ribeirão Preto SP.

O senhor(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa para dúvidas ou denúncias sobre os aspectos éticos da pesquisa. Os dados de contato do comitê de ética são:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP - FFCLRP - USP

Avenida dos Bandeirantes, 3900 - Bloco 01 - Prédio da Administração - sala 07

14040-901 - Ribeirão Preto - SP

Fones: (16) 3315-4811

E-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br

Pesquisador responsável: Milton Rogério de Paula.

Assinatura: _____

Nome do participante: _____

Filho 1: _____

Filho 2: _____

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 202 ____.

Assinatura: _____

8. ANEXOS

8.1 ANEXO A – DOCUMENTO DE APROVAÇÃO ENVIADO PELO COMITÊ DE ÉTICA



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of. CEP/FFCLRP-USP/016-dgfs.

Ribeirão Preto, 22 de abril de 2021.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado "Escola, família e cidadania em um bairro periférico de Ribeirão Preto" foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 213ª Reunião Ordinária, realizada em 18.03.2021, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE nº 40622820.1.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Patrícia Nicolucci
 Coordenadora

Ao(À) Senhor(a)
Milton Rogério de Paula
 Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP-USP

