

**MARIA DOLORES PINTO ARAÚJO**

**ESCOLA, CRIANÇA FAVELADA E PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO:  
estudo sobre padrões de socialização no ambiente familiar e na escola**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
2009**

# **MARIA DOLORES PINTO ARAÚJO**

**ESCOLA, CRIANÇA FAVELADA E PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO:  
estudo sobre padrões de socialização no ambiente familiar e na escola.**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência para obtenção do título de MESTRE no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Professor Dr. José Geraldo Silveira Bueno.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
2009**

ESCOLA, CRIANÇA FAVELADA E PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO:  
estudo sobre padrões de socialização no ambiente familiar e na escola.

Banca Examinadora

---

---

---

## DEDICATÓRIA

---

Ítalo, amor de minhas vidas. Com a generosidade que lhe é peculiar soube dividir, e muitas vezes assumir, as tarefas com nosso lar e com nossa família. Uma das razões pelas quais pude chegar até o fim.

Carlos Eduardo e João Vítor, os tesouros que me foram confiados. Obrigada pela compreensão e por tantas alegrias.

## AGRADECIMENTOS

---

A Deus, por ter me fortalecido em cada momento desse desafio que, ao final, resultou em construção de conhecimento científico e alimento para meu espírito.

A meu orientador, Professor Doutor José Geraldo Silveira Bueno, pela generosidade, tolerância, devotamento e o rigor necessário. Seu vasto conhecimento e sua experiência acadêmica jamais comprometeram sua sensibilidade e humildade.

Ao Professor Doutor Carlos Antonio Giovinazzo Jr e à Professora Doutora Ani Martins da Silva, integrantes da banca do Exame de Qualificação, pelas valorosas contribuições.

A todos os professores e professoras do Programa de EHPS. Pelo apoio, troca e compromisso com a educação de qualidade para todos.

Ao anjo que chamamos por Betinha, secretária do Programa de EHPS, alegre, solidária e muito eficiente.

A CAPES, pela bolsa de estudos.

Aos amigos: Lúcia, Marcos, Marcelo, Renata, José Luiz, Chambal, Tânia, Zuleide, Ricardo Cruz, Fátima Araújo, Silmar, Lilian Barone, Ana Paula Silva, Valdir, Yascára, Sergio, Paula Escanuela, que guardarei no peito, mesmo que a distância possa nos separar.

A Helena Koyama, amiga e companheira, presente nas alegrias e nos momentos mais difíceis.

A Rubens, Daniel, Silvana, Marcos e Marcio, irmãos de sangue, de corpo e de Alma. Que essa força que nos torna unidos seja cada vez mais fortalecida.

Ao Senhor Sebastião e à Dona Dulce, meus pais tão amados que, com sabedoria e amor incondicional, me ensinaram tudo aquilo que nenhuma academia poderia ensinar.

Minha especial e eterna gratidão às crianças que chamei Jonas, Hélio, Humberto, Paola, Eva, Iara e a seus familiares.

## RESUMO

---

O objetivo desta investigação, realizada em 2008, foi o de analisar as condutas sociais de alunos residentes em favelas, bem como as ações e reações da escola diante dessas condutas, buscando identificar possíveis semelhanças e diferenças entre alunos cujas famílias, apesar de residirem em favela, ocupam posição social distintas. A hipótese norteadora da investigação foi a de que, embora as condições sociais e econômicas desses alunos sejam bastante semelhantes, as condutas sociais apresentadas pelas crianças faveladas expressam uma hierarquia, pouco evidente, mas presente, de posições sociais que as diferenciam e de que os padrões sociais aceitos pelos professores reforçam essa hierarquia. Utilizaram-se como aporte teórico as contribuições de Pierre Bourdieu (1988), especialmente no que se refere aos conceitos de capital cultural e *habitus*, para análise dos padrões de condutas colocados em ação por crianças moradoras de favela em ambiente familiar e na escola. O procedimento básico foi a observação sistemática do comportamento natural (Selltiz, Wrightsman e Cook, 1987) dos padrões de condutas dos alunos em diferentes momentos de sua vida no lar, na vizinhança e na escola, com base em sete indicadores: 1) padrões de conduta moral; 2) condições materiais; 3) padrões de alimentação; 4) padrões de higiene; 5) padrões de vestimentas; 6) uso e controle dos espaços sociais; e 7) transgressão às normas e suas consequências. Foram selecionadas três alunas e três alunos, de uma escola estadual, localizada na Região Sul da cidade de São Paulo, cuja maioria do alunado é residente de favelas da região. O principal achado foi a constatação de uma espécie de homologia entre as condições e práticas sociais da escola com as crianças cujas famílias possuem “posição social mais elevada”, embora uma delas tenha conseguido romper este círculo vicioso e, apesar de ser uma das mais pobres entre os sujeitos pesquisados, conseguir obter bom rendimento e relativa aceitação na escola.

Palavras-chaves: processos de socialização, criança, família, favela, escola.

▪

## ABSTRACT

---

The objective of this study, which was accomplished in 2008, was to analyze the social conducts of students that live in slums as well the actions and reactions of school toward these conducts, and considering an attempt to identify similarities and differences among students whose families, even living in the slums, belong to distinct social positions. Even though the economic and social conditions of these children were quite similar, the hypothesis that guided this research was that the social conducts displayed by the slum kids express a not so evident, but current, hierarchy of social positions that make them different of each other and that the social patterns considered by their teachers reinforce this hierarchy. To analyze the conduct patterns which slum children put in action in their home environment and their school, it was used the theoretical contribution of Pierre Bourdieu (1988), specifically the one that refers to the concepts of cultural capital and habitus. The main procedure was the systematical observation of the natural behavior (Selltiz; Wrightsman; Cook, 1987) of children's conduct patterns in different moments in their home lives, neighborhood and school. This was based in seven indicators: 1) moral conduct patterns; 2) material conditions; 3) food patterns; 4) hygienic patterns; 5) clothing patterns; 6) use and control of social spaces; 7) transgression to the rules and its consequences. Were selected three female students and three male students from a public school, which is located in the south area of the city of São Paulo, Brazil, whose the majority of students lives in the slums that belong to this region. The main finding was related to a king of homology among the school social conditions and practices toward children whose families have "higher social position", although one of them was able to break this vicious circle and, even being the poorest, also present a good scholar progress and a relative school acceptance.

## SUMÁRIO

---

RESUMO .....	4
ABSTRACT .....	5
INTRODUÇÃO.....	7
Capítulo 1 CRIANÇA FAVELADA, PADRÕES SOCIAIS E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO.....	16
1.1 Infância ou infâncias? .....	16
1.2 A favela e suas representações .....	21
1.3 A criança favelada.....	27
1.4 A escolarização de alunos favelados: as contribuições de Bourdieu .....	32
Capítulo 2 O ESPAÇO SOCIAL DA ESCOLA E DA FAVELA .....	43
2.1 A escola pesquisada.....	45
2.2 A favela Chão de Estrelas.....	63
2.3 As entidades de assistência à infância da favela Chão de Estrelas .....	68
Capítulo 3 PADRÕES DE SOCIALIZAÇÃO NA FAVELA E NA ESCOLA.....	70
3.1 Caracterização dos Sujeitos .....	70
3.1.1 Eva .....	70
3.1.2 Hélio.....	72
3.1.3 Humberto .....	75
3.1.4 Iara .....	78
3.1.5 Jonas .....	81
3.1.6 Paola .....	83
3.2 Os padrões de socialização.....	86
3.2.1 Os padrões de conduta moral .....	86
3.2.2 As condições materiais .....	90
3.2.3 Os padrões de alimentação .....	95
3.2.4 Os padrões de higiene .....	98
3.2.5 Os padrões de vestimentas .....	101
3.2.6 O uso e o controle dos espaços sociais .....	104
3.2.7 Transgressão de normas e suas consequências .....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118
ANEXOS.....	122

## INTRODUÇÃO

---

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as condutas sociais de crianças oriundas da favela e as ações e reações da escola diante dessas condutas.

A escolha desse tema de pesquisa nasceu de experiência em trabalho voluntário junto a uma favela situada na Zona Sul do município de São Paulo, em que se pôde verificar que muitos alunos, considerados como indisciplinados ou que demonstravam pouco interesse em aprender na escola, não tinham as mesmas atitudes em seu ambiente familiar ou na vizinhança de seus lares.

Esta proposta de estudo está inserida no projeto de pesquisa Inclusão/Exclusão Escolar e Desigualdades Sociais, integrante da estrutura acadêmica do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e vai buscar nas Ciências Sociais o aporte necessário para calcar as investigações voltadas aos processos de inclusão e exclusão escolar.

Aguça-nos apreender, no cotidiano escolar e familiar de crianças faveladas, semelhanças, diferenças e contradições entre os padrões culturais que estão sendo incorporados em suas relações sociais – condizentes com a reserva de capital cultural disponibilizado pelas suas famílias – e os padrões culturais exigidos pela escola.

A opção por utilizar o termo “criança favelada” foi feita em virtude da marca negativa que a favelização tem ocasionado àqueles cuja única opção é construir clandestinamente um barraco ou, pior ainda, pagar aluguel para ter o “direito” de morar em habitação completamente precária no interior de alguma favela.

A categoria favelado, na qual se incluem nossos sujeitos, acarreta, desde seu surgimento, representações estigmatizadas, que a tornam marcada não somente aos olhos das camadas superiores da sociedade, mas aos da própria população pauperizada, isto é, se ser pobre é uma marca negativa, ser pobre/favelado é uma marca ainda pior.

Procurando, portanto, evitar a abrangência e a indeterminação do termo “camadas populares”, por incluir hoje uma gama de indivíduos que ocupam posições sociais muito diferenciadas, e pela marca negativa que o “viver na favela” pode trazer para seus habitantes, é que esta investigação se voltará especificamente para a análise da relação entre a escola e o meio familiar, este último caracterizado pelo fato de serem famílias residentes em favelas.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa pretende investigar, cotejar e analisar os padrões culturais expressos por condutas de crianças faveladas que estão iniciando o ensino fundamental no lar e no ambiente social próximo (vizinhança) e os padrões apresentados no contexto escolar, procurando reconhecer e analisar aproximações e diferenciações entre eles bem como a reação dos professores perante esses padrões.

Nesse sentido, é necessário analisar com refinamento os reais significados atribuídos à escola pelos atores que a constituem. Para isso, será imprescindível leitura aguçada do cotidiano, tal qual indica Azanha (1990: 46):

[...] O ponto-chave para a distinção está no fato de que o cotidiano humano não se resume como na vida animal ou vegetal, na sucessão diária de atos ou movimentos visando à simples sobrevivência física. Esta poderia ser explicada como resultado de interação entre a potencialidade de um patrimônio genético e a disponibilidade ambiental de recursos e de outras condições, enquanto, no caso humano, o cotidiano, até mesmo na sua mais rudimentar manifestação extrapola os limites do físico e exhibe profundamente a marca do social e por isso do histórico. Por isso, ainda que se trate da ação isolada de um homem singular, é possível discernir nela o “reflexo” de padrões de uma convivência social historicamente construída [...].

Sob a perspectiva aqui apresentada, decidimos desenvolver uma investigação que, com base em dados colhidos nas atividades cotidianas (ambiente familiar e escolar) de crianças moradoras de determinada favela paulistana, pudesse ser organizada e analisada como expressão dos distanciamentos e aproximações desses diferentes padrões culturais colocados em ação pela criança em ambientes diferentes.

Para tanto, procuramos levantar e analisar esses padrões valendo-nos do aporte teórico do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1998: 70-79), especialmente os conceitos de capital social, capital cultural e capital escolar, que expressam no campo da cultura a lógica capitalista da reprodução social, bem como o conceito de habitus, que poderá nos subsidiar para analisar as condutas infantis como expressões de padrões inculcados socialmente.

Partimos do princípio, expresso por Bourdieu (1998), de que as condições objetivas de vida são um dos mais fortes determinantes para as possibilidades de ascensão nas trajetórias escolares de alunos provenientes de diferentes estratos sociais.

Para o autor, o fato de os alunos dos meios populares serem fortemente selecionados, ao permanecerem no sistema escolar, pode diminuir as disparidades

com aqueles de classe social elevada pois, na medida em que vão assimilando o capital escolar, vão encurtando distâncias e tornando possíveis resultados equivalentes.

Hoje no Brasil, já há um conjunto de trabalhos com base nessa perspectiva teórica sobre os processos de escolarização de alunos de diferentes estratos sociais (Nogueira, Romanelli e Zago, 2000; Viana, 1998; Zago, Anjos e Andrade, 2004; Zago, 2006; Silva, 2007; Marun, 2007; Ferreira, 2007, entre outros).

Embora estudos como os citados acima estejam se ampliando em termos de perspectivas de análises, as investigações específicas sobre a relação entre os padrões culturais apreendidos no meio familiar de crianças oriundas das camadas pauperizadas da população e aqueles exigidos pela escola têm sido pouco contempladas.

Uma das questões centrais que permeiam essa discussão volta-se especificamente para a função social da escola que, para muitos autores, foi se expandindo cada vez mais, assumindo importância decisiva em toda a formação do sujeito não apenas como instituição responsável pela transmissão acadêmica da cultura acumulada historicamente.

Assim, a escola foi assumindo importância como espaço de socialização, à medida que o tempo em que as crianças e jovens nela permanecem foi sendo, gradativamente, ampliado, tanto em relação ao número de horas diárias quanto ao número de anos a serem frequentados.

Paixão & Zago (2007) reconhecem que as divergências com relação ao assunto geram tensões que podem ser percebidas, especialmente, no cotidiano escolar:

Há professores que reclamam que não podem se ocupar da função principal da escola – ensinar conteúdos – porque precisam antes socializar os alunos, dotá-los que comportamentos considerados pré-requisitos indispensáveis à aprendizagem promovida na escola. De outro lado, há pais que criticam a escola porque esta não vem se preocupando com dimensões da educação dos alunos. (p.222)

As autoras constataam que, para boa parte das professoras investigadas, se as crianças não vêm adequadamente socializadas para escola, o processo de ensino-aprendizagem fica comprometido. Isto é, embora a socialização de seus alunos esteja entre suas tarefas, elas esperam que, ao ingressarem na escola, estejam as crianças prontas para iniciar o processo de aprendizagem, esta última, sim, para elas, atribuição que compete à escola.

Por outro lado, a família tende a depositar na escola excessivas expectativas com relação à educação dos filhos. Ao apreender o significado da escola para um grupo de catadores de lixo, Zago (2007) verificaram que, para os pesquisados, elementos como ler e escrever não eram mais importantes que aspectos comportamentais como “saber entrar e sair dos lugares”, “saber falar”, “saber respeitar os outros”.

Verificaram também que, se há famílias que delegam à escola “o cuidado de dotar suas crianças de qualidades sociais e morais requeridas pela vida em sociedade”, há também as que compartilham com professoras cuja perspectiva é que cabe à escola o ensino de conteúdos escolares e à família a educação moral.

Para Sales e Faria (2002), se hoje a escola possui o papel de agente social responsável pela instrução e socialização das novas gerações, o desempenho desta função está longe de ser um processo consensual e tranquilo.

Pelo contrário, ao atuar no sentido de responder às expectativas que lhe são atribuídas, a escola aparece como espaço de conflitos, uma vez que, embora sejam estabelecidas regras, normas e técnicas, com propósitos de enquadrar seus agentes (professores e alunos), consciente ou inconscientemente, eles atuam tanto no sentido de adequação às normas quanto na busca de formas de transgredi-las.

Bueno (2002) adverte que os controles disciplinares atuais são menos ostensivos que no passado, por exemplo, o uso de castigos físicos. No entanto, os mecanismos “modernos” utilizados pela escola são sutis e quase imperceptíveis, porém eficazes na inculcação nos alunos dos padrões exigidos pela escola, padrões esses que, muito mais do que responderem às exigências de uma formação integral, visam o enquadramento dos sujeitos ao modelo da sociedade vigente e a seu contexto cultural mais amplo.

Os que se encaixam nesses padrões são classificados no grupo dos “bem sucedidos”. Ter sucesso é uma exigência do trabalho, da igreja, da família e a criança precisa se aperceber disso.

Observa-se que, em termos de dinâmica social, os agentes escolares (especialmente professores e alunos) não se adéquam de forma rígida e homogênea a esses padrões, mas que, de forma não plenamente consciente, adotam condutas que, muitas vezes, confrontam-se com as normas e regras da escola.

Além disso, constata-se que, embora nos últimos anos haja um incremento de estudos no campo que se tem denominado como “sociologia da infância”, no campo dos estudos sobre a escola as relações sociais entre alunos é um dos temas menos

investigados. Os poucos trabalhos existentes recorrem muito mais a explicações cuja base está inscrita nas características biológicas ou psicológicas das crianças investigadas (Marin, Bueno e Sampaio, 2005).

Com relação às investigações que procuram analisar as condições de vida da criança favelada, podemos destacar alguns trabalhos como o de Coelho (2004), que teve como foco os espaços livres de brincadeiras de crianças na favela e a influência deles na construção da identidade da criança a partir de quando ela se reconhece nesses espaços.

Buscou-se compreender a relação entre construção da identidade da criança e a complexa interação das brincadeiras vivenciadas nos espaços livres da favela, espaços esses que, na avaliação da autora, vão sendo apropriados pela criança, que passa a se reconhecer neles e são transformados em espaços de afetividades.

Para Coelho (2004), a compreensão dos mecanismos socioespaciais adotados pelas crianças pode se transformar em informações que poderão orientar ações e intervenções na favela. Sendo assim, destaca a importância das ações da criança nas representações que são construídas no lugar.

Nesse mesmo sentido, Gouvêa (1990) pesquisou a construção da identidade infantil pelo levantamento etnográfico do universo cultural da criança de favela, levando em conta seu cotidiano fora da escola, os valores que referenciam o processo de socialização e os significados socioculturais construídos. A autora mostra como, do nascimento à adolescência, a criança favelada vai construindo sua identidade social, os valores que orientam o processo de socialização e os significados socioculturais que esses sujeitos vão estabelecendo para si.

A família, grupos etários e as regras de vizinhança foram elementos utilizados para compreender o processo socializador dos sujeitos. Por outro lado, o diálogo e significados da criança em relação à escola e ao trabalho também contribuíram para o estudo.

Os resultados do trabalho de Gouvêa (1990) mostram que seus sujeitos favelados não se sentem plenamente cidadãos e vão construindo uma autoimagem desqualificada e desqualificante, em função da vida à margem da sociedade representada pela cidade, onde lhe são negados benefícios acessíveis e permitidos àqueles que vivem fora da favela.

Souza (2006) estudou a questão de políticas de remoção, as dificuldades das famílias removidas em recomporem suas vidas e vínculos nos novos locais de moradias e as estratégias utilizadas na incessante luta pelo reconhecimento.

Vê-se que as políticas de remoções de favelas implicam, para as famílias, processo penoso de reestruturação da vida nas novas localidades para onde são compulsoriamente transferidas. Todos os esforços são canalizados no sentido de buscar novas formas, a fim de que se sintam e sejam percebidas como parte do novo espaço.

Na área de saúde pública, Filipini (2000) verificou que o desenvolvimento infantil na favela está relacionado a fatores como: desmame, moradia adequada, mães muito jovens, acompanhamento médico durante a gestação e a escolaridade do pai. A autora atesta também que, apesar da exclusão social à qual estão submetidos os moradores de favela, a miserabilidade não é comum a todos os que lá vivem. O crescimento e o desenvolvimento infantil em ambientes desfavoráveis, como no caso das favelas, exigem por parte dos governantes programas de saúde efetivos.

No que se refere à relação entre favela e escola, foram encontrados apenas dois trabalhos. A relação entre programas de complementação à escola oficial, a fim de melhorar o desempenho das crianças e adolescentes ditas “carentes”, os discursos ideológicos que permeiam esses projetos de educação não formais e as consequências desse contexto na luta por políticas públicas que garantissem o direito à educação de qualidade a todos foi o tema abordado por Pedro (2005). A referida autora destaca a parceria existente entre universidade privada, empresa multinacional e entidade representante da população com o intuito de melhorar o desempenho escolar de crianças e adolescentes, assim como a importância de programas desse tipo. No entanto, adverte que a forma como são implantados tais projetos e o discurso ideológico que trazem podem dificultar ainda mais os caminhos na luta pelo direito à educação de qualidade a todos.

Por outro lado, Oliveira (1987) foi buscar nas experiências das escolas comunitárias em favela, que adotam metodologia e conteúdos a partir da realidade de seus moradores, uma justificativa para a organização da população que luta por recursos públicos, melhorias de condições de vida e outros benefícios.

Dentro dessa perspectiva, delimitamos o seguinte problema:

**Quais os padrões sociais apresentados por crianças residentes em favela, no ambiente familiar e na escola?**

Desse problema geral decorrem as seguintes questões de pesquisa:

**A – Ambiente familiar:**

1. Quais os padrões sociais colocados em ação com e pela autoridade (mães ou responsáveis)?

2. Quais os padrões sociais colocados em ação com e pelos outros adultos (vizinhos, parentes)?
3. Quais os padrões sociais colocados em ação com e pelos seus pares (irmãos, amigos)?

#### **B – Ambiente escolar:**

1. Quais os padrões sociais colocados em ação com e pela autoridade (professoras e demais educadores da escola)?
2. Quais os padrões sociais colocados em ação com e pelo outros adultos (funcionários, pais de outros alunos, professoras)?
3. Quais os padrões sociais colocados em ação com e pelos seus pares (alunos)?

#### **HIPÓTESE**

Os padrões de conduta social apresentados pelas crianças faveladas, envolvendo relações com autoridade formal, com outros adultos e com seus pares expressam uma hierarquia de posições sociais que as diferenciam daquelas não faveladas;

Os padrões sociais aceitos pelos professores reforçam a hierarquia existente na favela.

#### **PROCEDIMENTOS DE PESQUISA**

Os sujeitos de nossa pesquisa são crianças da favela Chão de Estrelas, localizada na Região Sul do município de São Paulo e matriculadas na escola da rede estadual Violeta Bueno, próxima à referida favela.

Apesar de residentes em região contemplada por toda infraestrutura básica, além do acesso a alguns pontos de lazer, fácil deslocamento, entre outros, o conjunto de moradores da favela Chão de Estrelas é pouco favorecido por tais benesses.

As unidades educacionais que recebem a clientela oriunda da favela são um sinal claro dos limites da rede de relações constituídas pela comunidade em relevo, pois são duas escolas da rede estadual que atendem às demandas do ensino fundamental, Ciclo I e II, e ensino médio, sendo que as vagas disponíveis em ambas as escolas são preenchidas, basicamente, por alunos vindos de favelas.

No caso da escola investigada, embora a maioria esmagadora dos alunos seja proveniente de famílias faveladas, um número menor de alunos provém de lares que, mesmo pauperizados e situados próximos à favela, são considerados, tanto pelos educadores quanto pelos pais, como não favelados.

Essas características e as peculiaridades do ambiente escolar, as distinções que envolvem o universo dos moradores da favela e a necessidade de afirmação e amadurecimento das relações, especialmente em se tratando de crianças, foram aspectos cuidadosamente sublinhados para podermos chegar aos procedimentos metodológicos que facilitassem o desenvolvimento deste estudo.

A aceitação do adulto pesquisador pela criança em seu mundo é um dado importante nas observações etnográficas, em função de motivos óbvios (tamanho, idade, poder) que acentuam as diferenças entre um e outro.

Inserir-se no campo empírico em que o sujeito é a criança, com sua cultura peculiar, exige cautela e demanda um processo, o que significa que não há como se estabelecer relações de maneira abrupta.

Utilizamos como procedimento básico da pesquisa a observação sistemática do comportamento natural (Selltiz, Wrightsman e Cook, 1968), priorizando condutas em tempo real, em ambiente e situação natural e com a menor ingerência possível da observadora. Em protocolo de registros foram apontados padrões de condutas dos alunos em diferentes momentos de sua vida no lar, na vizinhança e na escola, com base em indicadores objetivos a serem registrados.

Para tanto, consideramos que as situações a serem observadas deveriam ser “naturais” e que os observados teriam conhecimento de que a pesquisadora estaria fazendo essas observações (Goode e Hatt, 1987: 167).

Alem disso, para garantir um padrão mínimo de uniformidade das observações, utilizamos os seguintes indicadores:

**A – Ambiente familiar:**

1. Padrões sociais colocados em ação com e pela autoridade (mães ou responsáveis): formas de controle do espaço, do tempo e de atividades; formas de tratamento; situações de disciplina e de transgressão;
2. Padrões sociais colocados em ação com e pelos outros adultos (vizinhos, parentes): possíveis distinções entre adultos que ocupam posições sociais diferenciadas (parentes e vizinhos); e
3. Padrões sociais colocados em ação com e pelos seus pares (irmãos, amigos): formas e tipos de agrupamentos; uso do espaço e do tempo; formas de tratamento; situações de consenso e conflito.

**B – Ambiente escolar:**

1. Padrões sociais colocados em ação com e pela autoridade (professoras e demais educadores da escola): formas de controle do

espaço, do tempo e de atividades; formas de tratamento; situações de disciplina e de transgressão;

2. Padrões sociais colocados em ação com e pelo outros adultos (funcionários, pais de outros alunos, professoras): possíveis distinções entre adultos que ocupam posições sociais diferenciadas; e

3. Padrões sociais colocados em ação com e pelos seus pares (alunos): formas e tipos de agrupamentos; uso do espaço e do tempo; formas de tratamento; situações de consenso e conflito.

As observações foram realizadas na escola citada, três vezes por semana, alternadamente: entrada-intervalo e intervalo-saída, durante o primeiro semestre letivo de alunos ingressantes na escola e que frequentavam a mesma sala de aula. Foram observadas e registradas as interações sociais de seis alunos (três meninos e três meninas), por considerarmos que esses padrões diferenciam-se em razão de gênero.

A cada dia de observação, foram privilegiadas as interações de até dois alunos, na medida em que avaliamos que não deveríamos nos ater somente àquelas interações que se sobressaiam das atividades rotineiras, pois padrões de interações sociais pouco sintomáticos podem nos revelar muito a respeito do cotidiano escolar.

Quanto às observações junto às famílias, elas foram realizadas, preferencialmente, em finais de semana, em função de os responsáveis pelas crianças ocuparem-se, eventualmente, em trabalhos fora de suas residências de segunda a sexta-feira. Assim, cada aluno foi observado, ao menos, uma vez por semana.

Espaço, tempo, controle de adulto, contexto e condutas sociais das crianças e adultos foram observados e apontados em registro de observação, de maneira mais descritiva possível, de forma a diminuir possíveis juízos de valor ou adjetivações das condutas dos observados.

Os dados levantados forneceram elementos que nos permitem apreender e explicar padrões de condutas de nossos sujeitos diante das estruturas e do funcionamento do mundo social no qual estão inseridas a escola e a favela, entendendo o mundo social com base no ponto de vista de Pierre Bourdieu, que atesta a relação fulcral entre a posição dos agentes no espaço das classes sociais e o volume e estrutura do capital.

Dessa forma, insistimos em sublinhar a importância da categoria (favelados) em que se classificam nossos sujeitos no que diz respeito à seleção e classificação social, inclusão e exclusão escolar, assim como suas possibilidades de acesso aos bens culturais exigidos para a inserção social.

# Capítulo 1

## **CRIANÇA FAVELADA, PADRÕES SOCIAIS E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO**

---

### **1.1 Infância ou infâncias?**

De início, julgamos importante resgatar o debate sobre as diferentes infâncias. Debate que vem sendo travado e acompanhado por profissionais de variadas áreas das ciências e do conhecimento em geral.

Philippe Ariès (2006), historiador francês, foi um dos precursores na pesquisa sobre o tema, sua meta era revelar as representações que a sociedade moderna construiu a respeito das crianças.

Ariès já discutia, em seus primeiros trabalhos, o anonimato vivido pela criança, a duração da infância, a relação da criança com a família e o processo socializatório nos primeiros anos de vida de um ser humano.

Até o final da Idade Média, não havia preocupação com a transição entre a criança pequena e o homem jovem; bastava certo desenvolvimento corporal para que ela fosse incorporada ao mundo dos adultos. A criança pequena era considerada como uma espécie de animalzinho de estimação; sua morte poderia, no máximo, causar tristeza temporária, já que outra logo a substituiria.

O processo de aprendizagem se dava, ainda segundo o autor, na convivência com os mais velhos, quando já estavam separadas da família. A dimensão de família era restrita ao casal e às crianças pequenas que ainda viviam em casa; uma vez apartadas desse núcleo familiar, as crianças tinham os vínculos rompidos, exceto em casos raros de sucessão do poder público.

Ao final do século XVII, as sociedades europeias sofreram mudanças significativas e, à escola, foi delegada a responsabilidade de educar e preparar as crianças para serem entregues ao mundo.

Em relação a esse período, Arroyo (2008: 135) observa que o surgimento da proposta de um ideário de infância, ou ainda a emancipação das crianças do mundo dos adultos, trouxeram instituições e pedagogias que passaram a regular, adestrar e controlar crianças e adolescentes pelos parâmetros do ideal civilizado.

Ainda com relação às ciências humanas, Guimarães (2007: 21) destaca que o conceito de infância como momento da vida que deve e pode ser analisado sociologicamente tem sido reavaliado, compreendendo, em especial, o período que vem da Idade Média aos dias atuais, e que seu significado vai além de uma fase da vida, ou da representação de um adulto incompleto:

[...] as contribuições das ciências humanas sobre a criança têm nos mostrado que a infância [...] deve ser compreendida na perspectiva do tempo, do espaço e da condição social da criança. Afinal, a infância não é uma etapa da vida que foi sempre igual, pois passou por processo um histórico longo e se modificou muito nesse percurso (Guimarães, 2007: 21).

A autora reitera que há certa tendência em generalização pouco consistente da criança, o que conduz à idealização de um ser abstrato, uma vez que não a situa socialmente em determinado contexto de embates e conflitos que constituem o tecido social.

Sarmento (1997), ao tratar da (in)visibilidade da infância, se reporta ao conhecimento científico produzido até a modernidade e dá ênfase às variedades de teorias produzidas no campo das ciências sociais e às inúmeras interpretações sobre a infância. Propõe uma nova reflexão sobre as imagens construídas e já tão sedimentadas sobre o tema, pela desconstrução de seus fundamentos.

Reconhece a importância da obra de Ariès, porém chama a atenção para aspectos importantes no processo de construção do trabalho do historiador, por exemplo, o fato de ele utilizar como fonte de pesquisa apenas registros oriundos do clero e da nobreza, havendo, neste sentido, um vácuo em relação às referências às crianças das classes populares (Sarmento, 1997: 27).

A infância, como fase peculiar ao desenvolvimento humano, foi se cristalizando, superando propostas que a caracterizavam como grupo humano imperfeito, incompleto ou uma miniatura do adulto.

No entanto, o fato de se diferenciar a infância da fase adulta não quer dizer que haja consenso no lado ocidental do mundo. No que diz respeito à definição sobre o assunto, pondera o autor:

[...] vários autores têm chamado a atenção para a diversidade das formas e modos de desenvolvimento das crianças, em função da sua pertença cultural – isto é, sustentam que a cultura molda a infância, por contraponto à ideia de uma natureza universal da infância, suposta a partir do Ocidente [...] a norma da infância ocidental e a evolução das de estudos centrados nas concepções da infância não equivalem ao que ocorre noutras partes do mundo ou nas culturas

não ocidentais [...]. Porém, mesmo no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população, etc. (Sarmiento, 1997: 28 e 29).

Qvortrup (2007), em abordagem a respeito do tema, com base na perspectiva da economia política da infância em tempos de globalização, destaca dois pontos de vista opostos ao que se entende sobre os papéis da criança na sociedade. De um lado, aponta certa “satisfação mal contida” de Ariès quando ele relata que, na era medieval, as pessoas eram executadas publicamente por meio de apedrejamento e que cabia às crianças a tarefa de arrastar os corpos, ou seja, havia participação na vida social, até o momento em que passaram a ser protegidas pela família.

De outro lado, está o psicólogo James Gabarino, que vê a criança como um ser que deve ser poupado das exigências econômicas, políticas e sexuais e que, na infância, o particular se sobrepõe ao universal. (Qvortrup, 2007: 43).

Para sintetizar cada uma das posições, o autor vai denominar o ponto de vista de Ariès como sendo participacionista e o de Gabarino como protecionista e, ponderando as perspectivas, o psicólogo propõe então uma terceira via, em que as crianças devam ser protegidas, sem a menor dúvida, mas devem também ter o direito de serem participantes cidadãs, de reagir ao que veem, ouvem, sentem, e acrescenta:

[...] Como respeitamos seu direito à fúria, ao ultraje e ao protesto, visto que é impossível protegê-las das realidades tão duras e adversas do mundo? Como, por outro lado, protegemos seus status como menores sem distanciá-las de um direito legítimo de participação? Como não argumentar que uma educação apropriada inclui socialização para resistir às injustiças? (Qvortrup, 2007: 45)

A produção de tantas representações a respeito da criança ao longo da História resultou na invisibilização da realidade social da infância (Sarmiento, 2007: 29). Tais representações, às vezes, expressivamente distintas entre si, se confundem quando analisadas pelos seus aspectos de negatividade, ou seja, a criança como ser não adulto demonstra a incompletude, negação; infância vem de *infans* cujo significado em latim é “o que não fala”; a infância como idade da não razão.

Contudo, a inserção do tema criança/infância como pauta daqueles que produzem conhecimento sobre a sociedade demonstra e reforça a relevância da matéria.

O envelhecimento da população, ou melhor, o aumento da perspectiva de vida, somado à baixa taxa de fecundidade, são para Pinto e Sarmiento (1997) fatores

decisivos no espaço que hoje é ocupado pela infância na sociedade contemporânea, isto é “[...] o mundo acordou para a existência das crianças no momento em que elas existem em menor número relativo”.

Associados a esse fator demográfico, existem outros não menos paradoxais, como é o caso da proclamação dos Direitos das Crianças pelas Nações Unidas, cujo texto não deixa, em geral, dúvidas dos direitos inalienáveis da infância. Mas isso não garante e nem se reverte em melhorias significativas nas condições de vida das crianças; ao contrário, Pinto e Sarmiento, (1997) destacam que as crianças fazem parte do grupo etário marcado por severa pobreza, sujeito a situações específicas de opressão e de situação de risco por meio das guerras civis, “guerrilhas urbanas”, Aids, prostituição infantil, turismo sexual, trabalho infantil, violência doméstica, entre outros.

Naturalmente, a relevância adquirida não pode estar desatrelada das circunstâncias e condições concretas de vida às quais as crianças passaram a ser submetidas.

Nesse sentido, ao pensar a sociedade moderna, há de se levar em conta a infância como construção social, permeada por representações sociais construídas e estruturadas por dispositivos socializantes e de controle que a constituem como uma categoria social.

Das representações conformadas, Sarmiento (2007) critica especialmente a visão biologistica que reduz a infância a uma das fases de maturação e desenvolvimento humano, assim como posições psicologizantes que insistem nas interpretações de que a criança se desenvolve independentemente do meio, condições sociais, políticas e econômicas, e que, em um primeiro momento, insistam em abordar uma criança sem cultura.

Para Sarmiento (2007), a infância, historicamente, sofreu um processo de ocultação: quando não estava invisível, estava diluída em diferentes apropriações teóricas, especialmente nas áreas de conhecimentos das ciências sociais.

Observa, ainda, que as verdades ditas sobre a criança e a infância, além de estarem pautadas em uma perspectiva “adultocentrada”, desconsideram fatores como classe social, etnia, religião, entre outros, decisivos para as concepções que se pode ter sobre a infância.

Tais fatores, para Qvortrup (2005) entendidos como históricos e variáveis, são importantes, mas não podem fragmentar as crianças em “entidades menores”:

[...] eu gostaria que se tivesse prestado mais atenção ao que há em comum entre essas crianças, por exemplo, o fato de todas estarem

no jardim de infância. Este é um fato que elas compartilham com grande número de crianças de um dado país. (Qvortrup, 2005: 4)

A institucionalização da criança caminha, há mais de um século, para separar ainda mais o que é o espaço dos adultos do das crianças. Isso significa, concretamente, mudança de relações entre as gerações e, esse fato, admite o autor, é expressivamente mais importante que variáveis como etnia, gênero.

Nessa mesma linha, Sarmento (2005: 376) reconhece a necessidade de incluir o conceito de “geração”, essencial para as análises de relações sociais. A infância, como categoria social, vem passando por mudanças significativas, assim como a maneira com que as crianças influenciam a sociedade. Reitera que, para se abordar o tema criança, é preciso ir muito além de gerações mais novas; há que se levar em conta a sociedade e sua complexa multiplicidade, lugar onde a criança nasce e se constrói como sujeito, se cristaliza como ator social do ponto de vista de sua diversidade e do ponto de vista de sua alteridade diante dos adultos.

A ideia de que o contexto cultural da criança retrata um tipo particular de infância é inversa à visão que busca universalizá-la. Se não se pode negar que ocorreram avanços na sociedade moderna em relação ao cuidado com a criança (diminuição da mortalidade infantil, acesso à educação, saúde, garantias dos direitos humanos), é inegável, também, que esses avanços são desproporcionais e não atingem da mesma forma e com a mesma intensidade todas as crianças do planeta.

A ocultação histórica da infância pode ser demonstrada, segundo o autor, pela “invisibilidade científica”, não em função da falta de produção sobre a criança, mas pelo tipo de investigação que é feita.

Embora os vários campos do saber comecem a ter a criança e a infância em foco, falta diálogo entre eles. Pouco ainda se tem investigado sobre a infância como grupo social capaz de revelar perspectivas e mazelas sociais, o que justifica uma pesquisa que busque revelar a socialização das crianças dos meios populares.

Narodowski (2006), entretanto, em trabalho que trata sobre a criança pobre de seu país, dá o seguinte subtítulo ao artigo: “De revolucionários a resignados”. O autor lembra que, a partir da crise de 2001, a pobreza na Argentina (e que, sem dúvida, pode se estender a toda a população pauperizada de qualquer país) passou a ter um novo espectro os pobres, já não eram mais agentes revolucionários e potenciais transformadores da sociedade; já não eram, também, a possibilidade de redenção de almas aflitas e pecadoras.

Os pobres deixaram de ser sujeitos centrais para tornarem-se marginais; uma marginalidade que não é definida por “carências” ou privações. O sentido que marginalidade passa a ter é o de alcoólatras, viciados em drogas, desocupados, ladrões. Na Argentina, particularmente, inclui-se também os que apreciam a *cumbia villera*: estilo, de música com melodias simples e letras que falam da miséria em que vivem “os marginas”, o que expressa a exclusão.

Se, por um lado, o novo estilo musical aponta para a construção de uma representação eficaz da pobreza e propaga a vida cotidiana dos pobres, por outro lado, o autor nos mostra que a mesma pobreza, em ritmos menos festivos, vem alargando o caminho do que chama de “desrealização” da infância. E, nesse sentido, coloca a questão que, a seu ver, lhe parece incômoda, mas que precisa ser debatida, ou seja: “a infância existe?” (p. 408).

Narodowski (2006) tende a concordar com alguns autores que afirmam que a criança obediente e dependente é um modelo que passa por severa crise. As mudanças, para o autor, consistem em dois grandes polos, ou seja, as crianças hiper-realizadas, conectadas à internet, TV a cabo e *games*, consideradas pelos pais e professores como “pequenos monstros”, afirma o autor, parecem autossuficientes, têm habilidades com as novas tecnologias, dispensam carinho e, ao invés de depender dos adultos, parecem estar prontos para guiá-los (p. 409).

Contraditoriamente, na outra ponta estão crianças que experimentam a infância “desrealizada”, independente e autônoma. Nesse modelo de infância, as crianças vivem nas ruas e começam a trabalhar em idade precoce e precisam desenvolver estratégias de sobrevivências. Trata-se não da infância de realidade virtual, mas sim da dura realidade fática (p. 409).

Para ele, a idade moderna construiu um discurso em que as crianças “desrealizadas” seriam salvas pela escola, especialmente a escola pública. Entretanto, esse discurso começa a ser questionado e a ideia de que não haverá realização infantil para essas crianças é algo perfeitamente concebível, restando a elas apenas algumas iniciativas de políticas de compensação encabeçadas ora pelo Estado, ora por ONGS.

## 1.2 A favela e suas representações

Em 2050, a população urbana no mundo somará 10 bilhões de habitantes e 95% desse crescimento acontecerá em centros urbanos de países pobres.

Somando-se as populações da China, Brasil e Índia, obtêm-se números próximos à população da Europa e da América do Norte (Davis, 2007: 14).

O crescimento urbano desordenado, em função das guerras, expulsões, catástrofes, recessão econômica, alto crescimento econômico e urbano (China e Índia), segregação, racismo, tragédias decorrentes de desmoronamentos, enchentes, incêndios, terremotos, contaminações químicas, entre outros, será o responsável pelo empobrecimento ainda maior das populações que vivem em cidades e, com isso, e nas mesmas proporções, prevê-se o aumento da favelização (Maricato, 2007), além da acentuação do desequilíbrio ecológico.

Davis (2007: 33) relata que houve épocas em que especialistas debatiam onde a degradação humana era mais horrenda e as favelas clássicas de Nápoles, Moscou e Calcutá foram escolhidas e caracterizadas como “um amálgama de habitações dilapidadas, excesso de população, doença, pobreza e vício”.

Favelas eram vistas pelos liberais do século XIX como lugares onde apodreciam os resíduos sociais incorrigíveis e ferozes – era o lado escuro da cidade.

No Brasil, as favelas surgiram na cidade do Rio de Janeiro há pouco mais de um século. Foi a “saída” encontrada pelo recém-criado regime republicano para resolver interesses e conflitos regionais, pois, conforme afirmam Zaluar e Alvito (1999), republicanos radicais e os chamados “teóricos do embranquecimento” deslumbravam uma Capital Federal nos moldes das grandes cidades europeias e, para isso, fazia-se necessária a desocupação dos cortiços habitados pela população pobre, majoritariamente negra, e a sua expulsão para os morros.

Silva & Barbosa (2005: 30) destacam que, em 1923, o jornal **Correio da Manhã** anunciava a favela como sendo outro mundo, um lugar infecto “onde homens se esfaqueiam com a calma e a simplicidade com que nós, do lado de cá, nos abraçamos”.

Somente muito tempo depois de seu surgimento é que setores mais esclarecidos da população passaram a reconhecer que, além de todos os problemas indicados, frutos, na maior parte das vezes, do descaso e omissão das autoridades públicas, havia “vida” na favela, isto é, seus moradores, utilizando-se de manifestações culturais, organização política e muita resistência, foram aos poucos “demarkando espaço” e construindo sua história.

Na década de 1950, surgiram os primeiros contatos entre moradores da favela com a política, os políticos e com setores da intelectualidade o que deu início à histórica ligação com os segmentos da Igreja Católica. Esses novos agentes

passaram a frequentar os novos espaços fomentando reflexões a respeito do que é, de fato, a favela, formando novos conceitos que eram expostos por meio da literatura e da música, em especial.

Zaluar e Alvito (1999) demarcam que estudiosos passaram a reconhecer que, em boa parte das favelas, seus habitantes viviam em harmonia, prevalecendo o espírito corporativo e a amizade, o que, para os autores são características próprias do *ethos* predominante entre os habitantes da favela. Mas, a partir da década de 1970, o tráfico de drogas chega às grandes cidades. Quadrilhas armadas vão se valer das favelas para a comercialização e distribuição de drogas para todo o Brasil e, a partir daí, a leitura sociológica sobre as favelas retoma seu caráter dualista.

Ainda que mais de cem anos tenham se passado, o perfil de como é visto o morador favelado parece não ter se alterado, conforme relata MV Bill, cantor, escritor, morador da favela Cidade de Deus (Rio de Janeiro) e integrante da Central Única das Favelas:

[...] preciso deixar claro que, para mim é difícil falar de favela sem antes falar de escravidão. Com o fim da escravidão, formaram-se duas sociedades: a que tem o “lado bom” e a que tem o “lado podre”. E no “lado podre” estão as prostitutas, os traficantes, os pretos, os pobres, os desdentados, os nordestinos e todos aqueles que foram excluídos da sociedade brasileira (Bill, 2005: 145).

A precariedade das condições de moradias foi aos poucos transformando o morador da favela no “outro”, o não civilizado, habitante de um “lugar de lodo e da flor que nasce nele”, isto é, fora da vida, pois “parecia que a única existência que merecia ser chamada como tal era a que transcorria nas avenidas e bulevares da cidade reformada” (Zaluar & Alvito, 1999: 29).

A partir daí, as favelas foram se disseminando pelo país, especialmente nos grandes centros urbanos, ocupando espaços geográficos degradados, como margens de córregos coletores de esgotos, terrenos escarpados sem nenhuma segurança quando da época das grandes chuvas, baixios frequentemente alagados nessas mesmas épocas, ou ocupando terrenos em áreas nobres, o que muitas vezes demandou longas disputas judiciais e enfrentamentos violentos.

A escolha pela moradia, por setores mais desfavorecidos, pressupõe intrincados cálculos e considerações. Para Davis (2007), a população pobre, ao optar por morar em determinado local, deve resolver uma complexa equação, otimizando o custo habitacional, posse do imóvel, qualidade, distância do trabalho e segurança. Para uns, como no caso dos moradores de rua, estar perto do local de trabalho é mais

importante do que ter um teto. Para outros, a moradia gratuita compensa as longas viagens para o trabalho e os custos com transportes.

O termo periferia, na perspectiva do autor, tem sentido relativo, uma vez que a orla urbana, hoje rodeada de florestas, represas, áreas de proteção de mananciais, pode tornar-se amanhã um denso núcleo habitacional.

Os loteamentos que abrigam as favelas, entendidos como áreas clandestinas, costumam ser vistos como espaços invadidos, mas Davis (2007: 47) adverte que:

[...] é rara a invasão não ter custo prévio. O mais comum é que os invasores sejam coagidos a pagar propinas consideráveis a políticos, bandidos ou policiais para ter acesso aos terrenos, e podem continuar pagando esses aluguéis informais em dinheiro e/ou votos durante anos.

É o que viveu uma das primeiras moradoras da favela onde moram os sujeitos deste estudo. Dona Ciça, migrante nordestina do estado de Pernambuco, chegou a São Paulo com uma filha de três meses e a própria idade (14 anos) aumentada em seis anos. Casou-se com o pai dos seus três filhos mais novos, pelos quais a filha mais velha teve que abandonar os estudos, enquanto a mãe trabalhava como empregada doméstica.

Hoje, separada do marido, é a mais antiga funcionária do Centro Social, entidade na qual coordena a oficina de artesanato e costura. Segundo Dona Ciça, o material produzido pelas mães das crianças assistidas já foi exposto em várias ocasiões e locais, e exportado para a Itália. Dona Ciça orgulha-se ter sido agraciada com o prêmio **Mulheres que fazem diferença**, recebido há dois anos, por indicação do Senac, em função de seu trabalho na comunidade e lembra emocionada de quando um veículo, modelo limusine, estacionou em uma das ruas da favela para conduzi-la ao local onde receberia o referido prêmio.

Relata também, o início de sua vida na área “privada” que, aos poucos, foi se transformando na favela que hoje abriga cerca de 800 famílias, e acrescenta:

– *Em 1975, quando eu vim pra cá, tinha pouca gente, poucos barracos. Os donos eram grileiros; eram vários donos, tinha um italiano.*

– *O seu Armando é quem tomava conta das terras, era o guardião, mas ele bebia demais. Nossa como bebia! Ele era proibido de deixar alguém morar aqui, mas dizia que se dessem um dinheirinho ele ia fingir que não via nada [...] e assim foi crescendo a favela.*

Dona Ciça é mais um exemplo da demanda de imigrantes nordestinos, vindos para a Região Sudeste, em especial para a cidade de São Paulo, fugidos da seca e

da miséria e que trazem outro acervo na bagagem cultural, além de carregarem a marca de criaturas sem nenhuma adaptação aos costumes urbanos.

Maricato (2007) aponta que dados levantados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) mostram que, entre 1980 e 1991, a população urbana cresceu 1,9%, e de 1991 a 2000 esse crescimento foi de 1,6%. No entanto, a população favelada nos dois períodos aumentou 7,65% e 4,18%, respectivamente. Nos anos de 1970, a cidade de São Paulo tinha 1,2% de seus habitantes morando em favelas e, de acordo com a autora, essa proporção subiu para 11% em 2005.

[...] os investimentos (em habitação) declinaram fortemente a partir de 1982; nas décadas seguintes, entretanto, a restrição aos financiamentos para habitação e saneamento por parte do governo federal, que em alguns anos do período chegou a quase desaparecer, também contribuiu para o acentuado crescimento das favelas (Maricato *in* Davis, 2007: 215).

Assim como no Brasil, as favelas, mundialmente, eram um futuro urbano previsto. Davis (2007) mostra que a ONU, por meio de relatório publicado em 2003, pela auditoria global da pobreza urbana, reconheceu a existência de dois séculos de vida em favela.

É também a contrapartida empírica há muito esperada das advertências do Banco Mundial na década de 1990, de que a pobreza urbana se tornaria “o problema mais importante e politicamente explosivo do próximo século” (Davis, 2007: 31).

A realidade brasileira mostra que, desde sua origem e até os dias de hoje, a favela é vista quase sempre como um espaço sem organização urbana, desprovido de infraestrutura básica, insalubre, uma “doença social”, espelho invertido da civilização, como já enfatizaram os autores anteriormente citados.

Independentemente de posição política, perspectivas éticas e religiosas, Silva e Barbosa (2005) relatam que, ao serem questionados sobre o que é uma favela, seus entrevistados, pessoas de variados grupos sociais e categorias profissionais, posicionaram-se de forma análoga, tendo no centro de suas representações a respeito do tema a mesma ideia de ausência, desordem, um lugar sem arruamento, sem lei e sem moral.

Os moradores, os equipamentos e mobiliários urbanos, a presença do poder público, características ambientais são alguns dos elementos que tornam a favela um lugar plural, e esses são completamente ignorados, de acordo com os autores.

A questão da denominação “favela” é uma briga de significados. [...] Acho que o poder público deve realmente elevar a favela ao status de bairro [...]. Porque não adianta colocar Vila do Vidigal e achar que a vila ganhou outro status, é esse fetiche que não quero alimentar [...] a idéia de que a mudança do nome muda a relação com a cidade. Não, a favela continua sendo favela (Silva & Barbosa, 2005: 143).

O Complexo da Maré, por exemplo, no Rio de Janeiro, reúne população que ultrapassa 132 mil pessoas, abrigadas em mais de 38 mil domicílios (Varella *et al.*, 2002: 14), e está localizada em uma região movimentada da cidade. No entanto, os autores conferem que, apesar dos seus números significativos e da localização estratégica, o complexo de favelas raramente aparece nos mapas da cidade, e “é praticamente desconhecido da maioria dos cariocas, que ainda não o consideram parte integrante da “cidade maravilhosa”.

A polícia e a população em geral tratavam e tratam os favelados como meliantes perigosos, e as favelas são consideradas o quartel do crime, ainda que estatísticas indiquem que somente pequena parte de seus moradores tenha ligação com o que se convencionou denominar de “crime organizado”.

O relato de Dona Ciça nos mostra que essas contradições são vividas, inclusive, pelos próprios favelados:

Eu gostaria de sair daqui. Esses dias a minha vizinha vendeu a casa dela por R\$75.000,00: a minha vale só R\$45.000,00.  
[...] Mas, eu reconheço que meu filho mais velho não conviveu com os meninos daqui, os amigos dele sempre foram de fora da favela. Os amigos do meu filho tinham carro, eles passavam aqui de carro para pegar ele e levar pra passear por aí. Eu ficava contente e tranquila porque ele não estava se misturando com “os daqui”. Até que um dia eu estava ouvindo a notícia policial no rádio e estendendo a roupa, e o meu vizinho me chamou pra dizer que meu filho estava envolvido com roubo e venda de peças de moto. Uns dias depois ele foi preso. E ele não aprendeu a roubar aqui na favela [...]. Antes tinha muita violência aqui também, matava e morria gente... agora tem o tal do PCC, eles é que acertam tudo, põem ordem, mas são bandidos.

Essa ambivalência não impede que muitos habitantes das favelas continuem lutando por seus direitos, em busca de melhores condições de vida, o que levou muitos governantes a implementar políticas de desfavelização, desde a sua expulsão para locais distantes do centro (note-se o exemplo da Cidade de Deus), até a criação de núcleos habitacionais no mesmo local em que antes se encontrava a favela, como foi o caso do Projeto Singapura, da Prefeitura Municipal de São Paulo, além de iniciativas para a urbanização de favelas, com arruamentos, serviço de água, luz e

esgoto, em que a perspectiva de remoção era apenas para os casos de situação de risco.

O que se verifica, no entanto, é que essas políticas habitacionais – além de serem altamente questionáveis, como as que expulsaram, para lugares ermos e distantes, pessoas que habitavam uma determinada região há anos – atingiram pequena parte dessa população, servindo mais como propaganda política do que como ações efetivas e abrangentes que gradativamente tivessem proporcionado melhores condições de habitação para seus moradores.

*– [...] A água era de poço, a luz emprestada por um senhor que não me lembro o nome. A Doca, que agora mora na zona leste e já saiu até candidata à vereadora, uma vez foi lá em Brasília pra tentar benefícios para a gente. Sempre tinha reuniões. Um dia o Mario Covas veio aqui, ele era prefeito e prometeu colocar água e luz. Ele cumpriu. Ai, foi aumentando os barracos, e desapareceu a mina d'água e a plantação de banana, e a atenção do governo também diminuiu. Foi feito muita coisa. Hoje a rua tá asfaltada, mas é só você entrar ai dentro e vai ver que tem cada barraco que a gente nem acredita como alguém pode viver assim. (Dona Ciça)*

Mas, mesmo com todas essas condições adversas, esses núcleos habitacionais vão se constituindo no espaço possível para o crescimento das crianças que ali nascem. Isto é, apesar da completa falta de condições mínimas, como saneamento básico, coleta de lixo ou benfeitorias, milhares de crianças têm nesse espaço criadas suas primeiras relações sociais, quer seja com seus familiares, quer com sua vizinhança.

### **1.3 A criança favelada**

A distribuição desigual de poder entre adultos e crianças já não é vista como fato normal, pois se sabe que as razões para tal situação têm a ver com aspectos sociais e ideológicos.

Em uma sociedade em que prevalecem as desigualdades sociais, é de se esperar que nossas crianças sofram de forma severa e direta as consequências dessas diferenças e, mesmo supostamente protegidas por estatutos e convenções internacionais, muitas vezes nada mais que letras mortas, os cuidados com a infância estão longe de ser prioridade das gestões governamentais que se sucedem.

Os discursos em períodos pré-eleitorais, na maioria das vezes, primam pelo bem estar da criança e do adolescente, o que pressupõe um conjunto de ações na área da educação, saúde, habitação, entre outros. Entretanto, o que se tem

presenciado são medidas paliativas e assistencialistas, de respostas em curto prazo, além de dotações orçamentárias com fins exclusivos e que referendam políticas que privam, cada vez mais, o direito de ser criança, às vezes justificado pelas tais medidas socioeducativas.

Se a produção científica torna as crianças invisíveis e as políticas públicas negativamente visíveis, os noticiários, sejam os sensacionalistas ou mais comprometidos com a defesa dos direitos da criança e do adolescente, escancaram diariamente notícias aterrorizadoras envolvendo direta e indiretamente jovens e crianças, especialmente as economicamente desfavorecidas.

Por outro lado, a fragilização dos laços de família, a explosão urbana, a globalização cultural, a gravidez precoce, o desemprego, entre outros elementos que, se levados em consideração, explicam mudanças sintomáticas nas relações entre pais e filhos e entre crianças e adultos, sem perder de vista, naturalmente, os antecedentes históricos.

Até o final do século passado, o trabalho infantil era visto pelas camadas mais empobrecidas como a “melhor escola” (Del Priore, 2007). A autora mostra que, no nordeste do Brasil, 60% das crianças que trabalham são analfabetas e, entre elas, a taxa de evasão escolar chega a 24%. As crianças continuam, como na época da escravidão, a cortar cana da mesma forma como ocorreu com seus pais, avós e bisavós.

Contudo, há que se levar em conta o recorte de gênero, importante na medida em que contribui e reforça as desigualdades sociais. Desde a tenra idade, a menina é preparada para o trabalho doméstico, aprendendo a aceitar, com naturalidade na idade adulta, a dupla jornada de trabalho, e a submeter-se à subserviência a um mundo masculino reforçado pela sociedade, ora de maneira velada, ora deliberadamente. Apesar de a discriminação de gênero estar presente em todas as classes sociais, são as meninas/mulheres das frações mais empobrecidas que mais sentem as consequências perversas desse fenômeno que se manifesta de maneira mais atenuada em determinadas culturas; no entanto, está sempre presente.

A realidade suportada pelas crianças dos meios populares, em particular as crianças faveladas, em função das privações e constrangimentos aos quais são submetidas, influenciam, de acordo com Rua (2007), na formação de suas perspectivas. São fatores que impedem a população desfavorecida economicamente de romper com a lógica da pobreza e que permitem que a situação se reproduza.

O desemprego dos adultos, afirma Rua (2007), além de refletir diretamente nas condições básicas de vida da criança, desencadeia um sentimento de instabilidade e desassossego em relação ao presente e ao futuro. Cria tensões familiares que podem gerar os mais variados tipos de violência doméstica; tensões que já existem independentemente da referida instabilidade, em face dos pequenos e degradados espaços onde residem, os quais devem ser compartilhados por numerosos membros da família de diferentes graus e de agregados.

Aportados nas reflexões da autora, nos remetemos a Hélio, um dos sujeitos de nossa pesquisa, oriundo de uma família com cinco irmãos, sendo ele o mais novo. São três irmãs com 10, 14 e 18 anos, dois irmãos de 8 e 11 anos e uma sobrinha de 4 anos, filha da irmã mais velha essas moram em outra favela de um bairro mais distante, na região.

Na casa de Hélio, até o momento em que encerramos a pesquisa de campo, nenhum dos membros trabalhadores da família (pai e mãe) tinha renda fixa. A mãe saiu de um emprego em que estava há 11 anos para cuidar do filho mais velho que se envolveu com o tráfico de drogas, o pai faz “bicos”. As três camas são compartilhadas pelo casal e os filhos. No telhado há várias frestas, nas paredes buracos imensos, o alimento de cada dia, às vezes, tem que ser garimpado junto aos vizinhos, ex-patroas ou na entidade em que ficam Hélio e mais dois irmãos, em horário oposto ao que estudam.

As fragilidades da estrutura familiar e material podem permitir que algumas crianças tenham, em certa medida, uma relativa autonomia em relação à rua e aos seus companheiros, podendo gerar:

[...] o desenvolvimento de conotações negativas acerca das crianças que “crescem na rua”, já que os padrões culturais dominantes pressupõem que o lugar natural de educação da criança seja a casa e a escola, debaixo da ordenação, do controle e da tutela prevista pelo adulto (Rua, 2007: 207).

A bagagem adquirida por essa criança, do ponto de vista das suas relações sociais, da construção de conceitos a respeito da solidariedade, de tempo, espaço e responsabilidade, não é entendida como parte de um processo de aprendizagem, mas sim como negligência familiar. Rua (2007: 208) afirma que o espaço em que as crianças passam seu tempo livre é fator determinante na construção de representações a respeito delas, assim como são determinantes, também, seus pares, no que diz respeito à sociabilidade. É por meio dessas interações que são construídos

e recriados “os sistemas simbólicos e de valores que configuram em cada contexto, as culturas infanto-juvenis”.

Cordeiro & Menezes (2001), em trabalho realizado com um grupo de jovens de Fortaleza, debatem a respeito da cidade em que vivem e sua realidade. Trata-se de jovens que já experimentaram a vivência nas ruas e dessas experiências mencionam aspectos negativos. Violência (a que submetem ou são submetidos); marginalidade, prostituição e roubos são temas recorrentes. No entanto, apontam os pontos positivos dessas vivências: o convívio com os amigos e o amadurecimento, frutos desses experimentos:

[...] o grupo também percebe o espaço urbano como um lugar rico em oportunidades artísticas, culturais, educacionais e de trabalho. [...] Neste espaço onde a droga se articula com a violência e a falta de perspectivas, os garotos forjam seu próprio conceito de liberdade, associando-a, por vezes, a um “fazer o que quer” [...] (Cordeiro & Menezes, 2001: 48).

Apesar das lições que a rua ensina, é em casa que as crianças sentem-se protegidas dos perigos que a rua também oferece. Reconhecem que nem sempre essa proteção existe no lar: “Na rua tem o perigo, e em casa também pode ser perigoso” (Cordeiro & Menezes, 2001: 27).

Viver em regiões degradadas cria para crianças e jovens sentimentos ambivalentes, adverte Rua (2007). Se, por um lado, sentem vergonha por pertencer a determinado lugar, por outro, sentem necessidade em reafirmar esse pertencimento, pelos padrões de comportamentos que demandam atenção e que são, muitas vezes, reprovados.

Durante o período de observação, foi possível presenciar situações em que as contradições apontadas por Rua (2007), em função do viver na favela, eram bastante evidentes.

Iara, uma das meninas investigadas (a garota mais bem informada da turma, que se tornou extremamente útil para saber quais crianças moravam na favela), certa vez, em horário de intervalo na escola, apresentou-me sua amiga Vitória, que cursava o segundo ano do mesmo ciclo, da seguinte forma:

*– Sabia que ela é minha amiga faz muito tempo? A gente mora bem pertinho, mas ela não gosta de dizer que mora na favela; ela não gosta que eu fale, mas eu falo. Eu moro lá, minha mãe falou pra agradecer ao Papai do Céu pela nossa casa. [...] Lá tem um monte de barracos, a minha casa não é de barraco [...] o da Vitória é bem barraco, ela é muito pobre.*

O lugar onde se mora nem sempre é motivo de orgulho: em alguns casos omitir esse dado significa poupar-se de constrangimentos. Na discussão do grupo pesquisado por Cordeiro & Menezes (2001), um de seus integrantes, com dez anos de idade, é acusado, conforme as autoras, de morar numa ocupação e a criança defende-se negando morar na ocupação e sim em uma casa de tijolos, o que as leva a concluir:

Assim, viver na “ocupação” significa estar no lado “ilegal” da cidade, o lado das favelas, dos cortiços, dos loteamentos clandestinos, enfim no campo da desordem urbana. É provável que essa condição de clandestinidade, ilegalidade no plano geográfico, tenha reflexos no plano político uma vez que esta população que ocupa um “não-lugar”, um lado ilegal da cidade, esta privada dos seus direitos de usufruir de uma infraestrutura urbana mínima que garanta qualidade de vida (Cordeiro & Menezes, 2001: 27).

Os resultados do trabalho de Gouvêa (1990) mostram que seus sujeitos favelados não se sentem plenamente cidadãos e vão construindo uma autoimagem desqualificada e desqualificante, em função da vida à margem da sociedade representada pela cidade, onde lhe são negados benefícios acessíveis e permitidos àqueles que vivem fora da favela.

Os trabalhos expostos, porém, têm como centro sujeitos pertencentes a uma fração social que, para muitos autores, são qualificados como os excluídos socialmente. Nesse sentido, Martins (2007: 14) intervém com uma perspectiva diferente, na qual não existe exclusão, o que existe são vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes.

No entanto, as vítimas não são criaturas passivas; toda essa situação gera conflitos que expressam inconformismo, revolta, esperança, força reivindicativa. Para o autor, essas reações são partes dos sistemas de poder e econômico, ainda que os neguem. Além do mais, não acontecem de fora para dentro, mas sim no centro do sistema.

Martins (2007: 18) afirma que a pobreza mudou de forma, de âmbito e de consequências; por isso, não rejeita similaridades entre pobreza e exclusão. Lembra que, na medida do possível, os pobres preferem não se reconhecerem como tais, uma vez que a pobreza no mundo moderno é relativa. Em tempos mais remotos, a pobreza não impedia que o sujeito sonhasse com certa ascensão social, e alguns investimentos eram feitos nesse sentido. Porém, a situação atual mostra outra realidade: o presente é de pobreza severa e as perspectivas de um futuro promissor são substituídas por um destino social irremediável.

Contradição é a palavra que o autor substitui por exclusão; são as incongruências que movem uma sociedade em desequilíbrio socialmente. As vítimas dos sistemas são induzidas de maneira sutil e eficiente a se aceitarem como “homens colonizados modernos” que, aos poucos, vão perdendo suas identidades para poderem imitar os ricos e poderosos e assim ser felizes, acreditando estar aí igualdade (Martins, 2007: 23).

Para o autor, o que está posto é uma nova desigualdade social que cria uma sociedade dupla, separada materialmente e unificada ideologicamente:

O favelado, que mora no barraco apertado da favela imunda, com o simples apertar de um botão de televisão, pode mergulhar no colorido mundo de fantasia e de luxo das grandes ficções inventadas pelas comunicações de massa; exatamente como faz, pelo mesmo meio e, provavelmente, no mesmo horário, o milionário que vive nos bairros ricos das grandes cidades. (Martins, 2007: 21)

## **1.4 A escolarização de alunos favelados: as contribuições de Bourdieu**

Para que serve a escola? Essa é a pergunta que todos os pais e professores devem fazer a si mesmos. E a resposta a essa pergunta tem sido o grande desafio de vários autores vinculados à educação e à sociologia.

Analisar e compreender o papel que a escola cumpre ou deveria cumprir tem sido matéria exaustivamente discutida mundialmente. Ao longo de muitas décadas, a escola foi assumindo importância decisiva como espaço de socialização e, para alguns autores, também, ou principalmente, como instrumento essencial de controle e reprodução social.

Entretanto, os mecanismos de controle e de reprodução utilizados nem sempre são visíveis à primeira vista, pois, em proporções consideráveis do cotidiano, ocorrem de maneira velada. Carga horária, organização e distribuição do espaço, organização do tempo, disposição do mobiliário, número de crianças em sala e na escola, novos companheiros, professores, imobilidade, valorização do silêncio, diminuição do tempo destinado às brincadeiras, tarefas dirigidas, avaliação de desempenho, autoridade dos professores, a relação com outras crianças são detalhes minuciosamente organizados pelo sistema escolar e que vão, na perspectiva de Santos (2006), constituindo indicadores que demarcam o início de nova fase na vida da criança.

Mas, mesmo nos dias atuais, especialmente em relação a crianças pequenas, continua a existir um conjunto de práticas repressoras e de controle, mais visíveis do que em níveis mais avançados de escolarização:

[...] em um cenário marcado pela regulação do tempo e do espaço, os indivíduos seguem se controlando, pois a lógica de rendimento da grande indústria de ensinar – a escola – não pode ser quebrada. Isso serve para gerar uma distinção dos alunos, com a exaltação dos conformados e a rejeição por aqueles que não se ajustam e insistem em desafiar as normas estabelecidas. Nesse último caso, os dispositivos de repressão são constantemente acionados e a ameaça, que muitas vezes é direcionada de forma explícita ao corpo determina um recuo, concorrendo para a adaptação. Logo, é possível constatar que o medo e o sacrifício fundamentam as bases de sustentação da atual educação escolar (Oliveira, 2006: 17).

A autora observa que “certa” adaptação do indivíduo na vida social demanda uma série de adequações, pois estamos diante de um modelo de sociedade que cobra limites de conduta. Na sociedade, assim como na escola, o foco está no que chama de “corpo produtivo”, isto é, assim como as máquinas, um corpo deve apresentar resultados e estar apto e preparado para o concorrido mundo do trabalho.

Neste universo conservador, concorrido e excludente, a seleção obedece a critérios quase marginalizantes e, de certa forma, pune aqueles alunos provenientes de famílias de origem popular, produzindo uma proporcionalidade perversa: quanto mais baixa a posição social da família, menores são as possibilidades de seus filhos alcançarem níveis sociais elevados.

Apesar de todas essas constatações, são ainda poucas e recentes as pesquisas que procuram investigar as relações sociais na escola (especialmente aquelas que envolvem os padrões culturais dos alunos), apesar da velha advertência de Candido (1978) de que os estudos sobre a escola deveriam levar em conta as “tendências da sociabilidade infantil e juvenil”, em outras palavras, esse campo de luta travado pelas “gerações” no interior da escola que, aparentemente, pode não ser ostensivo, “mas nem por isso menos vivo e, a seu modo, dramático”.

Um dos poucos trabalhos encontrados nesse sentido foi o de Araújo (2001), que investigou as práticas de controle de movimentos dos alunos exercidas pelas professoras de uma creche na cidade de Vitória da Conquista, na Bahia.

Esta pesquisadora constatou que as intervenções eram feitas no momento em que os movimentos das crianças se excediam. Para a professora, os movimentos deveriam ser adequados a seus comandos, mesmo que as atividades em exercício fossem lúdicas:

Na escola, tudo tem um motivo para acontecer, as ações são controladas, a sala arrumada, os objetos ordenados. Diz-se às crianças: “não chore, fale, se suas pernas estiverem cansadas, não se levante, mas peça para se levantar; não brinque na hora da tarefa”. A criança é preparada para ser racional e para valorizar isso [...] (Araújo, 2001: 31).

Entre as diversas formas de controle apontadas, a autora investigou mais detalhadamente o uso do espaço físico escolar e o analisou com base nas relações estabelecidas na convivência diária entre as educadoras e as crianças.

Nesse sentido, verificou que são as professoras quem define o lugar a ser ocupado pelas crianças em sala, em função de seu comportamento e independentemente da atividade proposta. Ou seja, alunos inquietos e agitados são, estrategicamente, colocados próximos àqueles mais reservados e contidos, da mesma forma como os grupos previamente definidos são pensados e constituídos.

Todos esses cuidados inibem, mas não impedem as constantes e incansáveis tentativas no sentido de burlar a ordem estabelecida:

O controle do movimento e da postura na criança envolve como questão principal, o confronto entre as exigências e ensinamentos do adulto e as características próprias do corpo da criança. Isso significa um embate entre as questões da cultura (exigências e formas a serem adquiridas pelos indivíduos no contato com a sociedade), e as da criança. A cultura pode ser simbolizada pela escola (Araújo, 2001; 22).

Essa pesquisadora verificou que não só os alunos procuravam burlar a ordem: não foram raras as situações em que as professoras foram flagradas infringindo normas estabelecidas por elas mesmas, assim como houve momentos em que fizeram “vistas grossas” e ignoraram as contravenções cometidas pelas crianças.

Araújo (2001) interpretou as violações das regras pelas professoras não como um ato premeditado ou sinais de negligência, como uma das formas pouco conscientes de manter o clima menos tenso na sala de aula. Assim, quando a própria transgressão da professora ou a de alunos ocorria e não redundava em aumento da tensão, mas ao contrário, tornava o clima menos tenso, elas não só eram aceitas como passavam a ocorrer de forma mais constante.

De toda forma, a regulação e controle do aluno são mecanismos adotados pelas instituições escolares para a manutenção da ordem e da disciplina e que, no fundo, respondem às perspectivas de mera adaptação às exigências de uma sociedade marcada pelos processos de dominação.

Perceber no cotidiano escolar e familiar de crianças faveladas semelhanças, diferenças e contradições entre os padrões culturais que estão sendo incorporados em suas relações sociais na família e na vizinhança e os padrões culturais exigidos pela escola tem sido um desafio.

O nosso eixo de compreensão de tais padrões ancora-se na perspectiva de Pierre Bourdieu (1998) de que o capital social adquirido é fruto da combinação entre os recursos reais e potenciais à disposição do sujeito e a rede de relações (constituída e mantida) estáveis, representadas por agentes que se aproximam entre si em função de características comuns e por relações duráveis e proveitosas. Relações essas movidas pela proximidade, cumplicidade e solidariedade entre os envolvidos.

Usamos como referência a leitura que Patrice Bonnewitz (2003) faz da obra do sociólogo francês para comentar a visão espacial que Bourdieu tem de sociedade. Sintetiza, com a perspectiva de superá-las, duas concepções tradicionais: a primeira, marxista, percebe a sociedade dividida em classes sociais opostas e recortada por critérios econômicos; a segunda, fundada na obra de Weber, analisa a sociedade entendendo que poder, prestígio e riqueza são princípios de classificação.

Para explicar sua visão a respeito de sociedade, Bourdieu propõe uma reflexão fundamentada no espaço social e campos sociais, instrumentalizando-se de forma que seja possível analisar o caráter dos grupos e suas relações, assim como tornar possível a compreensão da ordem social.

O espaço social se configura pelos diferentes volumes e sustentação do capital e a repartição desigual das outras faces do capital faz com que esse espaço seja hierarquizado e conflituoso. O agente irá se estabelecer nesse espaço de acordo com o volume e sustentação do capital de que é portador.

Para evitar os limites da compreensão de capital impostos exclusivamente a pela abordagem econômica, em função do que representa no sentido de acúmulo por meio de investimentos lucrativos ou ainda um simples intercâmbio mercantil que não contempla as consequências do capital em suas diferentes formas, Bourdieu identifica e propõe quatro tipos de capital:

- ✓ **Capital Econômico** – se distingue pelo volume de bens e por fatores de produção;
- ✓ **Capital Cultural** – qualificações intelectuais herdadas da família ou produzidas pela ação escolar;
- ✓ **Capital Social** – conjunto de relações sociais, cujo estabelecimento e manutenção dependem de movimentos contínuos de sociabilidade; e

- ✓ **Capital Simbólico** – está relacionado ao conjunto dos rituais relacionados à honra e reconhecimento, apenas a credibilidade e a autoridade atribuem ao agente a posse das demais formas de capital e as referenda. (Bonnwitz, 2003: 52-54)

Sedimentadas pelas trocas simbólica e material e pela valoração conferida, as ligações estão atreladas à potencialidade do capital econômico e cultural dos indivíduos que delas são portadoras:

[...] a rede de ligações é o produto de estratégias de investimentos social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou a longo prazo, isto é, orientada para as transformações de relações contingentes como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimento de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (Bourdieu, 1998: 68).

A troca a que Bourdieu (1998) se refere pressupõe que aquilo que é trocado transforme-se em representações de reconhecimento mútuo e de inclusão no grupo. Essa transação dá origem ao grupo e estabelece seus limites e possibilidades, induzindo cada um de seus membros a incorporar o senso de responsabilidade, no sentido de inibir transgressões daquilo que é permitido, seja para os que já fazem parte do grupo, ou para aqueles que aspiram dele participar.

O autor vai buscar na herança adquirida do capital cultural uma possibilidade para explicar por que crianças de diferentes classes sociais e frações de classe têm desempenho escolar desiguais.

Assevera que o sucesso ou o fracasso escolar em sociedades capitalistas estão fundamentados na distribuição do capital econômico e que ele é decisivo para o acúmulo de capital cultural, contrapondo-se aos idealistas, que têm nas aptidões naturais e no capital humano as justificativas que explicam o bom desempenho de uns e o fracasso de outros durante a trajetória escolar.

Cálculos simplistas tendem a estabelecer uma relação fria entre o que Bourdieu (1998: 73) chama de “taxas de lucro asseguradas pelo investimento educativo e pelo investimento econômico”. O autor, porém, adverte que o montante de investimento despendido na aquisição do capital escolar pressupõe elementos que nem sempre são computados na equação final, por exemplo: as oportunidades que se vislumbram em função da forma como está estruturado o patrimônio concernente às frações de classe. Essas oportunidades, restritas a parte da sociedade, estão

agregadas, taticamente, a todo um mecanismo que torna possível a exploração de classe pelo sistema educacional.

Como parte dessas estratégias de reprodução está a transmissão doméstica do capital cultural que, para Bourdieu, é o mais “oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos”, e diz ainda:

[...] o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço (1998: 75).

Trata-se de um privilégio cultural que, na maior parte das vezes, só é percebido pelas suas representações mais grosseiras. O capital cultural transmitido pela família ocorre de maneira direta e indireta; são valores interiorizados pelo sujeito e essenciais para a escola.

Diferente do capital econômico, a transmissão do capital cultural é arguciosa, mas ambos são princípios definidores de recortes no campo social. O que, aparentemente, dá sinais de que é impresso pela hereditariedade biológica, na realidade esconde ou mantém de maneira mais velada a correspondência entre a classe social de origem e o destino social do agente. Sua incorporação é tênue, “sua verdadeira natureza como capital é desconhecida, razão por que tende a funcionar com capital simbólico”. A depender de seu volume e estrutura, determina a forma e os tipos de experiências que serão vividas futuramente. (Silva, 2007: 50). A autora sublinha ainda que a aquisição do capital cultural seja processo que pressupõe ensino e aprendizagem, renúncias, atividade psíquica e exige tempo.

Para Bourdieu (1998), o Capital Cultural se apresenta de três formas: no estado incorporado – são disposições duráveis do organismo; no estado objetivado – bens (materiais) culturais e no estado institucionalizado – são os diplomas e certificados escolares.

Contudo, Bourdieu assevera que a maior parte e o mais fundamental do capital cultural diz respeito ao corpo e demanda incorporação e, para que essa ocorra, é necessário mover ações subjetivas, tais como a assimilação e a vontade. Assim sendo, o pressuposto é de que o agente seja ativo (por isso agente e não sujeito) e o capital cultural só poderá ser incorporado se houver empenho e investimento individual. Isso significa que não se delega ao outro a própria incorporação do capital cultural; não há como ser transferido, adquirido por meio de incisão cirúrgica ou

transmitido pela herança genética. Bourdieu (p. 75) diz ainda que: “aquele que o possui pagou com sua própria pessoa”.

O capital cultural, por vezes, é apreendido na relação entre o capital cultural global da família e as perspectivas ou esperanças da vida escolar do aluno. As crianças bem-sucedidas na escola não o são em função de hábitos e treinamentos que beneficiam os afazeres escolares, muito menos em função da assistência dada pelos pais. Por trás do êxito escolar da criança está a herança de saberes distribuídos de forma desigual e combinada, de acordo com a filiação social.

O autor destaca a língua falada no meio familiar como um dos importantes obstáculos culturais, especialmente no início da escolaridade, mas não só, pois este é um fator que incidirá na trajetória social do aluno, dentro e fora da escola. A língua não se resume a instrumento do pensamento: ela proporciona o deciframento e a manipulação de complexas estruturas lógicas e estéticas e, para isso, é preciso traquejo, habilidade e conhecimento.

Para a classe que Bourdieu chama de mais culta, cultura e língua são aspectos inatos aos sujeitos, transmitidos de forma osmótica, enquanto os filhos vindos dos meios populares são duplamente penalizados, em função das dificuldades que encontrarão para assimilar a cultura erudita e na propensão para adquiri-la.

As famílias menos favorecidas têm introjetada uma visão a respeito de seus destinos que acompanha a estratificação social: as condições objetivas em que vivem as impedem de sonhar o sonho dos mais abastados – não se permitem desejar o impossível. As perspectivas de ascensão social pela educação são praticamente inexistentes, uma vez que as possibilidades de êxito escolar são remotas; diferente das crianças das camadas mais favorecidas, que encontram na escola (em que prestígios sociais e culturais se confundem) as possibilidades de realização em todos os sentidos.

Nesse sentido, Bourdieu (1998: 49) afirma:

De maneira geral, as crianças e sua família se orientam sempre em referência às forças que as determinam. Até mesmo quando suas escolhas lhes parecem obedecer à inspiração irreduzível do gosto ou vocação, elas traem a ação transfigurada das condições objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem [...] para definir as oportunidades e se chegar à escola, de aderir seus valores ou as suas normas e de nela ter êxito [...].

Bourdieu (1998) lembra ainda que os psicólogos atestam a relação direta entre aspirações e probabilidades de se alcançar um alvo, isto é, oportunidades objetivas podem ser transformadas, concretamente, em esperanças ou desesperanças.

A interiorização de um destino preestabelecido e reservado à categoria social à qual pertence determina a atitude da família menos favorecida no que se refere à educação dos filhos, destino que é rigorosamente lembrado pelos resultados analisados com base em grosseiras deduções estatísticas de vitórias e derrotas das crianças desse meio, e também pela escola, especialmente por meio da figura do professor. Esse, ao diagnosticar o desempenho do aluno, leva em conta, de acordo com Bourdieu (1966), conscientemente ou não, a origem social de seu orientado, reforçando, dessa forma, ainda que sem saber ou desejar, a lógica da reprodução social.

Por esse caminho, o sociólogo francês questiona enfaticamente o papel da escola na dinâmica da reprodução das desigualdades sociais. Desmonta o discurso da equidade das oportunidades de escolarização, no qual os desiguais são tratados como iguais, isto é, denuncia que a escola sanciona as desigualdades diante da cultura, desigualdades as quais poderia reduzir:

[...] se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade forma à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (Bourdieu, 1998: 23).

A recepção adequada de uma mensagem pelo aluno pressupõe harmonia entre aptidões do receptor, representadas pelo capital cultural de que é portador, e a origem da mensagem. Sendo assim, o conteúdo estético da mensagem recebida tende a ser tão pobre quanto a cultura trazida pelo aluno de setores desfavorecidos da sociedade, demonstrando que homogeneização de mensagem enviada não significa, necessariamente, homogeneização de mensagem recebida, menos ainda, afirma Bourdieu (1998), não se homogeneízam os receptores.

Por fim, concluímos que a função da escola passa por garantir e desenvolver em todos os membros da sociedade, indiscriminadamente, a capacidade para as práticas culturais, especialmente aquelas consideradas como nobres.

À luz das reflexões sugeridas por Pierre Bourdieu, é possível pensar analiticamente as crianças sujeitos de nossa pesquisa, diante dos desafios que lhes estão postos com relação às imposições construídas pela escola, padrões sociais

adquiridos em função do limitado capital econômico e toda a consequência que abarca.

Para tanto, devemos ainda nos ater ao conceito de *habitus* utilizado por Bourdieu (1998), mas que, segundo Claude Dubar (2005), o termo em latim traduz a palavra grega *hexis*, utilizada por Aristóteles para definir “as disposições adquiridas do corpo e alma”. Durkheim também se apropria desse conceito em trabalho intitulado **A evolução pedagógica**, em 1905, no qual afirma que: “há, em cada um de nós, um estado profundo do qual os outros derivam e no qual encontram sua unidade” (p. 77).

Importante destacar que, para Bourdieu (1998), o *habitus* estrutura-se em um campo social e é fruto da posição social do indivíduo. Entendemos que campo social é um campo de luta constante entre agentes e instituições, em que a correlação de forças é diferenciada e as regras constituídas visam apropriação de ganhos disputados nesse campo. Há os que dominam o campo por de meios que o faça funcionar a seu favor, entretanto, é preciso contar sempre com a possibilidade de que os dominados poderão se rebelar e resistir.

Os *habitus* diferentes são referências que podem identificar níveis de vida idênticos com estilos de vida muito diferentes. É a lógica entre sociedade e agente social que articula o individual e o coletivo.

Em outras palavras, o indivíduo vai se socializando na medida em que o *habitus* vai se formando:

[...] o *habitus* é um sistema de disposições duradouras adquirido pelo indivíduo durante o processo de socialização. As disposições são atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos em razão de suas condições objetivas de existência, e que funcionam então como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão. A interiorização constitui um mecanismo essencial da socialização, na medida em que os comportamentos e valores apreendidos são considerados como óbvios, como naturais, como quase instintivos; a interiorização permite agir sem ser obrigado a lembrar-se explicitamente das regras que é preciso observar para agir (Bonnewitz, 2003: 77).

A socialização é processo sem fim e, por isso, intermináveis também são as ações pedagógicas às quais o indivíduo é submetido ao longo da vida. Dessas ações, as processadas durante a infância são as mais decisivas e é através delas que são inculcados os *habitus* primários, transmitidos especialmente pela família. As propriedades inculcadas estão diretamente ligadas à posição social ocupada pelos pais. Bonnewitz (2003) descreve que na medida em que o *habitus* primário vai sendo

assimilado pelo sujeito, ele fica mais vulnerável a receber novas experiências, isto é, as disposições anteriores condicionam as aquisições futuras:

Assim, sobre o *habitus* primário enxertam-se, ao longo do vivido do agente, *habitus* secundários entre os quais é preciso sublinhar a importância particular do *habitus* escolar que vem, em regra geral, continuar a redobrar o *habitus* familiar. Efetivamente, se é verdade que as aquisições mais antigas condicionam as mais recentes, cada aquisição nova se integra ao conjunto, num só *habitus* que não para de adaptar-se, ajustar-se em função das necessidades inerentes à situações novas e inesperadas (Bonnewitz, 2003: 79).

Bourdieu (1998) afirma que *habitus* são diferenciados e diferenciantes, estruturas geradoras das práticas distintas e distintivas e exclui práticas improváveis, que não tenham relação com a trajetória que o produziu.

São esquemas classificatórios e princípios de classificação, ou seja, a lente que permite posicionamento perante a realidade e também o que define comportamentos. Em suma, é a interiorização da exterioridade:

O *habitus* está na base daquilo que, no sentido corrente, define a personalidade de um indivíduo. Nós mesmos temos a impressão de termos nascido com essas disposições, com esse tipo de sensibilidade, com essa maneira de agir e reagir, com essas “maneiras” e com esse estilo (Bonnewitz, 2003: 78).

Dubar (2005) acrescenta e assegura que, para Bourdieu o *habitus* garante a “correspondência entre a probabilidade *a priori* e a probabilidade *ex post*” (p. 78). Isso significa vínculo estreito, por exemplo, entre as possibilidades concretas de ascender socialmente e as esperanças de cada sujeito, movidas pelas motivações e pelas necessidades. As perspectivas de mudanças sociais se restringem às chances objetivas, que estão fundamentadas em experiências passadas; não se corre riscos, ao contrário, submete-se à ordem. Dessa forma, o sujeito vai reforçando sua posição social e é assim que se faz um agente com participação ativa – na reprodução.

O *habitus*, diz Dubar (2005), desestimula possibilidades de mudanças sociais; cada criatura vem sendo condicionada (de forma coerente) a desejar e a agir apenas conforme permitem suas condições sociais, incorporam posturas corporais e crenças, desde a mais tenra idade.

As representações criadas pelos agentes correspondem aos seus *habitus* e às suas posições no campo social e aos interesses vinculados a elas. O indivíduo organiza um complexo sistema de esquema envolvendo percepção e apreciação e

estruturas cognitivas e avaliadoras, características que adquirem por meio de experiência duradoura de uma posição no mundo (Bonnewitz, 2003: 7).

A filiação social determina o pertencimento a uma classe, e essa organiza a produção do *habitus*.

Silva (2007) relata que *habitus* implica práticas individuais e coletivas (comuns aos membros de classe); o *habitus* individual estará refletindo o *habitus* da classe a qual pertence o agente.

A família, como já foi dito, é a base fundamental e primária que estrutura o *habitus* de seus integrantes. A autora afirma que o *habitus* de origem familiar “está no princípio de estruturação das experiências escolares, especialmente no que se refere à recepção e assimilação das mensagens pedagógicas” (Silva, 2007: 47). Em consequência, continua a autora, o *habitus* que sofre transformações em função da ação escolar é decisivo na sedimentação de vivências futuras, sejam elas relacionadas à indústria cultural, às experiências profissionais ou qualquer outro tipo de prova ou experimento em que o sujeito, eventualmente, seja submetido.

Enfim, o volume desprezível e a fragilidade do capital cultural, transmitido pelas famílias, assim como o *habitus* resultante da posição social que ocupam, são fatores que certamente comprometerão o processo de escolarização e o destino social de nossos sujeitos. Por outro lado, se fará cumprir mais uma vez, de acordo com Pierre Bourdieu, o papel da escola na reprodução da sociedade, que se apropria, sobretudo da falsa preleção da igualdade de oportunidades, em um sistema escolar que, inclusive, funciona com ranços antidemocráticos ainda muito enraizados.

## Capítulo 2

# O ESPAÇO SOCIAL DA ESCOLA E DA FAVELA

---

Neste capítulo, identificaremos a escola e a favela, na expectativa de reproduzir o mais objetivamente possível a configuração dos espaços físicos e a forma como seus agentes se correspondem com esses espaços e se articulam entre si.

Para tanto, foi necessário romper, ou pelo menos equacionar melhor, tantos ranços e preconceitos, conscientes e inconscientemente construídos. A única forma para dar sentido ao cotidiano endurecido pela pobreza severa que culmina em restrições ou ausência de serviços e necessidades essenciais para sobrevivência de qualquer Ser Humano.

A experiência que trago da relação com a favela Chão de Estrelas, fruto do trabalho voluntário desenvolvido junto a parte de seus moradores, não foi suficiente para impedir o forte impacto negativo da realidade vivida, em particular, pelos sujeitos objetos dessa pesquisa. Afinal, na pesquisa nos foi revelada outra favela com outras faces e histórias.

Os laços estabelecidos durante a pesquisa foram bastante favoráveis e os agentes envolvidos, direta ou indiretamente, na construção dessa investigação se mostraram durante todo o processo, criaturas generosas e sempre dispostas a atender às exigências demandadas pelo trabalho, ainda que sem entendê-lo em sua completude.

Nos parques espaços residenciais, compartilhados sem restrições ou questionamentos, fomos acolhidos com carinho e respeito. Por vezes, chegava a ser constrangedora a insistência para que partilhassemos de algumas refeições, mesmo sendo essas muitas vezes, insuficientes para os anfitriões.

Apesar de certo envolvimento junto a algumas famílias da favela, as articulações para o início da pesquisa em ambiente familiar se deram através dos seis alunos selecionados na escola.

Como critério em nossos procedimentos de pesquisa, todas as crianças foram consultadas a respeito da disposição em participar do trabalho e, posteriormente, a solicitação foi feita junto à família.

Contudo, se é verdade que o acesso anterior à favela nos ajudou em vários aspectos, é verdade também que o fato de ter abordado as crianças na escola foi

bastante significativo, no que se refere à relação de confiança depositada pelas famílias e nas implicações positivas que este tipo de comportamento proporcionou na viabilização efetiva da observação em campo. Para essas famílias, estávamos ali como representante da instituição escolar, embora não nos tenhamos apresentado assim, o que demonstra que a escola ainda é instituição valorizada e respeitada. O Centro Espírita do qual fazemos parte foi insuficiente para nos legitimar junto às famílias, que demonstraram saber discernir e diferenciar com clareza o significado de uma instituição assistencialista e de uma instituição que pode ser capaz de lhes dar autonomia social.

Por outro lado, o conjunto de funcionários da escola mostrou resistência ao que se refere à vida burocrática e às ações dos professores fora de sala de aula. Não é possível asseverar que, por parte da escola, houve manifestações objetivas de desconfiança, mas, simplesmente, mantiveram em sigilo aquilo que julgavam não poder ser revelado.

A professora regente da sala na qual estavam os sujeitos da pesquisa exerceu a função de assistente de diretoria por sete anos, retornando para sala de aula visando remoção futura para outra escola e, ao concluirmos essa pesquisa ela já havia se desligado da escola.

Ela conhecia bem a instituição escolar, mas se distanciou das atribuições que a antiga função exigia, salvo alguma solicitação mais contundente. Em virtude desta nova situação, de pronto deixou claro que não poderia intermediar qualquer negociação, no sentido de nos ajudar a ter acesso aos documentos, justificando que, caso voltasse a intervir junto aos setores burocráticos da escola teria dificuldades em se desatrelar da antiga função e reforçaria um envolvimento que estava lutando para arrefecer.

Contudo, mostrou conhecimento da situação em que vivia a maior parte das crianças da escola, mas não necessariamente as de sua sala de aula, apesar de nunca ter ido às duas favelas de onde originava a maioria dos alunos.

Em sala de aula, ao organizar seus alunos, obedecendo a critérios como: gênero, nível de aprendizagem e comportamento, permitia acesso aos sujeitos, desde que não houvesse nenhuma interferência no decorrer da aula. Foi clara quando solicitou que, se possível, não circulássemos pela sala, a fim de evitar dispersão do conjunto de alunos.

Os primeiros contatos com a escola foram realizados entre outubro e novembro de 2007, período de final ano letivo, em que se exarcebam as demandas burocráticas.

Foram muitas idas e vindas e os motivos para o não atendimento a nossas necessidades se justificavam pela falta de tempo dos funcionários, ausência da diretora que estava em reunião fora da escola, processo de troca da direção, reunião de professores, entre outros fatores.

Isso não significa que tenha havido, qualquer tipo de desrespeito com o trabalho a ser desenvolvido, muito pelo contrário; já no primeiro contato obtivemos a certeza de que as portas da escola estariam abertas, embora, no decorrer da pesquisa, pudéssemos verificar que nem todas as portas de fato se abriram.

Aprender os padrões de comportamentos trazidos pelos sujeitos pesquisados e os padrões exigidos pela escola, assim como suas construções sociais pressupõe uma leitura objetiva do cotidiano escolar, que extrapola a sala de aula e o pátio onde passavam os 15 minutos de recreio. Foi necessário muito esforço para poder verificar, minimamente, todos os agentes escolares em ação, inseridos em um universo que ainda tem muito a ser estudado e analisado, em função da peculiaridade da dinâmica escolar, que envolve a vida que pulsa dentro e fora dos muros da escola.

## 2.1 A escola pesquisada

Com base nos dados apresentados pelo Sistema de Diagnóstico da Situação da Criança e do Adolescente da Cidade de São Paulo<sup>1</sup> verificou-se que o Distrito de Cidade Ademar, região sul da cidade de São Paulo, onde está localizada a escola em questão, tem em sua população 27% de crianças com idade entre 0 e 14 anos.

Na Escola Estadual Violeta Bueno<sup>2</sup> o número total de alunos matriculados soma 757, conforme atesta o Plano Diretor 2007<sup>3</sup> do qual extraímos as informações pertinentes a escola, no que se refere a sua estrutura física e de pessoal.

O corpo docente está dividido em: 22 PEB I, 04 PEB II (2 Educação Artística, 2 Educação Física). No período da manhã funcionam 10 salas de aula e 11 à tarde.

---

<sup>1</sup> (www.criancaeadolescente2007.com.br)

<sup>2</sup> O nome da escola é fictício.

<sup>3</sup> Documento organizado anualmente no qual constam as diretrizes da escola para o período, assim como a organização e o funcionamento da unidade escolar.

O quadro de servidores, além dos professores, é composto por uma diretora e vice-diretora, um secretário, agentes de organização escolar (4 cargos), agentes de serviços escolares (3 cargos) e um vigia.

Na rua de acesso à principal entrada da escola, percebem-se várias casas humildes que são extensões de uma das favelas, exceto um conjunto de três sobrados amarelos na esquina, construídos recentemente, que destoam do restante das moradias, no que se refere a sua arquitetura. O final da rua desemboca exatamente dentro de uma das vielas da favela. Além das casas, a rua abriga ainda uma lojinha onde são vendidas pipas, calcinhas, presilhas de cabelo, potes plásticos, gás de cozinha, camisolas, material escolar, velas, tinturas para cabelo, chinelos e sandálias, calça plástica para usar em bebê, agulhas e linhas de costura, esmaltes para pintar unhas, peças feitas em crochê e tricô, absorventes femininos, avental de cozinha de plástico, produtos da Natura e da Avon, tudo isso e muito mais em um espaço em que não cabe mais que a vendedora, uma senhora de aproximadamente 65 anos e o cliente. Há também, na mesma calçada da escola, o que poderíamos chamar de botecos; na realidade, nesta mesma rua, existem três deles que funcionam durante o dia e parte da noite e vendem, essencialmente, bebidas alcoólicas, cigarros, em um deles há duas mesas de sinuca.

Sobre a calçada da escola, rigorosamente, sempre há veículos escolares ou particulares estacionados. No final dela, na parte em que a rua faz esquina com outra rua, é depositado o lixo da parte de cima da favela, para ser recolhido pela Prefeitura, o que faz com que sempre exista, neste trecho, restos de detritos.

Os muros altos impendem a visão mais ampla do prédio da escola, em especial quando o portão azul de ferro está trancado, mas não impedem, por exemplo, que sejam pulados com a finalidade de alcançar uma das quadras.

Ao adentrar à escola, percorre-se uma espécie de rampa que separa o primeiro portão do portão por onde entram as crianças. Do lado direito, está a pequena casa da zeladoria, feita de tijolinhos a vista, que acompanha a arquitetura do prédio principal, com calhas azuis como o portão, os fundos da casa ficam de frente para a entrada da escola.

No mesmo nível, do lado esquerdo, há um espaço em terra batida que, apesar do mato crescido, não impede que uma parte das crianças brinque por ali de bolinha de gude e pega-pega; é ali também que está uma das quadras, toda envolta por telas e com portão, mas também com enormes fendas feitas por onde é possível passar um time de futebol inteiro, sem arranhões. Do lado direito, assim como do lado oposto,

depois da casa da zeladoria, há um espaço em que as crianças também se concentram antes do sinal de entrada ou enquanto aguardam os responsáveis, ou ainda enquanto esperam a hora para irem embora.

Próxima às grades e ao portão, todos azuis, de entrada para o pátio, uma área coberta e com alguns bancos de cimento de onde é possível ter boa visão do interior da escola. É nesse espaço que alguns responsáveis, normalmente, preferem deixar e apanhar as crianças.

Dentro da escola, efetivamente, no pátio todo coberto logo na entrada, uma das portas que dá acesso à secretaria permanece sempre com a metade fechada, como se fosse um balcão, permitindo ampla visão para quem está no seu interior. O muro de um metro e meio junto à janela da secretaria e um pequeno portão que é trancado por uma das professoras no recreio, separa o pátio do espaço onde está uma parte das salas de aula, diretoria e a outra entrada para a secretaria.

No muro percebe-se que havia algum tipo de plantação, dado a terra e os galhos secos, mas o secretário, Mário<sup>4</sup>, utiliza hoje para depositar cinzas de cigarros, assim como para apagá-los. Mário, por vezes, está na portinhola da secretaria observando o pátio, que nem sempre tem criança:

*– Você é estagiária né? Sempre tem uma por aqui.*

Foi assim que nos conhecemos. Fomos procurá-lo para saber sobre a diretora que havia nos recebido anteriormente e solicitado que voltássemos no início do ano seguinte; causou-nos surpresa quando respondeu:

*– Não está mais aqui! Já era! A assistente continua. Essa continua, mas a outra? Pedeu transferência para outra escola, esse lugar não é brincadeira não!*

Enquanto conversávamos no pátio em frente à porta da secretaria, Mário aproveitou para acender um cigarro, na realidade foram, mais ou menos, dez minutos de conversa e dois cigarros cujas cinzas e bitucas foram jogadas no murinho, ou no chão.

Tem pouco mais de cinquenta anos e, todas as vezes que conversamos, fez questão de falar do seu filho casado, que estava ajudando na reforma de seu apartamento na Rua da Consolação e da esposa limitada pelo violento AVC ocorrido anos atrás. Por isso, tem que se dividir entre todos os afazeres domésticos e sua vida

---

<sup>4</sup> Nome fictício.

profissional, ou seja, é o que as mulheres conhecem muito bem como dupla jornada de trabalho.

Deu-nos todas as informações que solicitávamos, mas nunca nos permitiu acesso a nenhum documento. Quando aparecia na secretaria, logo pegava um cigarro e discretamente nos conduzia para o pátio, e lá ficávamos por algum tempo sem pressa. Certa vez, perguntamos há quanto tempo trabalhava na escola:

*– Muito tempo, e já estou de saco cheio disso aqui. O governo exige demais, mas paga pouco.*

Relatou que há um tempo alguém da “Diretoria” ligou cobrando a entrega de documentos que, segundo ele estavam atrasados por causa “deles mesmos”. Para entregar os tais documentos no tempo estipulado só trabalhando no final de semana:

*– E isso eu não vou fazer: tenho que cuidar da minha casa. Não ganho pra fazer horas extras, eles que se danem. É sempre assim, tudo tem que ser pra ontem.*

Certamente, ainda ouviremos falar de Mário, mas continuando com o reconhecimento da escola, a secretaria onde trabalham Mário e Núria<sup>5</sup>, sua assistente, tem três ambientes: no primeiro, estão arquivos, painéis de avisos e uma mesa, na sala central, onde fica Mário, com mesa com um computador, o mapa de São Paulo afixado na parede, um armário de aço e muito, muito papel pela mesa e sobre o armário; na sala em que é possível vislumbrar o pátio, fica Núria e às vezes a Dona Zélia<sup>6</sup> da cozinha.

Entre a secretaria e os dois banheiros de funcionários, bem no alto, está a imagem de cinquenta centímetros, de uma santa que parece uma freira, em uma espécie altar de madeira afixado na parede. No mesmo altar, um pequeno vaso de porcelana barata com desenhos desbotados pelo tempo, contendo duas flores de plástico branca e cor-de-rosa. Perguntamos sobre o nome da santa, mas ninguém soube responder, entretanto, o nome que deu origem à escola foi o de uma grande artista na área musical. Não era uma santa.

A sala da diretoria fica de frente para o portão de entrada. Há duas mesas (diretora e vice) com telefones, duas cadeiras de frente para cada mesa, um computador, um aparelho de fax, um armário, um vaso no chão com plantas bem

---

<sup>5</sup> Nome fictício.

<sup>6</sup> Nome fictício.

cuidadas e, no centro da sala, um tapetinho; do lado de fora, próximo à porta, mais vasos de plantas.

Conforme Mário havia informado, a antiga diretora está em outra escola por motivos que não foram informados. Em seu lugar, a contragosto, assumiu sua vice que já trabalha na escola há vinte e dois anos.

*– Estava tão bom como vice! Mal assumi e minha vida já virou um inferno de tanta correria. Fica difícil acompanhar os problemas dos alunos com tanta papelada que temos para encaminhar.*

Disse que gostava da escola, estava lá há um bom tempo. Mas sua filha de 8 anos (adotiva) precisava de mais atenção e as atribuições do cargo de diretora desgastam e tomam muito tempo, além do mais, a empregada passou por um cirurgia no joelho.

*– Não tinha saída, tive que chamar a Neide (ex-empregada) novamente até a outra voltar. As mães dessa escola são umas heroínas, trabalham no pesado têm uma dúzia de filhos, camelam o dia todo e quando chegam do trabalho, o tronco está lá, como todos os dias, a espera da escrava. Tem umas também, que não querem nada com a vida.*

Enquanto conversávamos, surgiu Anita<sup>7</sup>, a professora que durante longos anos foi assistente da diretoria e que, neste ano, abriria mão de sua função e voltaria para sala de aula, até que se consumasse sua transferência, solicitada por motivos de mudanças de residência.

Revelou mais informações sobre as crianças e seus familiares, pois conhecia bem algumas famílias. Relatou sobre a participação dos pais, dos problemas comuns a alguns, como violência, maus tratos, falta de acompanhamento.

Posteriormente, descobrimos que a professora Anita seria a professora regente da sala em que estavam os seis sujeitos desta pesquisa. De qualquer maneira, trata-se de uma pessoa absolutamente respeitada entre os professores, alunos e familiares, por sua maneira sempre carinhosa e cordial de se dirigir ao outro.

Desvencilhar-se das antigas atribuições não foi fácil pois, a todo o momento, alguém – professora, funcionários ou responsáveis – buscava por sua orientação.

Junto à diretoria, onde frequentemente encontrávamos Anita, está a sala das professoras, com duas mesas que foram juntadas para formar uma enorme mesa quadrada, forradas por uma toalha de material plástico bastante resistente e fácil de ser limpo, com fundo azul esbranquiçado, rosas amarelas, algumas florezinhas

---

<sup>7</sup> Nome fictício.

vermelhas. No centro da mesa, duas bandejas, também de plástico, sendo que uma delas continha xícaras de café com figuras geométricas, nas cores rosa, verde, azul e branca, além de canecas de louça brancas e um copo de massa de tomate. A outra bandeja estava vazia.

Em torno da mesa quadrada, nove desgastadas cadeiras de plástico branco com quatro pés de ferro, alguns já bem enferrujados. Em frente à porta, a lousa é utilizada como quadro de avisos e continha as seguintes informações:

“Sras. Professoras

4as séries

Proerd

4<sup>a</sup> A – 4<sup>a</sup> f – 7:50 às 8:40

4<sup>a</sup> B – 4<sup>a</sup> f – 8:40 às 9:30

4<sup>a</sup> C – 6<sup>a</sup> f – 7:50 às 8:40

4<sup>a</sup> D – 4<sup>a</sup> f – 13:00 às 13:50

4<sup>a</sup> E – 4<sup>a</sup> f – 13:50 às<sup>8</sup> 14:30”

Na parede próxima à entrada, um imenso armário de madeira com várias portinhas, em algumas delas estavam estampadas fotos de crianças, desenhos infantis, adesivos de personagens ou simplesmente o nome da professora.

Perto da lousa, do lado direito ou ao lado das janelas, uma mesa com computador preto da marca LG e uma impressora.

Antes que tocasse o sinal para o recreio, chegaram duas professoras, que dispensaram seus alunos um pouco mais cedo. Cumprimentaram-nos, sem nada perguntar. Uma delas tirou de sua sacola um pote de plástico branco a outra trouxe seu lanche embrulhado em papel alumínio. Alguém da cozinha entrou e saiu, sem dizer uma palavra, com duas garrafas térmicas contendo café e chá.

Quando soou o alarme para o recreio, as demais professoras foram chegando rapidamente. Levantamo-nos para não atrapalhar, mas houve o convite para permanecermos na sala. Todas conversavam em voz alta e ao mesmo tempo; era difícil acompanhar alguma coisa:

– *Eles (alunos) não gostam de purê de batatas, hambúrguer e bebida láctea.*

Uma professora chegou com um prato repleto de pãezinhos recheados de carne, duas outras comentavam a respeito de creme hidratante para as mãos e

---

<sup>8</sup> Grifos nossos.

lingerie. Chamou-nos atenção a professora que dizia morar próximo à favela Chão de Estrelas, mas essa logo se isolou em um canto da sala e se colocou a ler uma revista em quadrinhos da Mônica.

Outra, muito nervosa, comendo pãezinhos com carne, desabafava:

*– Estou ficando estúpida com eles, mas também recebo cada coice. Eu falo pra minha irmã da maneira como falo com eles, e ela diz: “coitados deles”. Eu digo pra ela: Coitados? Vai ficar com eles! Eles são insuportáveis, não têm educação, um bando de não sei o quê. Não aguento mais!*

Em outra parte da mesa o que prevalecia era o entusiasmo da professora:

*– Eu dei “crosta terrestre” e ele falou que ia fazer um vulcão. Ai que bonitinho! Eles são tão interessados, imagine, nunca nem viu um vulcão na vida, mas logo pensou em fazer um. Mas sabe? Eu percebi desde que comecei a falar que eles gostaram do assunto. Comecei contando historinha de monstros que queriam invadir a Terra, como nos desenhos e eles começaram a falar coisas que tinham tudo a ver.*

Apenas duas professoras nos perguntaram a respeito da pesquisa e, uma delas, após ouvir sobre o tema inicial que implicava criança com e sem trajetória escolar, ponderou:

*– Eu acho que a maior parte das crianças passa pela EMEI. Agora eles chegam mais cedo na escola.*

Perguntamos se era bom ou ruim:

*– Depende do aluno, alguns são imaturos demais, bebês, não estão preparados.*

A outra interveio:

*– Eu acho que, mesmo que não passem pelo pré, mas se vêm preparados pela família fica mais fácil pra trabalhar. Meu sobrinho teve muita dificuldade quando entrou no primeiro ano. Ele me dizia sempre: “Tia, eu sonhei com o parque”.*

Outra professora resolveu participar da conversa:

*– Há 15 anos trabalhei na pré-escola, no Estado, e havia uma preocupação no primeiro trimestre. As salas eram com mesas de quatro lugares, cortina vermelha na sala, e no início do próximo trimestre já iam para as salas convencionais, preparando a criança para a escola de adultos.*

Uma delas reagiu:

*– Eles falam do parque, mas na EMEI é parque o tempo todo, é só brincadeira e farrá, por isso quando chegam aqui eles estranham.*

Já no final dessa nossa única visita à sala das professoras apareceu a professora Anita, que estava na secretaria tratando de questões burocráticas, atribuições de seu antigo cargo de que ainda não conseguiu se desvencilhar completamente. Ela estava eufórica e disse que queria muito falar conosco:

*– O “parque” (evento realizado por empresa privada com brinquedos: pula-pula, tobogã e casinha de bolinhas) foi um sucesso. Gabrielzinho, Samanta, Hélio<sup>9</sup> e Marina não trouxeram os R\$3,00 (valor cobrado pela empresa para que a criança tivesse direito a utilizar uma vez, cada brinquedo). A mãe de Hélio mandou um bilhete dizendo que não tinha o dinheiro, e que mandaria na sexta.*

Quanto aos outros, a professora descobriu que as famílias não mandaram o valor correspondente porque não tinham, situação amenizada na medida em que os monitores “permitiram” que participassem, afirmou Anita.

Animada, diz que a alegria foi contagiante, que eles ficaram “enlouquecidos” com a atividade.

Agora, mais calma, relata que nesta semana não teve aula de educação física na quadra, porque estava chovendo.

*– Foi uma pena, pois eles adoram as aulas.*

Explicou que, em caso de tempo chuvoso, as crianças são levadas para outro espaço, uma sala de aula adaptada só para essas ocasiões e, enquanto alguns desenham, a professora de educação física trabalha com os outros.

Perguntamos por que nos dias de chuva não havia aulas no pátio, já que era coberto. Mostrando-se, discretamente, descontente olhou para os lados e disse em voz baixa:

*– O pessoal da secretaria reclama.*

Continuou falando sobre suas atividades. A professora Anita estava deslumbrada com seus alunos, afinal de contas há sete anos ela não trabalhava em sala de aula era uma retomada importante. Relatou que, no dia anterior, as duas primeiras séries foram para a sala de vídeo assistir a um desenho animado, cujo nome

---

<sup>9</sup> Nome fictício.

não soube dizer. Informou que a outra professora, que até então pensamos ser estagiária, é a professora auxiliar e que tem contribuído muito.

*– Ela tem autoridade com as crianças, dá bronca... Eu dei autoridade a ela! Sabe? Eu não sei o que seria de mim sem a ajuda dela. Não é fácil dar conta, sozinha, de uma sala com quase 35 alunos.*

Aproveitamos a oportunidade e, mesmo sabendo que o recreio estava no final, pedimos que nos mostrasse a sala de vídeo. Olhou para o relógio e disse que não poderia, o sinal iria bater em breve e teria que estar juntos às crianças no pátio na hora de formar a fila. No entanto, nos autorizou pedir a chave para o Mário.

Para entrar precisamos abrir o cadeado da grade e em seguida abrir com duas chaves a mesma grade; o passo seguinte foi abrir a porta com tetrachave, cuja fechadura fica na parte de cima e, depois, abrir com a chave normal, ou seja, foram necessárias cinco chaves para entrar na sala e encontrar cerca de quarenta cadeiras pequenas de madeiras e sem braços (desconfortáveis), todas caprichosamente enfileiradas, cortinas azul royal, uma lousa, um suporte acoplado à televisão LG de 28 polegadas e reforçado com cadeado e, debaixo da televisão, um velho vídeo cassete. Do lado direito um pequeno armário, no qual outros objetos eram guardados, inclusive as fitas de vídeo. Os papéis de balas pelo chão davam pistas de que a sala havia sido usada recentemente, ainda que as cadeiras estivessem ordenadas.

Impressionada com tantas chaves e cadeados, quando as devolvemos ao Mário, depois de tanto trabalho para abrir e fechar portas, perguntamos se a escola já havia sido roubada alguma vez, a resposta foi negativa.

Em frente, depois da sala de informática, há uma área livre contendo uma cerca que impede o acesso ao terreno que se prolonga desde a casa da zeladoria. Apesar das árvores e algumas outras plantas, percebe-se que o espaço é malcuidado.

No lado oposto, quase em frente à sala das professoras, está a sala em que as profissionais preparam suas aulas, onde se têm vários livros, palitos de sorvetes, giz, algumas cartolinas, tesoura, papéis coloridos, lápis de cor, além de duas mesas imensas; ao lado, as salas 3 e 4, correspondentes às segundas séries. Em seguida, duas escadas (lado direito e esquerdo) com quatro degraus, levam ao corredor coberto e dividido em dois por um longo canteiro com algumas plantas, onde, do lado direito, ficam as duas salas de número 4 e 5, de primeiras séries. Nas portas azuis de cada sala, o número é indicado por uma plaquinha artesanal; nas paredes externas de todas as salas de aula os desenhos grafitados com motivos infantis não deixam esquecer que o público que frequenta a escola ainda são crianças pequenas.

É por este caminho que se tem acesso à segunda quadra esportiva. Nesta há arquibancada (cinco degraus de cimento em toda sua extensão, apenas de um lado) e acesso a pessoas com deficiência física, ainda que a rampa de acesso estivesse completamente tomada pela grande quantidade de folhas das árvores. As linhas desenhadas no piso são falhas e apagadas pelo tempo, ou por rupturas ou rachaduras pela falta de manutenção. Um dos tubos de ferro que formam as traves de futebol está completamente torto e em nenhuma delas há redes.

A quadra e o pátio eram os espaços cobiçados pelas crianças, apesar de que a primeira só poderia ser ocupada nas aulas de educação física ou para atividades eventuais.

As regras para frequentar a quadra foram ditas logo no primeiro dia de aula, quando a professora de educação física se apresentou na sala de aula. Anita realizava uma dinâmica em que todos nós estávamos sentados no chão:

*– Eu tenho aqui dentro dessa caixa de madeira com tampa, desenho parecido com um tabuleiro de xadrez um tesouro e quero mostrar pra vocês.*

*– Tudo bem?*

*– Tuudooooo bemmmm! Gritaram todos.*

*– Só que nós vamos combinar que é segredo, o tesouro que vocês virem na caixa, vocês não vão poder contar pra ninguém. É um tesouro muito valioso e raro, só existe aqui, em nenhum outro lugar, só aqui.*

Durante a atividade, a qual os alunos cumpriram o combinado e não comentavam qual o tesouro que viam na caixa, entra na sala sem pedir licença uma moça magra com óculos vermelhos.

*– Oi professora!*

Saudou a professora Anita.

Todos, inclusive Anita, se mantiveram sentados no chão, mas atentos à visitante.

*– Gente, essa é a professora de educação física.*

A professora, que parecia ser ainda muito jovem, vestia uma calça de “tectel” azul escuro, tênis, camiseta regata branca com “top” rosa por baixo. Trazia na mão uma pequena bola de plástico. E sem falar seu nome e nem cumprimentar a turma foi logo avisando:

*– Gente, nossas aulas serão às segundas-feiras. Nesse dia, vocês devem vir de tênis, roupas confortáveis e trazer uma garrafinha com água e uma toalhinha pra se secar depois da aula. Não se esqueçam de avisar pra mamãe que é desse jeito que têm que vir vestidos.*

A professora de educação física ficou no mesmo lugar e em pé, durante todo o tempo em que permaneceu na sala.

*– Bem, agora eu quero saber um pouco mais de vocês.*

A professora Anita acompanhava sentada com a caixa na mão.

*– Eu vou jogar essa bolinha na mão de cada um de vocês, e quero que me digam o nome e qual o tipo de brincadeira que gostam.*

Vários tipos de brincadeiras foram citadas:

- ❖ Andar de bicicleta,
- ❖ Andar de skate,
- ❖ Jogar basquete
- ❖ Jogar bola
- ❖ Ver televisão
- ❖ Jogar videogame
- ❖ Brincar de bonecas

Três meninas se apresentaram e disseram gostar de cuidar do irmãozinho mais novo.

A professora se manteve quase que imóvel a professora permaneceu, mais ou menos, meia hora na sala.

Ao final, reforça os avisos da água e roupa apropriada, e sai:

*– Tchau crianças! – Tchau professora!*

Durante o período que a professora de educação física ficou na sala, algumas crianças conversavam entre si. Quando já havia saído, a professora Anita falou para os alunos o nome da professora.

A turma continuou sentada e conversando animadamente, Anita aproveitou para informá-los que, no dia seguinte, ou seja, no segundo dia de aula, haveria reunião com os pais. Neste caso, não foi enviado qualquer aviso pelo caderno, já que nem todos tinham cadernos.

Retomando a dinâmica, a professora nos convidou para conhecer o tesouro da caixa e nossa reação foi exatamente a mesma que a de todas as crianças quando abriam a tampa: sorrimos.

Qual era o tesouro? É melhor dizer o que havia na caixa – ao abri-la havia um espelho refletindo a imagem de quem o olhasse.

O pátio, apesar de maltratado, com várias rachaduras ou faltando pequenos pedaços, é o lugar da escola onde as crianças mais se divertem, literalmente. Elas correm e se jogam no chão, comem, gritam, se batem, se abraçam ou simplesmente conversam.

Foi no pátio que aconteceu a sessão de cinema patrocinada pela mesma empresa que organizou o “parque”.

Participaram do evento todas as crianças que trouxeram R\$3,00, além da sessão tinham o direito a um saquinho de pipocas. Foi montada uma tenda com lonas pretas junto ao portão e aos banheiros dos alunos. O espaço foi organizado para acomodar quarenta crianças. Durante o evento, cabia à professora permanecer no local, facultativamente. Cada criança deveria, independentemente do tamanho ou da distância de suas salas, trazer suas pesadas cadeiras. Ao final, deveriam levá-las de volta. Pensamos, naturalmente, nas cadeiras da sala de vídeo, por que não poderiam ser usadas? Mas apenas pensamos.

Considerando os dois turnos, soubemos mais tarde que várias crianças ficaram sem participar da atividade porque a família não mandou o valor solicitado. Nesses casos, os alunos “sem dinheiro” permaneceram em sala de aula trabalhando, acompanhados da professora auxiliar.

Durante o recreio, apesar do frio intenso, as expectativas eram grandes; as crianças maiores já tinham assistido ao filme e a tenda estava ali para quem quisesse ver, chamando a atenção. Descobrimos, com algumas crianças, que a maioria nunca tinha ido ao cinema.

Em uma extremidade do pátio fica a secretaria e, na outra ponta, a cozinha e as seis mesas de cimento pintadas de marrom, nas quais os alunos almoçam.

A porta da cozinha fica aberta, mas qualquer contato é feito pela abertura que existe junto ao balcão no qual estão dispostos os pratos de plástico azuis e cor-de-rosa, as colheres e garfos, as canecas de plásticos nas mesmas cores dos pratos e a sobremesa. No mesmo local, são colocadas duas bacias grandes nas quais as crianças, depois que se alimentam, depositam os pratos e as canecas, com ou sem restos de alimentos, e as colheres.

Ao lado da cozinha, a cantina em que são vendidos doces, salgadinhos, sucos e pão doce. Embora possa parecer evidente que todos os produtos da cantina estejam ali para serem vendidos, algumas crianças, nos primeiros dias, se dirigiam ao estabelecimento para “escolher” o que gostariam de consumir.

Um garoto chega à cantina, aponta com o dedo e diz alguma coisa, então o cantineiro fala:

- *Você tem dinheiro?*
- *Não!*
- *Então sua fila é aquela lá (refeição da escola).*

O garoto vai sem questionar.

Uma porta amarela larga com o símbolo de pessoas com deficiência, por longo tempo se manteve fechada, até que no mês de maio, mais de dois meses após o início das aulas, presenciamos dois alunos, um deles em cadeiras de rodas e o outro que o ajudava empurrando a cadeira. Seu nome era Serginho<sup>10</sup> e estava na terceira série, aquele era seu primeiro dia na escola, pois só a essa altura conseguiu vaga no ATENDE<sup>11</sup>. Essas informações nos foram passadas por Caio<sup>12</sup>, o aluno que o acompanhava e o auxiliava. Serginho mostrava-se apressado, o recreio já havia terminado há, pelo menos, cinco minutos. Mantinha o olhar sempre em direção de sua sala, afinal de contas ele foi obrigado a perder muito tempo.

Quanto aos banheiros convencionais, esses são terríveis, malcheirosos em tempo integral. O das meninas tem nove boxes com portas, descargas, vasos sanitários sem tampas e sem papel higiênico; uma pia que mais parece um cocho com três torneiras; o piso é de pequenas pastilhas e impede que as crianças derrapem.

O banheiro dos meninos, assim como os das meninas, tem as paredes rabiscadas com desenhos, nomes e palavrões. São cinco boxes com portas, vasos sanitários sem tampa, mictório, descarga e sem papel higiênico; tem também a pia semelhante ao banheiro feminino.

A maneira de utilizar o banheiro foi um dos pontos da pauta propostos pela diretoria, na primeira reunião geral da escola.

Ao lado dos banheiros, há uma sala que serve como depósito para guardar material de higienização e limpeza e alimentos, motivo pelo qual está sempre trancada.

---

<sup>10</sup> Nome fictício.

<sup>11</sup> Serviço da PMSP de atendimento às pessoas portadoras deficiência.

<sup>12</sup> Nome fictício.

Percorrendo todo o pátio, é possível encontrar apenas um cesto de lixo com tampa, de capacidade para cinquenta litros e que está próximo à mureta da secretaria. Há recipientes para coleta e seleção de lixo reciclável, que durante nossa estadia estiveram lotados com lixos de diversos tipos, inclusive madeiras.

O recreio das crianças de terceira e quarta séries acontece antes do recreio das crianças mais novas e, entre um e outro, o pátio não é varrido. Às vezes, nem para o turno da tarde, o que pode de certa forma, justificar a quantidade assustadora de pombos se alimentado dos detritos.

Esses espaços da escola foram mostrados às crianças no primeiro dia de aula. A professora Anita ciceroneou seus alunos pelas áreas mais importantes do prédio; o trajeto percorrido teve início pela diretoria e secretaria. Os alunos foram informados a quem pertenciam cada sala até que surgiu Mário o secretário, que de imediato foi apresentado à turminha:

– Esse é o Sr. Mário!

As crianças não pareciam se importar muito com a presença do secretário, tamanha a agitação.

– *Eh! Vamos ficar quietos!* Berrou Mário.

– *O Sr. Mário gosta de ser ouvido, senão ele fica bravo. Ele é o secretário da escola e é chefe de todos que trabalham na secretaria.*

Mário, por sua vez ensaiou um sorriso, mas não concluiu – não demonstrou interesse pelas crianças. Comentou alguma coisa com a professora e seguiu para sua sala, sempre com seu cigarro aceso.

Encontramos a vice-diretora:

– *Essa é a Darcy<sup>13</sup>, vice-diretora.*

Todos juntos:

– *Oooooi diretora!*

– *Bom dia! Tudo bem com vocês? Sejam bem-vindos.*

Ao chegar à cozinha, os alunos foram informados:

– *Aqui vocês irão pegar o lanche ou o almoço e devem ficar encostados na parede em fila.*

---

<sup>13</sup> Nome fictício.

Dona Zélia e a Ge, que estavam na cozinha foram apresentadas às crianças.

*– A Ge é a responsável pela merenda. E essa é a Zélia, ela trabalha na secretaria, mas ajuda aqui na cozinha no intervalo.*

Próximo aos banheiros, a professora pede que as crianças sentem-se no chão (sujo), sempre obedecendo à formação das duas filas, meninos e meninas. A professora, em pé, explica que ali, do lado direito, estavam os banheiros, apontando o de menina e o de menino:

*– Quem quiser ir ao banheiro pode ir, mas cada um no seu.*

Ficaram sentados cinco meninos e quatro meninas.

Sai uma menina do banheiro e diz:

*– Ô tia! A fulana está batendo na sicrana!*

As crianças vão retomando seus lugares, sentando-se no chão.

*– Quem não lavou as mãos vai já lavar!*

Sai um batalhão correndo para os dois banheiros gritando:

*– Eu lavei!  
– Fulano não lavou!*

Mais calmos e tranquilos, os alunos se posicionam em pé e continuam a seguir a professora:

*– Prestem atenção: na hora da entrada, de manhã, vocês vão formar fila aqui, em frente ao número cinco, o número da sala da 1ª B. Olhem aqui no chão o número 5! Quando bater o sinal para terminar o recreio, vocês devem ficar aqui, também. Nesse pátio vocês não podem correr, senão vão se machucar!*

A professora Anita, então, se lembra que faltou uma parte importante para mostrar a seus alunos e pede que eles voltem até o corredor que dá acesso para as salas de terceiras e quartas séries e adverte:

*– Aqui no pátio é o local onde vocês vão ficar durante o recreio, é o lugar que toda criança gosta, mas, estão vendo aquele corredor? Não pode brincar ali! Não pode!*

Nesse corredor proibido, além das salas onde ficam as crianças maiores, está também a sala de artes, a última sala. O espaço lembra bem um ateliê de um artista

excêntrico, tamanha a desordem; são três grandes bancadas nas quais os alunos trabalham; encostada à parede onde estão as janelas, tem outra bancada com materiais diversos espalhados sem nenhuma ordem aparente; a mesa de trabalho da professora é maior que as mesas convencionais e as régua, papéis picados, tubos de colas, gravuras, livros, revistas não deixam nenhum espaço livre; em alguns cantos, caixas com “coisas” amontoadas. Em suma, é uma sala pouco agradável.

A professora de artes se apresentou no segundo dia de aula e dia da primeira reunião com pais ou responsáveis. No momento em que a professora Anita fazia a reunião, enquanto algumas crianças choravam porque não queriam ficar na escola, ela entrou na sala com um microfone que formava um arco na sua cabeça e se estendia até próximo à sua boca. Em sua cintura estava presa algo parecido com uma minicaixa acústica com dois botões, um deles controlava o som estridente.

Pedi licença para entrar e, após ser apresentada pela professora Anita, foi dando seu recado microfônico aos pais:

– Trouxe a lista pra vocês, é importante que a criança tenha sempre o material para poder fazer as atividades. Se já tiver material que consta na lista não precisa comprar de qualquer forma, sem material a gente não pode trabalhar. Vamos usar um caderno de desenho que faz parte do “kit” (material doado pelo governo estadual).

Sua intervenção é praticamente essa, e sai.

Os pais, claramente apressados não fazem qualquer questionamento e a professora Anita dá a reunião por encerrada.

Com relação ao espaço físico da escola, resta destacar a área na qual existia uma horta que fornecia parte dos alimentos para as refeições das crianças e um jardim. Tratava-se de um projeto elaborado por uma professora que se aposentou. Para viabilizar a proposta, a professora buscava ajuda financeira junto aos comerciantes da região e contava com o empenho e cuidado dos alunos e de alguns pais de alunos. A imensa área, que um dia foi verde e com flores, hoje é tomada muito mato e entulhos.

João e José<sup>14</sup> são dois senhores de quem não conseguimos descobrir, concretamente, as funções. O Sr. João tinha mais de sessenta anos, no início do ano letivo. Quando o calor estava insuportável, ele vestia bermuda marrom acima dos joelhos magros, camisa de tergal de manga curta e com os botões abertos até abaixo

---

<sup>14</sup> Nomes fictícios.

do tórax, os chinelos eram de couro, cobrindo a parte de cima dos pés e deixando à mostra os dedos e calcanhar; usava óculos de sol tipo “Ray Ban” com lentes verdes.

Durante o recreio, circulava entre as crianças ou escorava-se na mureta junto à secretaria de onde observava e fumava seu cigarro. Com o tempo, percebemos que não ia mais contar os alunos na sala para cálculos de número de refeições, nem o encontrava pelo pátio. Questionado, Mário nos informou que o Senhor João estava afastado para tratamento de problemas na próstata, acrescentando ainda que o tratamento médico foi providencial, uma vez que sua situação estava delicada, pois havia indícios de assédio a uma das crianças da escola.

Quanto ao Senhor José, já abriu os portões várias vezes para que entrássemos e, na ausência do Sr. João, percebemos sua presença mais constante na hora do intervalo. É um sujeito bem calmo, pouca conversa, mas amável. Não tem mais que quarenta e cinco anos e os seus olhos verdes chamam atenção. Já o presenciamos, algumas vezes, varrendo o pátio da escola, assim como repreendendo algumas crianças, que parecem gostar dele.

Ainda na busca de fazer um retrato da escola, recorreremos ao Plano Diretor, no qual consta que a escola mantém convênio com duas universidades privadas (UNIB – Universidade Ibirapuera e FMU – Faculdades Metropolitanas Unidas) para acompanhamento e orientações aos alunos em relação ao atendimento psicológico e de saúde bucal.

A APM (Associação de Pais e Mestres) é destacada no item “Plano de Aplicação dos Recursos” e, no primeiro parágrafo, é definida como “instituição auxiliar da escola, que tem por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educativo [...]”. No final do item, o documento confere à APM as seguintes funções:

Para atender às necessidades dos Projetos desenvolvidos, tornando-os realidade, bem como a de recursos materiais emergenciais e humanos para a Escola, a APM cumprirá o seu papel promovendo festas e campanhas para arrecadar fundos, visto que os recursos provenientes dos convênios FDE/AP e FDE/MEC tem (*sic*) finalidades específicas, sendo o repasse da verba do primeiro, trimestral, e a do segundo, anual. (Plano Diretor, 2007: 20)

Quando questionamos a ex-assistente de diretoria e atual professora regente do 1ª B, sobre a participação dos membros e funcionamento da APM, ela reconheceu que as últimas decisões tomadas e que dizem respeito à APM foram feitas sem a presença dos pais. Comentou, ainda, sobre a necessidade de conversar com a diretora, a fim de que fosse feita uma reunião com os membros da “instituição” o mais breve possível.

Durante o período (fevereiro a início de julho) em que estivemos na escola foram promovidos três eventos: Parque na Escola, Cinema e Festa Country, organizados pela APM, todos envolvendo custos para os alunos que desejassem participar.

No mesmo período, foi convocado o mesmo número reuniões com os pais (participamos de duas) e o tema APM nunca esteve em pauta.

Ainda com relação à participação dos pais, foi possível verificar um grande número de adultos na escola para levar ou buscar as crianças, porém poucas vezes presenciamos conversas entre a diretora e os referidos adultos, mesmo que ela ou a sua vice permanecessem no pátio durante os horários de entrada e saída dos turnos.

Os sujeitos desta pesquisa (exceto um) são assistidos pelo Centro Social ou pelo Lar, no período da tarde, de segunda a sexta-feira.

Tanto em um projeto quanto no outro, as crianças são conhecidas e reconhecidas pelos históricos de vida que trazem, o que, de certa forma, nos ajudou na seleção e até na aproximação com os familiares.

Em relação à formação e tempo de carreira das professoras, os dados coletados são insuficientes, em função da dificuldade para os obter. Quando perguntamos à diretora se saberia nos informar de quais áreas vinham suas profissionais, ela respondeu que “quase todas têm faculdade”.

O Plano Diretor da escola, por norma interna, não pode ser xerocado, mas nos foi permitido lê-lo na íntegra durante o período da pesquisa. Do que nos foi possível apreender de seu conteúdo, tendo em vista o perfil dos sujeitos pesquisados, chamou-nos a atenção o item que trata da integração e sequência dos componentes curriculares, cujos objetivos são que, ao concluírem a 4ª série, os alunos sejam capazes de: compreender a cidadania como participação social e política; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais na sua comunidade e nos demais níveis; observar e conhecer fatos e fenômenos que ocorrem, exercitar, no dia-a-dia, atitudes como solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, a fim de que possam construir progressivamente a noção de identidade nacional e individual; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente; conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis; utilizar as diferentes linguagens (verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal) como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, além de interpretar e usufruir das produções culturais; saber utilizar fontes de informações e recursos tecnológicos para se apropriar do conhecimento; questionar a realidade

formulando e revendo problemas, utilizando pensamento lógico, criatividade, intuição e análise crítica.

Em relação à integração curricular, sublinhamos ainda um dos temas priorizado no Projeto:

[...] **entender** as relações sociais mantidas no cotidiano da vida escolar e familiar, conhecendo e vivenciando os processos de cooperação, competição, participação, conhecendo e valorizando a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (Plano Diretor, 2007: 23)

Por fim, apesar da falta de manutenção no prédio da escola, o que necessariamente implicaria ação conjunta com outras instâncias do governo estadual, visto que fogem às competências da unidade escolar, não há sinais de depredação por parte dos alunos ou da população escolar externas aos muros da escola; a única observação a ser feita são as aberturas feitas nas telas que protegem a quadra externa.

Este foi o panorama que pudemos descrever da escola pesquisada, procurando não somente nos ater a sua infraestrutura física e material, mas procurando revelar, também o “clima social” nela existente

## 2.2 A favela Chão de Estrelas

Com base no Sistema de Diagnóstico da Situação da Criança e do Adolescente da Cidade de São Paulo<sup>15</sup>, constatamos que, no distrito de Cidade Ademar, onde está localizada a favela pesquisada, há quase 10 mil pessoas que vivem sem nenhuma renda, e 56% sobrevivem com ganho mensal entre 1 e 5 salários mínimos, contra pouco mais de 3% que têm mais de 20 salários mínimos de renda mensal. O número de domicílios em setor subnormal aproxima-se de 17% e a densidade domiciliar é de 3,7 pessoas.

O sistema de saúde conta com 10 Unidades Básicas de Saúde (UBS), 3 AMAS, 1 Ambulatório de Especialidades (AE) e 1 Supervisão de Vigilância em Saúde.

---

<sup>15</sup> ([www.criancaeadolescente2007.com.br](http://www.criancaeadolescente2007.com.br))

Dos nascidos vivos em 2006, 16,8% são filhos de mães com idade entre 10 e 19 anos. A causa de morte por homicídio entre jovens de 0 a 15 anos representa cerca de 23%.

No que diz respeito à educação, 3,67% de pessoas de 15 anos e mais não sabem ler e nem escrever.

Os anos de estudos dos responsáveis pelos domicílios não ultrapassam a 4 para 34% da população, e apenas 6,53% concluem o ensino superior.

O déficit educacional é significativo na faixa etária que compreende crianças entre 0 e 6 anos. A demanda de 0 a 3 anos é de quase 18 mil crianças e o número de matrículas efetivadas não chegaram a 2.300 no ano de 2007 (SME – Secretaria Municipal de Educação, SEE – Secretaria Estadual de Educação, 2007). As mesmas fontes indicam que a região dispõe de 46 escolas municipais e 25 escolas estaduais; as creches são 7 e atenderam 685 crianças no último período.

Não há registro de nenhum equipamento de cultura, e apenas um CDM (Centro Desportivo Municipal). Em contrapartida, existem 7 entidades que atenderam 1.415 crianças e jovens em medida de apoio socioeducativo.

Certamente, o conjunto de moradores da favela Chão de Estrelas é parte do quadro, anteriormente apresentado, seja pelo excesso ou pelas ausências.

A favela está cravada nos arredores de um bairro de classe média alta, em região que, do ponto de vista residencial, parece estabilizada, mas mostra, claramente, crescimento de empresas de serviços, como lavanderias, várias agências de redes de bancos, serviços de correio, cabeleireiros.

O acesso à favela pode ser feito por três ruas e, em todas elas, há residências que não fazem parte da área ocupada pela favela, apesar de não fugir aos padrões das melhores casas da favela. Entretanto, o distanciamento entre um modelo e o outro é visível, no sentido de que parece não haver relações de vizinhança entre os que moram na rua e na favela.

Descrever a favela Chão de Estrelas é um exercício tão complexo, como é complexa a sua própria organização arquitetônica. A paisagem que a representa, é de um lugar com muitos becos que formam um intrincado labirinto no qual impressiona a destreza com que seus moradores circulam em cada um deles.

Os meios de comunicação, em geral, conseguem mostrar com bastante fidelidade os meandros de uma favela, contudo a sensação de estar no interior de uma delas é quase indescritível.

Ao vivo, os moradores da favela, os becos e barracos ganham odores, sons, vozes, conversas, movimentos, posturas, diálogos difíceis de serem traduzidos em palavras. O interior de uma favela tem vida própria, independentemente de ser boa ou ruim. Nos becos podemos encontrar, num mesmo momento, venda e consumo de drogas, casal de jovens namorando, mulher sentada em qualquer apoio, ainda com a roupa que dormiu, conversando, com a vizinha. Há baratas, ratos mortos, fezes de gente e de animais, pés de chinelos velhos, crianças brincando em minúsculos espaços que também servem de passagem. Há discussão e brigas entre adultos, gente que passa fome, gente que trabalha muito e gente que não trabalha. Há várias religiões, muitas profissões, homens e mulheres que já cumpriram pena em cadeias e penitenciárias. Há solidariedade, música, gente bonita, fome, mulheres alcoólatras, muitos bebês recém nascidos, mães e pais adolescentes. Há um mundo encoberto e acobertado pelos moradores e pela sociedade.

Há, ainda, aqueles que nos acolheram sem muitas perguntas, sem entender direito qual era a finalidade de nossa pesquisa, simplesmente abriram as portas de suas casas e às vezes de suas vidas, como a senhora que, para justificar o castigo dado ao enteado, fez uma viagem de regresso até a infância vivida com um padrasto há mais de trinta anos atrás.

As pessoas com as quais convivemos durante o período da pesquisa permitiram que o trabalho fosse desenvolvido sem objeções: quantas vezes em dia de chuva dividimos a casa tão pequena com seus moradores e bacias espalhadas por vários cantos amparando a água que se esvaia pelas goteiras e, nem por isso, nossa presença era indesejada, pelo contrário havia uma preocupação a fim de que ficassemos bem.

Andar pela favela era sempre uma aventura, cada beco diferente mostrava uma nova favela: como é possível haver casas como a de Jonas (que é uma construção de qualidade, que se destaca das demais) em um lugar daquele, em que andar pelas vielas exigia cuidados para não pisar no esgoto que corre a céu aberto, nas fezes, em cadáveres de ratos, muitos ratos e, claro, as terríveis e temidas baratas.

Descobrimos barracos feitos de recortes de madeiras que não têm banheiro, que grande parte das crianças não tem ou compartilha escovas de dente; que pessoas dormem no chão porque não têm cama, e que, raramente trocam de roupas ou tomam banho.

O lixo é fonte de renda para muitas pessoas, até mesmo para uma quantidade expressiva de mulheres.

É comum avistar moradores da favela, especialmente as mulheres, vasculhando cuidadosamente os sacos de lixos a serem recolhidos pelos caminhões de lixo da prefeitura, retirando o que desejam e colocando em uma carroça puxada por eles próprios, para, em seguida amarrar os sacos, deixando-os da mesma forma que encontraram. Esses trabalhadores se autodenominam carroceiros.

O sábado na favela era um dia “especial”, dia de faxina, de colocar os móveis para fora (claro, no beco), deixando espaço suficiente para a circulação dos demais moradores. O som alto vindo de tantas casas não facilitava identificar de onde vinha o funk, ou o pagode do Fundo de Quintal; era dia também de fazer as unhas e chapinha no cabelo, sempre no beco, já que dentro das casas não havia espaço suficiente.

Aquelas três ruas que dão acesso à favela também ferviam, com pessoas lavando os carros com som bem alto, tomando uma cervejinha ou simplesmente conversando, todos parecendo se conhecer, pois, na favela, alguém sempre é parente de alguém, ainda que seja por consideração.

Os favelados têm por hábito se reunirem no meio da rua, onde os carros passam e desviam, inclusive das crianças que brincam ou que simplesmente estão sentadas. Os moradores não favelados não compartilham da rua, lavam seus carros na garagem com portão fechado.

No mês de junho, durante um domingo, foi organizada uma festa na “rua da igreja” (rua de lazer aos domingos e feriados). As expectativas das crianças, em relação a festa, era imensa.

Conversávamos com um dos organizadores, que garantiu não receber ajuda de nenhum órgão governamental.

Na parte da manhã, por volta das 11h, o público era de, aproximadamente, duzentas pessoas. Houve exibição de carros exóticos e antigos, o que deixou todos fascinados, especialmente a criançada. Em seguida, times de basquetebol de rua, de bairros como Grajaú, Jardim São Luiz, Capão Redondo, Jardim Ângela, Vila Joaniza, Jardim Miriam, Pedreira, Jardim Jabaquara, para citar alguns, disputaram partidas entre si.

Às 16h, quando voltamos para o evento, percebemos que tinha algo estranho quando tivemos que estacionar o carro bem distante do local, pois as ruas ao redor estavam tomadas por veículos dos visitantes. Um mar de pessoas podia ser visto. Seguramente, havia por volta de mil pessoas, vindas de vários bairros da Zona Sul. Circulamos, com dificuldades, por alguns instantes e conseguimos localizar Paola, Humberto e Lara, esta última era a única acompanhada pela mãe. As bebidas eram

vendidas nos dois bares localizados na rua e o uso drogas não era reprimido. A festa estava animada, as pessoas dançavam e conversavam se escorando nas paredes das casas, ou simplesmente sentando-se nas calçadas, quando era possível.

Dias depois perguntamos ao organizador se havia aparecido alguma autoridade, alguém da escola ou qualquer outra instituição e ele ironicamente atestou que não, mas que, se viessem, “seriam todos bem-vindos”. A festa foi até as 21h.

Na favela, as pessoas circulam de bermuda com a camiseta jogada em um dos ombros e muitas vezes com um copo de cerveja. Encontramos muitas mulheres, com mais de trinta anos, alcoolizadas. Dentro da favela há apenas uma “birosca” que só vende cachaça e toca alto e em bom som, o tempo inteiro, os dois únicos discos de vinil dos cantores Amado Batista e Waldick Soriano. Em frente, há um barraco que, em algumas noites da semana, se transforma em um templo de Candomblé.

Do lado de fora da favela, há o bar da Dona Zizinha<sup>16</sup>, evangélica, e seu estabelecimento além de vender refrigerantes e bebidas alcoólicas, principalmente cerveja e cachaça, recebe as correspondências dos moradores da parte de baixo da favela, exceto a conta de luz, que é entregue pessoalmente pelo Seu Zé da Luz, em cada uma das, aproximadamente, oitocentas residências.

Em outra parte da favela, as correspondências são deixadas no bar “da rua da igrejinha”, como é chamada a igreja católica nascida quase ao mesmo tempo que a favela, há quase quarenta anos. A terceira e última distribuição é feita “na rua de cima”, no bar em que há muita música (forró, pagode, samba, funk, brega) e local de encontro para a barulhenta disputa do jogo de truco, que acontece todos os dias.

Lá, na Chão de Estrela podem ser vistos muitos jovens desocupados perambulando pelos becos e ruas; adolescentes grávidas são muito comuns; Certa vez, ouvimos em um dos becos a conversa entre duas senhoras, falando sobre Lili, (garota de dezessete anos assassinada, recentemente, a pedradas, e que deixou o filho de um ano e meio), e de sua irmã Sara. Uma das mulheres comentava:

*– Você vê que coisa, a Sara (18 anos) namorou tanto tempo com aquele rapaz do beco da igrejinha e não aconteceu nada. Mudou de namorado e em pouco tempo, até que enfim, ficou grávida.*

Naturalmente, a favela Chão de Estrelas é muito mais do que nossa percepção e olhar puderam apreender. Mas, esta é só uma breve descrição sobre esse espaço social chamado “favela”, em que habitam seres humanos em péssimas condições de

---

<sup>16</sup> Nome fictício.

vida, mas que, apesar de toda a degradação, muitos procuram viver o melhor que podem.

## **2.3 As entidades de assistência à infância da favela Chão de Estrelas**

O Lar é uma das entidades assistenciais que assistem crianças da favela Chão de Estrelas, em especial alguns dos sujeitos dessa pesquisa.

Trata-se de uma entidade sem fins lucrativos e que atua na região sul da cidade de São Paulo. Em fevereiro de 1980, transformou-se em creche com capacidade para atender 30 crianças e estabeleceu convênio com a Prefeitura Municipal de São Paulo; em 2002 o número de crianças atendidas subiu para 110, e foi instituído o projeto PET – Programa de Educação para o Trabalho, iniciado com 52 jovens numa parceria com a Enterpa Ambiental e SENAC.

Esse trabalho, intitulado de Projeto Infante-Juvenil, iniciou-se com aulas de expressão corporal, aparência pessoal e música (flauta, violão e violino). Atualmente, os assistidos pelo programa têm ainda, aulas de inglês, Aikido, e Artes Plásticas, a última patrocinada pela Universidade de Belas Artes.

A proposta do projeto é organizar os horários das crianças em período oposto ao que estudam nas escolas públicas. Com isso, as crianças ficam fora das ruas, são alimentadas e ainda recebem apoio pedagógico, visando melhor desempenho escolar.

As aulas de inglês são resultado da parceria entre a Cultura Inglesa (escola de língua estrangeira de iniciativa privada) e o Governo do Estado de São Paulo. A Cultura Inglesa capacita professores da rede, visando melhorar a qualidade de ensino da língua inglesa nas escolas estaduais. Em contrapartida, esses professores doam parte de seu tempo às instituições apoiadas pela Cultura Inglesa.

O Aikido, além de arte marcial, tem como objetivo buscar a harmonia do espírito com o universo, ou seja, sua prática ensina a não contrariar os movimentos da natureza. Alternando brincadeiras e técnicas, as crianças vão incorporando coisas boas para a vida e muitas vezes fazem com que esse aprendizado seja estendido aos familiares. Ao final de 3 ou 4 anos de estudos e treinos os alunos podem alcançar a “faixa preta”, podendo assim ter possibilidades de dar aulas e serem remunerados pelo trabalho.

Os custos para manter o programa são bancados com a venda de convites para a tradicional feijoada que ocorre todos os anos em locais como Jockey Clube de São Paulo ou Sala São Paulo. Os convites são vendidos e contam com o apoio de grandes empresas.

São atendidos ainda, através do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA, 50 jovens e adultos em horário noturno.

Para o ano de 2009 já estavam inscritas 150 crianças para o PET, com previsão para a inclusão, no currículo, de aulas de informática.

Desde 1991, é desenvolvido programa denominado Apoie uma Criança, a principal linha de apoio da entidade. Nesse projeto o doador “adota” uma das crianças atendidas, quitando mensalmente um boleto bancário, cujo valor é predeterminado. Na realidade os valores doados servem para complementar a verba recebida pela Prefeitura, por meio de convênio firmado e renovado periodicamente.

A diretora do Lar conhece bem as crianças que frequentam a instituição e seus familiares. A razão social da instituição não deixa dúvidas na forte interferência da igreja católica, assim como a sua diretora.

A Casa é a outra instituição que atende parte da população da Favela Chão de Estrelas. Cerca de 200 pessoas, entre beneficiados, funcionários e voluntários estão ligadas à Obra, que é essencialmente bancada por freiras que administram uma renomada escola particular para alunos de classe média, localizada nas proximidades da favela.

Fundada em fevereiro de 1995, a Casa tinha por objetivo o atendimento de crianças entre 6 e 15 anos, mas ampliou suas finalidades e hoje também dá suporte a mães e adolescentes que buscam oportunidades para desenvolver suas habilidades.

As crianças, durante o contraturno escolar, recebem acompanhamento pedagógico e ainda fazem atividades diversas como esportes, computação, xadrez, percussão, violão, flauta e aulas de artesanato. As mulheres e adolescentes da favela trabalham com artesanato e confecção de colchas, enquanto que o Grupo de Mulheres trabalha com a produção de *patchwork* (trabalho feito de retalhos), inclusive com a fabricação de colchas que são comercializadas e exportadas.

Os adolescentes, no projeto Arte em Papel, reciclam diferentes tipos de papel e confeccionam objetos. O local conta com o apoio e parceria da Secretaria da Assistência Social de Santo Amaro, da AFAGO (Associação de Famílias e Grupos) e do SENAC Penha, além da própria ordem religiosa.

A entidade tem muita influência sobre os moradores da favela e, por vezes, auxilia famílias com alimentos básicos, sem que essas, necessariamente, tenham filhos assistidos pela instituição. A maior parte dos funcionários são moradores da favela. A coordenadora acompanha de perto a vida das crianças e circula com tranquilidade no interior da favela. Contudo, os portões da entidade ficam, rigorosamente, trancados a chave.

## Capítulo 3

# PADRÕES DE SOCIALIZAÇÃO NA FAVELA E NA ESCOLA

---

Neste capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa de campo realizada, por meio de sete indicadores:

- Os padrões de conduta moral
- As condições materiais
- Os padrões de alimentação
- Os padrões de higiene
- Os padrões de vestimentas
- O uso e controle dos espaços sociais
- Transgressão às normas e suas consequências

Antes disso, porém, com base nas observações e informações recolhidas na escola e na favela, serão caracterizados, individualmente, os sujeitos da pesquisa.

### 3.1 Caracterização dos Sujeitos

#### 3.1.1 Eva

Completo 7 anos em maio de 2008. Usava óculos vermelhos e tranças com fitas coloridas. Suas roupas, sempre com algum tom rosa eram compatíveis com seu manequim. A pele clara e os cabelos crespos sempre penteados e presos denotam a ascendência negra.

Filha única de pais ainda muito jovens (29 e 23 anos), ambos participam da vida escolar da filha, conforme nos informou a coordenadora do Lar<sup>17</sup>, que **Eva** frequenta no período da tarde.

A mãe, que não trabalhava fora, levava **Eva** todos os dias para a escola; o pai ajudava com frequência na manutenção do prédio da instituição, prestando serviços voluntários de consertos em geral.

Moravam em um dos melhores becos da favela, além de largo e arejado, dava acesso a duas das três entradas; o arruamento era feito de “asfalto” liso e era bem mais tratado que os demais becos.

---

<sup>17</sup> Instituição de Assistência às Crianças da Favela Chão de Estrelas.

Na casa de **Eva** não tinha quintal, apenas uma imensa grade de ferro com portão, que estava sempre trancado a chave. Do beco era possível avistar, através das grades a máquina de lavar roupas Brastemp digital, na qual repousava a gata Cintia, e um pequeno tanque. A cozinha foi mobiliada com pia de granito e gabinete branco, filtro de água acoplado à torneira, armário branco de quatro portas; entre a pia e a porta do banheiro estava o fogão branco de quatro bocas, no centro a mesa redonda, também branca com quatro cadeiras estofadas e forradas, toalha de centro de mesa de linha azul clara feita em crochê, uma fruteira de vidro em formato de abacaxi continha algumas bananas, maçãs pequenas, laranjas e abacate. A geladeira branca com ímãs pregados (um deles prendendo a conta de telefone) ficava na outra parede próxima à porta. A área de circulação era mínima.

Uma cortina verde escura, de tecido grosso, separava a cozinha do pequeno ambiente onde se configurou a sala, com um sofá de três lugares e um móvel com espaço definido para a televisão Mitsubishi de vinte e oito polegadas, o aparelho de som de marca CCE, CD's, alguns copos de vidro coloridos, um litro de Campari<sup>18</sup>, outro de Martini<sup>19</sup>, uma caneca de chopp com o símbolo do São Paulo Futebol Clube, e dois aparelhos de telefone um fixo e o outro celular. O tapete quadriculado nas cores vermelha, cinza e verde cobria quase todo o piso bege, que revestia a casa inteira, até mesmo o banheiro. Na mesa de centro, um vaso branco com duas asas (semelhante às asas de xícaras) continha rosas vermelhas de plástico, algumas folhas do mesmo material e um cinzeiro.

O quarto de **Eva** era um espaço pequeno que cabia apenas sua cama de ferro, com um dos pés um pouco enferrujado, estava forrada com colcha cor-de-rosa estampando a figura da boneca Barbie, além de incontáveis bichinhos de pelúcia. Tinha também uma cômoda branca com três gavetas, uma escova de cabelos, um frasco de perfume Toque de Amor, da Avon, (ganhou de uma tia), quatro bonecas e um abajur. Embaixo da cama, dentro de um saco de estopa, ficavam guardados os demais brinquedos.

O banheiro, sempre rigorosamente limpo, foi revestido com azulejos de vários tipos e cores e o piso era bege, igual aos demais ambientes. Havia chuveiro, pia com armário e espelho, vaso sanitário branco com tampa de plástico, papel higiênico, toalha de praia na cor rosa e outras duas marrons com listas azuis. No pequeno armário com espelho três escovas de dente (azul, branca e menor cor-de-rosa) Tek,

---

<sup>18</sup> Bebida na cor vermelha intensa com certo teor alcoólico.

<sup>19</sup> Bebida com certo teor alcoólico de sabor adocicado.

um tubo de creme dental Sorriso, um copo verde de plástico contendo cotonetes, um aparelho de barbear Prestobarba usado e um pequeno pente redondo de plástico que, para ser usado, deve ser colocado na palma da mão e preso ao dedo médio. O degrau na extensão do espaço onde se toma banho separa o boxe do restante do banheiro e a cortina de plásticos impede que a água do chuveiro se espalhe; do lado de fora o tapetinho para secar os pés. Não havia nenhuma janela ou vitrô nesse cômodo da casa.

O quarto do casal, também pequeno, tinha uma cama de casal da mesma cor e material que a da filha, um guarda-roupas de quatro portas e três gavetas e, em uma das laterais da cama, um tapete multicolorido do tipo passadeira; no cantinho um cesto plástico com roupas e, atrás deste, a tábua de passar.

Além da gata Cintia, a família possuía a cadela cinza da raça poodle que atende por Elisa. Os animais eram criados dentro de casa.

Na escola, **Eva** tinha bom desempenho. Apesar de tímida e quieta, era advertida constantemente por não conseguir manter-se sentada por muito tempo.

Os colegas com quem se relacionava eram basicamente Lara, Vitória e seu primo Vinícius, os dois últimos estavam em salas diferentes.

Zelosa com o material escolar, jamais saía para o recreio sem guardar todos os seus pertences dentro da mochila cor-de-rosa com rodinhas que estampava a figura da boneca Barbie<sup>20</sup>, por sinal, a mesma estampa estava nos cadernos de capa dura, alguns lápis e adesivos comprados em banca de jornal. Esses eram colados cuidadosamente em cada página preenchida do caderno.

Eva era uma das crianças que menos tínhamos oportunidade de encontrar, especialmente após o processo de observação. A família planejava sair da favela.

### 3.1.2 Hélio

Completo 7 anos em maio de 2008. Negro, magro, manchas esbranquiçadas no rosto, fala baixo e rápido e a voz era rouca. O cabelo é escasso e cortado bem rente ao couro cabeludo, especialmente nas laterais e na parte detrás da cabeça. Seus olhos são pequenos e expressivos e sua altura sugere idade óssea menor que a idade real; entretanto, seus gestos e forma como conversava, revelavam uma criança amadurecida.

---

<sup>20</sup> Criada em 1959 por Ruth Hander e o seu marido Eliot. A ideia surgiu ao verem a filha Barbara brincando com bonecas de papel que trocavam de roupa. Associada à moda, a Barbie tinha e tem feição adulta, diferente das bonecas da época. A imagem lembra uma *top model*, símbolo de beleza refinada e juventude.

Dos 6 filhos era o mais novo. Tinha 3 irmãs com 10, 14 e 18 anos, 2 irmãos de 9 e 11 anos; a irmã mais velha, casada, de 18 anos.

A mãe, de 32 anos, carregava no rosto as marcas de uma vida sofrida e de mulher trabalhadora. Logo cedo antes de seguir para seu trabalho na Praça da Árvore, deixava os filhos na escola (Hélio, 10 e 8 anos), apesar da curta distância; na saída, a irmã de 14 anos os trazia de volta.

O pai tinha 45 anos e fazia trabalhos esporádicos de pedreiro, “quando aparecia”, mas o que gostava mesmo é de tocar forró em seu teclado, instrumento adquirido por R\$3.000,00, quando convalescia da tuberculose. A mãe de Hélio suspeitava que parte do instrumento tivesse sido paga com os R\$1.000,00 referente à venda de um barraco que a família possuía na favela, a outra parte ela insiste que foi a amante do marido quem financiou.

Em janeiro de 2008, a família terminou o tratamento contra tuberculose, contraída pelo pai.

A casa de **Hélio** estava localizada em um importante ponto de venda de drogas da favela. Foi construída com dois pavimentos e, para adentrá-la era necessário transpor uma altura de, aproximadamente, 40 centímetros.

A porta de entrada é rente ao beco de terra batida e acidentada. Na parte de baixo a cozinha com um sofá de tecido claro florido, desbotado e sujo, a pequena máquina de lavar roupas, duas cadeiras velhas de madeira, uma mesa quadrada pequena repleta de coisas: um liquidificador velho, formas de bolo em alumínio sem brilho, uma fruteira de plástico contendo prendedores de roupa, abridor de garrafas, lápis sem ponta, um maço de cigarros Hollywood amassado, uma fita métrica; atrás da única porta ficava a pia onde eram lavadas louças e também as roupas.

Atrás do sofá, distante um metro, a escada de cimento com muitos degraus. Debaixo da escada um pequeno banheiro.

Na parte superior da casa, os “quartos”, cômodo construído com “tijolos baiano”, e paredes inacabadas; o piso é de cimento batido; pelas paredes muitos buracos, alguns preenchidos com jornais velhos; no final da escada entre a parede e o teto havia um espaço de pelo menos 50cm, que permitia a secagem das roupas estendidas no varal suspenso, que tomava parte do corredor onde estava a escada, e por onde se ouvia o menor ruído do beco ao lado.

O espaço total da parte de cima é de aproximadamente 6m<sup>2</sup>, sendo que a parede de 1m de altura separava o local, onde dormiam os 4 filhos e o casal; do mesmo lado um guarda-roupa e uma pequena mesa na qual estava o computador que

não funcionava. Do outro lado da pequena parede, a cama de casal onde dormiam Hélio e seus pais; havia ainda um cesto com roupas, uma TV com imagem desfocada e com chuveiros e uma cômoda com 3 gavetas e sobre ela alguns frascos e portarretratos.

Durante 11 anos, a mãe de **Hélio** trabalhou para uma mesma família, mas recentemente foi obrigada a se desligar do emprego para cuidar do filho de 11 anos, que começava a se envolver com drogas. Ela acompanhava esse filho semanalmente à sessão de terapia com uma psicóloga indicada pelo Centro Social, e o vigiava em tempo integral. Reclamava da falta de colaboração do marido em relação aos cuidados com os filhos e o sustento da casa.

No final de nossas observações, suas preocupações aumentaram em função da gravidez da filha de 14 anos. Além das despesas que demandava uma criança pequena, o espaço físico da casa não permitia outro móvel para acomodação do bebê. Quando Pedro Enrique nasceu, teve que compartilhar a cama de solteiro com a mãe e a tia de 10 anos; durante o dia ficava na cozinha onde cabia com dificuldade o carrinho usado, que a avó ganhou de uma amiga moradora da favela.

Na escola, Hélio era um garoto extremamente carinhoso com os colegas. Não “ultrapassava as expectativas em relação ao rendimento escolar”, de acordo com a avaliação da professora Anita. Anita declarou, certa vez, que Cristiano, o irmão de 11 anos, não havia deixado boas lembranças, que era “um garoto complicado” e seu receio era que, se “**Hélio** não fosse olhado com cuidado poderia descambar para não se sabe onde”.

Durante o período da tarde, de segunda à sexta-feira, Hélio ficava na Casa, onde almoçava pela segunda vez.

Em sala de aula, mantinha boas relações com a maior parte dos colegas. Dispersava-se com facilidade e foram raras as vezes que procurou pelas professoras; a recíproca também era verdadeira.

Por vezes, a professora deu-lhe lápis e borracha; era uma das crianças que não conseguira ter o material exigido pela escola.

Seu caderno era mal conservado, tinha “orelhas” e marcas de terra. A mochila preta não tinha zíper e assim como o conjunto do seu material, era suja e desorganizada.

Na hora do intervalo era um dos primeiros na fila do almoço, estava sempre com fome e se servia de todos os itens do cardápio, ainda que não comesse tudo.

**Hélio** não escondia sua paixão pelo time do São Paulo, pelo futebol e pelos dragões.

Dizia que quando crescesse queria ser como o pai, ou seja, cantor de forró; gostava especialmente das músicas de Luiz Gonzaga, também as preferidas do seu pai.

O sobrinho de **Hélio** nasceu e dorme, a fim de minimizar o frio que entra pelo espaço aberto entre o teto e a parede, entre a jovem mãe e a tia. Sua mãe voltou a trabalhar agora como diarista, cinco vezes por semana. O pai continua desempregado e as suspeitas de que tem uma amante continuam.

A escola estadual onde estudava o seu irmão mais velho, não aceitou renovar a matrícula e Cristiano foi encaminhado, pela Casa, a uma escola de período integral na Vila Madalena que oferece transporte escolar gratuito. Porém, a mãe já foi convocada algumas vezes por problemas de disciplina do filho; foi informada que caso Cristiano não mude seu comportamento, a escola passará a sua vaga para outra criança.

### 3.1.3 Humberto

Tinha 8 anos completos e era o 2º de quatro filhos, por parte de mãe. Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, **Humberto** morava com a irmã mais velha, o pai, a madrasta e duas filhas, e ainda uma irmãzinha de um ano de idade, fruto do recente casamento do pai.

Usava um discreto topete no cabelo liso e castanho claro. Seus olhos eram grandes e intensos, a pele era clara, fala compulsiva e o sorriso constante eram algumas de suas marcas.

Estava sempre bem apresentado, com as mesmas roupas simples e gastas, mas limpas e passadas.

Usou, por algumas semanas um par e tênis rasgado, que deixava expostos alguns dedos dos pés. Dias depois, passou a usar outro par de tênis que dizia ter sido de uma das irmãs adotivas.

Mostrava-se uma criança agressiva com os colegas; batia, empurrava, falava palavrões, mas estava sempre rodeado pelos seus pares, na escola.

Há dois anos passou a residir na favela, antes vivia com a mãe, a avó, o irmão mais novo e a irmã mais velha. Mas, de acordo com a madrasta, a qual chama de tia, foi mandado para o pai porque a avó não conseguia ter nenhum controle sobre ele, e a mãe, declaradamente, não gostava de **Humberto**.

Conta também, que **Humberto** foi expulso da escola na qual estudava anteriormente por problemas de indisciplina e, que isto foi a gota d'água para que o pai fosse "obrigado" a assumir a responsabilidade junto ao filho.

A madrasta alega que a mãe trocava muito de namorado, que um deles chegou a bater em **Humberto** com fio de ferro de passar roupas. Com o irmão mais novo, vivia catando objetos em um lixão, durante o dia, nas proximidades da casa e cabia a avó doente o dever de cuidar e educá-los.

A casa em que morava com a nova família era de alvenaria; na parte de baixo morava o filho da madrasta de 18 anos junto com a avó.

O quintal pequeno tinha o piso revestido de cimento rústico e os muros laterais eram as paredes das casas vizinhas.

Em um dos quartos, cuja área livre permitia a circulação de apenas uma pessoa, dormiam a madrasta, o pai e a bebê. Lá estava também, sobre a cômoda com três gavetas, a única televisão da casa, o guarda-roupa de quatro portas e a cama. O mobiliário novo era cor de madeira cerejeira, até mesmo o berço da criança que acompanhava o mesmo estilo dos demais móveis. No mesmo quarto ficava o aparelho de telefone, cujas ligações eram atendidas prioritariamente pela madrasta de **Humberto**.

No outro quarto havia uma cama tipo beliche e uma bicama onde dormiam **Humberto** e as irmãs de 9, 14 e 15 anos, além das camas um guarda-roupa de quatro portas, mas sem uma delas. Esse ambiente era muito abafado e bastante escuro, pois não existia nenhuma janela ou vitrô.

A cozinha ficava entre um quarto e outro, foi montada com uma pia afixada sobre uns tijolos e dois armários de parede com três portas cada um. Entre a única porta de entrada e saída estava a pia e o fogão de quatro bocas, uma geladeira enferrujada, uma mesa retangular pequena encostada na parede, duas cadeiras e um suporte de madeira adaptado com quatro pernas no qual ficava o forno de micro-ondas, restando um espaço aproximado de meio metro para a circulação.

O banheiro era bem pequeno, com um chuveiro, vaso sanitário sem tampa, descarga acionada por cordão, papel higiênico, cesto de lixo e um vidro sobre um banquinho com seis escovas de dente e um tubo de creme dental Sorriso. A distância entre o chuveiro e o vaso sanitário era mínima. Não havia nada que separasse a área do banho do restante do banheiro, inclusive o piso era nivelado. No canto, perto da porta do banheiro várias peças de roupas amontoadas e úmidas, para serem lavadas. A porta é modelo sanfonada.

A madrasta de **Humberto**, que no passado foi dançarina de pagode, estava frequentando uma igreja evangélica, e assume que só permitia que o enteado morasse com ela por exigência do companheiro, aliás, a única condição para o casal permanecer juntos.

O marido não permitia que ela batesse em **Humberto**, autorizou apenas castigos, e depois de algumas tentativas descobriu que **Humberto** “só sossegava se ficasse de joelhos atrás de porta virado para a parede”.

Na escola era identificado pela forte marca da indisciplina e seu rendimento estava abaixo da expectativa, de acordo com a avaliação da professora Anita.

A professora geralmente o colocava para sentar-se solitariamente em carteiras distantes do conjunto dos alunos, o que não o impedia de circular e conversar com seus colegas de sala.

Na reunião de pais, a madrasta esteve presente e a professora Anita advertiu:

*– Humberto está começando a dar problema. Enquanto os problemas eram dentro da sala por indisciplina dava para contornar, mas agora ele já estava adaptado aos colegas da sala e à escola e já havia agredido vários coleguinhas”.*

A madrasta ouvia com atenção a fala mansa e pausada da professora, que comentava ainda:

*– “Hoje ele dá trabalho aqui na escola, mas se os pais não cuidarem não se sabe como será o futuro dele.*

No recreio, antes de ir para a fila do almoço, corria de um lado ao outro e conversava com os colegas que não eram necessariamente da mesma sala.

Ao se servir da refeição seguia para uma das mesas e, recorrentemente deixava o prato para brincar com os amigos e depois voltava a comer. Às vezes batia o sinal de encerramento do intervalo e **Humberto** não havia completado sua refeição.

Não eram raras as ocasiões em que foi severamente repreendido pelo profissional responsável pela inspeção das crianças, chegando até mesmo a ficar de castigo, sem poder brincar ou almoçar, sentado no chão próximo à porta da secretaria.

Na Casa, onde passava o período da tarde, foi advertido e suspenso inúmeras vezes, até que no final do ano de 2008 soubemos que havia sido expulso.

Sua situação em casa estava muito delicada, pois a madrasta dizia não ser mais possível a convivência com **Humberto** e intensificava as pressões junto ao marido para que o enteado fosse “devolvido” para a avó materna e se juntasse aos outros irmãos.

### 3.1.4 Iara

Completo 7 anos em junho de 2008. Tinha olhos pequenos e amendoados, cabelos castanhos claros e crespos que viviam presos. O tom de pele indicava as origens na raça negra.

Suas roupas variavam entre bem conservadas e gastas, e eram adequadas à temperatura e estação, o que não é comum a todas as crianças da favela.

Nasceram na mesma favela a mãe de vinte e oito anos, o irmão de dez anos e o pai, recém-saído da prisão.

O acesso à sua casa se dava por entradas e saídas de um labirinto de becos. Na pequena cerca de restos de madeiras velhas, um portão separava o “condomínio” (mais parecia uma favela dentro da favela) onde moravam a família de Iara (exceto o pai), a avó e uma tia.

Logo na entrada do quintal, uma confortável casinha de cachorro feita de madeira, que hospedava Xuxa, uma cadela vira-lata de pelo preto e muito brava.

A porta pintada de azul-claro e com uma pequena janelinha estava sempre fechada, mas sabe-se que ali morava a tia de Iara. Geminada estava a casa da avó, mulher alta de quase oitenta anos; as unhas dos pés eram longas, encardidas e apresentava vestígios de esmalte branco, andava descalça pelos becos e ruas, os cabelos crespos estavam sempre por pentear, os olhos eram pequenos e fundos, como se estivesse doente, os dentes eram acentuadamente saltados; as roupas próprias para verão, ainda que a temperatura estivesse baixa, não escondiam o corpo magro que sustentava os seios flácidos, caídos e que às vezes ficam à mostra.

Era comum vê-la sentada, por horas, à beira da rua movimentada distante de sua casa.

Próximo à porta um tanque de lavar roupas com um cano que deixava a torneira em posição avançada; debaixo do tanque objetos como potes de plásticos, trapos velhos e sujos, uma mangueira de botijão de gás, alguns sapatos velhos e pedaços de madeira.

Do portão até a escada que leva à casa de Iara, três cordas de plásticos eram utilizadas como varal, uma delas amarrada ao poste de luz colocado no beco, fora da área restrita à família, as outras duas estavam presas à parede da casa da tia e, mesmo com a garoa fina que caía há três dias, havia roupas estendidas.

Num canto, debaixo da escada, um amontoado de tralhas como latinhas de cerveja e refrigerante, uma lata, vazia, de tinta para paredes, um tapete grande e sujo

enrolado, blocos de cimentos, vassouras, madeiras, resto de uma bicicleta de criança, uma cadeira velha, metade de um filtro de água feito de barro, entre outras coisas não identificáveis.

A casa de **lara** estava a mais de três metros acima das residências da avó e da tia e, para alcançá-la, era preciso subir 15 degraus bem juntinhos da escada de cimento rústico, sem corrimão.

Lá em cima, uma pequena laje coberta com espaço suficiente apenas para uma máquina de lavar roupa. Uma porta separava essa pequena área da cozinha que tinha um vitrô com duas aberturas horizontais onde estava, também, a pia com uma cortina de plástico que esconde a parte de baixo onde era possível ver algumas panelas e uma lata de óleo. A torneira pingava, incessantemente e o fogão de quatro bocas tinha apenas três cachimbos.

Com distância curta da pia ficava o banheiro com porta de plástico tipo sanfonada, vaso sanitário sem tampa, sem papel higiênico, cesto de lixo, chuveiro, um pequeno vitrô. Em um copo de plástico, sujo de creme dental já ressecado, havia três escovas de dente; roupas eram amontoadas no canto atrás da porta.

Uma lata grande servia como cesto para depósito de lixo recolhido na cozinha e estava entre o banheiro e a pia.

A geladeira branca e enferrujada servia também para armazenar remédios, cinzeiro, maço de cigarros e uma panela, aparentemente vazia e sem tampa. Acima da geladeira um armário de metal enferrujado, modelo de duas portas, mas contendo apenas uma, deixava visível alguns pratos de louças brancas e copos de vidros e plásticos.

Para sentar apenas uma cadeira de madeira com encosto alto, velha e bamba. As paredes carentes de pintura exibiam alguns desenhos (Meninas Superpoderosas, pipas, caveira) e letras feitos a lápis e caneta.

No quarto, onde deveriam dormir lara e seu irmão havia duas camas conservadas do tipo beliche, em madeira de cor clara e uma cômoda da mesma tonalidade. A cômoda com três gavetas grandes e duas menores, todas semiabertas, revelava roupas guardadas sem critérios, além de muitos papéis e fotografias. As camas eram forradas com lençóis finos e gastos; na superior algumas bonecas com e sem roupas e um cachorrinho de pelúcia. Não havia janelas e o piso era de cimento liso.

O quarto da mãe de **lara** era o canto da casa mais disputado, pois é lá que, estava sobre uma mesinha, o aparelho de televisão Panasonic, com trinta e duas

polegadas e tela plana. A cortina vermelha carmim, presa rente ao teto por cordas, encobria totalmente a parede onde havia uma janela que, pela poeira e o cadeado sem chave, não era aberta regularmente. Ao lado da televisão, sobre o criado-mudo um despertador, o porta-retratos com a foto de **lara** vestida de princesa, em seu aniversário de seis anos, um batom e uma Bíblia.

O guarda-roupa com quatro portas e duas gavetas grandes era calçado com blocos. E no chão, sobre um tapete grande, um colchão de casal de pouca espessura, onde dormiam **lara**, a mãe e o irmão, e onde provavelmente dormirá Lícia, o bebê que deverá nascer em setembro de 2008 e que é fruto de um terceiro relacionamento da mãe, que já havia terminado.

**lara** circulava com muita desenvoltura dentro da favela, visitava com frequência a irmã por parte de pai que morava no extremo oposto de sua casa.

No período da tarde frequentava o Lar, onde adorava tocar na flauta as músicas de Beethoven. Certa vez, muito comovida, falou sobre a surdez do compositor e que sempre orava pela mãe dele, que deveria ser muito triste por causa da doença do filho.

Na escola, seu desempenho ultrapassava as expectativas, apesar da imensa quantidade de faltas. Na reunião de pais a professora advertiu aos pais que “dormiam demais e perdiam a hora de mandar os filhos para escola”. Justificativa que ingenuamente **lara** dava para tantas faltas. A mãe de **lara**, apesar de incomodada com o recado, nada falou sobre o assunto.

Em um de nossos encontros, posteriormente, explicou que trabalhava como garçõete em uma lanchonete que funcionava pela madrugada afora. O estabelecimento era relativamente longe de sua casa e não havia como pegar condução, ou seja, saía tarde do trabalho e tinha que voltar para casa a pé. Dizia, ainda, não trabalhava tranquila; preocupava-se com os dois filhos que ficavam sozinhos. As faltas, de fato, eram porque não acordava em tempo de preparar a filha para a escola e concluiu:

*– Muitas vezes o sono e o cansaço eram mais fortes que eu; a professora não pode imaginar o quanto me fazia mal o fato de **lara** não ir pra escola, até o Conselho Tutelar veio atrás de mim e aí eu perguntei pra eles o que deveria fazer, já que a sobrevivência dos meus filhos dependia deste emprego.*

Em 2009, **lara** foi transferida para outra escola pública estadual. Foi matriculada no período da tarde, com o seu irmão. A mãe, mesmo com um bebê com alguns meses de nascido, fazia bicos à noite em um Buffet que organizava festas de

aniversário e casamento, também vendia flores na rua em datas específicas como Dia das Mães e Dia dos Namorados. Quando surgiam os eventuais trabalhos à noite, pagava R\$20,00 a uma vizinha para cuidar do bebê; **lara** e seu irmão ficam sozinhos.

### 3.1.5 Jonas

Completo 7 anos em maio. Era filho e neto único. **Jonas** morava com os avós e a tia, apesar de a mãe morar na mesma favela. Era negro, com bochechas sobressalentes e olhos pequenos; à primeira vista parecia carrancudo e mal-humorado, mas se mostrou uma criatura gentil e amorosa.

Vestia-se com roupas adequadas ao seu tamanho, usava tênis de marcas Umbro e Adidas. Seu corte de cabelo era rente ao couro cabeludo e no topo da cabeça um imenso topete tratado todos os dias com gel. Por sinal, esse era um tipo de penteado comum entre as crianças e os jovens da favela.

A casa onde morava era limpa, clara, arejada, bem equipada e relativamente grande. Em cada cômodo havia uma janela ou vitrô.

No canto da sala, próxima à janela de vidro, ficava o banheiro pequeno, com chuveiro e boxe de vidro, armário branco com espelho e pia, torneira, azulejo branco até o teto, papel higiênico, cesto de lixo, sabonete em líquido para lavar as mãos, toalha de mão, tapete combinando com a capa da tampa do vaso e a porta era do tipo sanfonada.

Na sala, cujo piso era revestido em cerâmica clara, em um móvel de madeira escura estavam a televisão grande Mitsubishi, aparelho de som CCE, videogame, videocassete, aparelho de DVD, livros, bebidas, taças, copos coloridos e discos em CD's.

Próximo à ampla janela, com cortinas brancas de renda, um vaso de plantas bem tratadas, dois sofás de três e dois lugares forrados com capas azul-marinho, uma mesinha com telefone sem fio, uma mesa de centro com vaso contendo flores artificiais, um quadro da Santa Ceia, tapete quadrado no centro e ainda um amplo espaço para circulação.

A cozinha também ampla, sem janela ou vitrô, tinha pia de granito e gabinete, torneira com misturador para água quente e fria, freezer, geladeira, forno de micro-ondas, fogão com exaustor, mesa em fórmica com quatro cadeiras, armários em fórmica afixados nas paredes e piso em cerâmica clara. As panelas eram de alumínio com brilho resplandecente e eram presas em um paineleiro próximo a pia e distante o suficiente do fogão.

Em um dos cantos da cozinha, a escada em formato de espiral leva à organizada área de serviço, que tinha equipamentos como máquina de lavar roupas, tanque de pedra e tanquinho automático, varais de alumínio para secar roupas, armário para guarda produtos de limpeza, um quarto com uma cama de solteiro, um banheiro com vaso sanitário e tampa, chuveiro, boxe em acrílico, papel higiênico macio, cesto de lixo com tampa, pia com armarinho e espelho. Sobrava espaço ainda para **Jonas** brincar e alimentar sua tartaruga Patrícia ou deitar-se sobre a rede de algodão, trazida de uma das viagens da família pelo Nordeste.

O quarto que **Jonas** dividia com a tia, de 23 anos que cursava o segundo semestre em Recursos Humanos na UNIP<sup>21</sup> e usava aparelho ortodôntico, era pequeno, mas cabia a cama tipo beliche, uma escrivaninha com computador, o guarda-roupa de duas portas e um suporte com uma televisão pequena e um mancebo onde eram pendurados os dois roupões de saída de banho. O vitrô, ainda que pequeno e alto permitia claridade e ventilação.

No quarto da avó havia uma cama em madeira escura, uma penteadeira com gavetas e muitos produtos de beleza (cremes, perfumes, desodorantes) e o guarda roupas de quatro portas com espelho no meio; a ventilação era idêntica ao da do quarto de Jonas e sua tia.

Os móveis da casa de **Jonas** não têm aparência de novos, mas demonstram cuidados na conservação e limpeza.

**Jonas** era um dos assistidos do Lar até dezembro de 2007; no início de 2008, sua mãe, de 22 anos, decidiu pelo seu desligamento da instituição e o matriculou na escolinha de futebol, contra a vontade da avó.

A vizinha Neuza levava e trazia Jonas todos os dias da escola e, à tarde, cuidava dele até que a avó voltasse do trabalho, por volta das 17h. Por esses serviços recebia R\$250,00 por mês.

Nas férias de julho, a família de Jonas viajaria para Salvador, viagem que deveria ser feita com o automóvel de marca Fiat modelo Palio Adventure, de propriedade do avô.

Na escola, seu rendimento era bastante satisfatório, conforme avaliação da professora Anita.

Cuidava do seu material escolar com zelo e era muito caprichoso. Estava sempre atento ao que acontecia em sala de aula e recorria às professoras várias

---

<sup>21</sup> Universidade Paulista.

vezes, quando necessitava de ajuda; tinha também predisposição para obedecer aos comandos das professoras.

No intervalo, se transformava em outra criança, corria, brincava, conversava com os colegas, em especial o Hélio e nem sempre se servia da refeição oferecida pela escola, às vezes trazia lanche de casa (bolo, pacote de salgadinho, sanduíche de queijo e suco) ou comprava qualquer guloseima na cantina da escola.

Na reunião de pais, a professora Anita enfatizava um dos pontos da pauta que versava sobre o jeito como as crianças iam vestidas para escola, entretanto, a forma como as meninas iam ou deveriam se vestir foi a única questão a ser tratada, neste ponto. A orientação é que não fossem de saias curtas e minibusas. Nenhuma recomendação foi dada no sentido de que os meninos deveriam aprender a olhar suas coleguinhas com respeito e sem malícias.

A jovem mãe de **Jonas**, presente à reunião, minutos depois se levantou e foi embora exibindo: sua blusa frente única acima do umbigo e cheia de brilho, a calça justa de cintura baixa que acentuava o farto quadril, os brincos grandes e maquiagem carregada. Saiu como entrou, em silêncio.

Até o encerramento desse trabalho, a vida de Jonas teve poucas alterações. A avó planejava sair do trabalho para poder dedicar-se ao neto.

### 3.1.6 Paola

Tinha 8 anos e, dos seis sujeitos, é a única sem pré-escola. **Paola** era negra com cabelos carapinha bem curtos; tímida, falava pouco e seu tom de voz era quase inaudível.

Tinha mais quatro irmãs com 21, 16, 9 e 4 anos, e dois irmãos, um preso e o outro com problema mental que morava com o pai alcoólatra em outra favela.

Até a morte da mãe, em 25 de dezembro de 2007 de infarto fulminante, **Paola** a acompanhava na mendicância pelas ruas, com as duas irmãs mais novas; talvez aí o motivo pelo qual tenha entrada com certo atraso na escola.

A irmã mais velha já tem uma filha de 8 anos, ambas moram em um quarto, no mesmo quintal onde está a casa de **Paola**, com uma cama tipo beliche e um espaço onde foi colocado o chuveiro e o vaso sanitário. Na pequena parede onde foi instalado o chuveiro o revestimento foi feito de cacos de azulejos de várias cores.

Um portão feito de restos de madeira separa o pequeno quintal do beco. De frente para o quarto onde mora a irmã mais velha um tanque antigo com a torneira

pingando sem parar; próximo à cerca, muito entulho: papelão, latinhas de refrigerantes, madeiras, blocos, latas de tinta, sapatos velhos, latas de cerveja.

A porta da cozinha por onde se entra para a casa de **Paola** era uma tábua adaptada, que não fechava, apenas ficava encostada.

Já na cozinha, havia uma pia que, originalmente, teve a cuba branca e o tampo também de cor clara; agora uma espécie de lodo preto toma conta do utensílio. O fogão antigo de quatro pés tinha a porta do forno amarrada com barbante para manter-se fechada e, das quatro bocas, apenas uma funcionava. Para completar a mobília da cozinha, um pequeno armário sem portas feito com pedaços de madeira. O ambiente era escuro e exalava um cheiro desagradável; não havia janela. O chão era de cimento rústico, mas muito desgastado e impregnado de uma crosta de sujeira acumulada.

Um retalho de tecido substituiu a cortina que separava a cozinha da sala. Logo na entrada desse ambiente ficava o banheiro em condições precárias, sem pia, muito sujo e, por não haver serviço de esgoto, os detritos do vaso sanitário eram depositados diretamente no córrego, pelo mesmo caminho sobem ratos e baratas, principalmente. A falta de higiene na manutenção da casa, somada à ausência de ventilação e iluminação se misturavam com o forte odor vindo do banheiro, tornando o ambiente interno da casa de **Paola** muito desagradável.

Na sala, apenas uma mesinha com a televisão pequena, preto e branco, sem nenhum botão; ao lado, um cesto sempre abarrotado de lixo, inclusive restos de comida. Um tapete grande e sujo cobria a maior parte do piso de cimento liso com coloração vermelha, o vitrô no alto da parede era a única passagem para ventilação e luminosidade em toda casa.

O quarto onde dormiam as irmãs era composto por uma cama de casal e outra de solteiro, uma cadeira onde eram guardados os três únicos cobertores e, entre as duas camas, madeiras adaptadas formava uma mesa forrada com toalha branca e sobre ela uma escova de cabelo, um pedaço de espelho, e um pote de creme para pele da Johnson & Johnson.

Apesar de a irmã mais velha morar no mesmo quintal, era Sílvia<sup>22</sup>, a irmã de 16 anos, a responsável por **Paola**, a irmã de 4 anos, a de 9 anos e até mesmo a sobrinha. Cuidava das roupas, da casa e da alimentação das demais crianças.

---

<sup>22</sup> Nome fictício.

No dia em que nos conhecemos, Silvia havia comprado um pote de creme da Johnson & Johnson, mas se dizia arrependida, pois o dinheiro gasto poderia ter sido utilizado para comprar algum alimento.

As roupas e calçados que possuíam eram doados pelos vizinhos, ou por instituições assistenciais da região. Da mesma forma, a alimentação vinha da Casa, da vizinha e de um tio, irmão da mãe, que morava na mesma favela.

A irmã mais velha tinha sérios problemas de miopia, mas não usava óculos. Ela era a única fonte de renda da casa, fazia trabalho de faxina como diarista, quando aparecia, e recebia R\$50,00 por dia de trabalho.

Na escola **Paola** era tão silenciosa quanto em casa, era tímida e estava sempre muito pensativa.

No intervalo, suas companhias eram a sobrinha e a irmã que estudavam em outras salas. Quase nunca se servia das refeições, e também não levava lanche. Diferentemente das outras crianças, não brincava, nem corria pelo pátio, ficava quieta em algum canto, sempre cuidada pela irmã de 9 anos.

Durante o período de observação na escola houve dias em que a temperatura estivera muito baixa, e Paola na maioria das vezes não estava com roupa adequada, assim como a sobrinha e sua irmã.

Em sala de aula balançava as duas pernas e coçava muito a cabeça com o lápis, às vezes, cochilava com a cabeça sobre os braços.

Não procurava as professoras, mas essas se preocupavam com a aluna, no sentido de aconchegá-la tendo em vista a fragilidade que Paola demonstrava.

Seu material escolar era mal conservado, cadernos com orelhas e sujos, capa rasgada e o lápis, de tanto ser apontado, mal dava para segurar. Não tinha mochila para guardar e transportar seu material, apenas uma pasta de plástico amarela que acompanhava o kit escolar fornecido pela Secretaria Estadual de Educação.

Na reunião de pais, Silvia a irmã de 16 anos, também extremamente tímida e silenciosa, apenas ouvia a avaliação da professora, que dizia que "**Paola** poderia ter um desempenho melhor, mas era preciso esforço e reforço em casa, pois aqui são quase 35 alunos e não podemos dar a atenção que ela precisa. Se não houver empenho da família vai ser difícil". A irmã, que não havia completado o ensino fundamental, sem nada dizer, quando percebeu que a avaliação já tinha sido concluída, levantou-se e foi embora, em silêncio.

Ao final das observações na favela a situação familiar de **Paola** era delicada. A irmã mais velha estava usando drogas, a mais nova fora mordida por um rato

enquanto dormia, a sobrinha tinha sérios problemas de pele. Silvia havia arrumado um namorado; das 16h às 22h cuidava de uma senhora idosa e recebia R\$150,00 por mês. **Paola**, de acordo com Silvia andava triste e, sem motivo aparente, vivia chorando.

## 3.2 Os padrões de socialização

### 3.2.1 Os padrões de conduta moral

Durante a festa junina da escola, presenciamos uma situação envolvendo uma das mães que nos pareceu muito interessante.

Ao final da apresentação de dança dos alunos na quadra, Jonas, enquanto aguardava sua tia que fora comprar tickets, conversava com um aluno da terceira série, sentado no colo da mãe, quando comentou:

- *Pô meu, você viu como (a professora de educação física) está gostosa com essa roupinha, olha a bunda dela.*
- *Ela é bonita mesmo.*

A mãe sem se alterar rebateu:

- *Por falar em bunda, a sua está machucando minha perna. Vê se fica quieto que eu quero ver os moleques dançar.*

Esta mãe, ao chamar para si própria a situação de “ter bunda”, mesmo que inconscientemente, retirou do campo da malícia a conversa entre as crianças.

Se cotejada com a situação descrita a seguir, veremos como a escola, utilizando padrões muito mais repressivos, reforça o caráter malicioso de uma brincadeira inocente entre as crianças.

Em horário de recreio, Humberto deu um tapa nas nádegas de Natália sua colega de sala e, em seguida, entrou correndo no banheiro das meninas, subiu no vaso sanitário e espiou a colega que estava no boxe ao lado.

Uma das meninas procurou um adulto, e encontrou o Senhor José, que repreendeu Humberto severamente:

- *Toma vergonha, moleque. Você tá pensando o quê?*

Enquanto era advertido, Humberto ouvia quieto e cabisbaixo. As meninas na porta do banheiro assistiam à cena e se divertiam.

Humberto se livrou da bronca, foi até o final do corredor e voltou, e surpreendentemente, entrou novamente no banheiro feminino saindo rapidamente, enquanto as meninas gritavam e davam risadas.

Enquanto isso, na favela, alguns espaços de moradia eram pequenos e de pouca privacidade, como é o caso de Hélio que dividia a cama com os pais, e esses praticamente dividiam o quarto com mais quatro filhos adolescentes e pré-adolescentes.

Diferente das famílias de Jonas e de Eva que, nesse aspecto, especificamente, contavam com privacidade.

Quando questionada a respeito de sua vida sexual com o marido, a mãe de Hélio respondeu que muitas vezes estava “louca pra dar uma namoradinha”, mas nem sempre os cinco filhos que dormiam no mesmo quarto “colaboravam e dormiam cedo”. Afirmava ter certeza que alguns deles já haviam “escutado alguma coisa”, mas ponderava que “ninguém era de ferro” e que se fosse se preocupar muito com as crianças, o marido que “não era flor que se cheirasse”, iria ter motivos suficientes para “procurar qualquer vagabunda na rua”.

Outra forma de expressão de padrões de conduta moral cultivado pela escola ocorreu no diálogo que a professora travava com a madrasta de Humberto quando afirmou que o comportamento do aluno era inadequado e causava problemas para escola hoje, e que o amanhã de Humberto poderia representar problemas não mais para a escola, mas sim para a família.

A professora fazia uma espécie de prenúncio sobre o futuro do garoto e a questão que fica é se o improvável futuro de sucesso já não era motivo para se desistir do aluno hoje, colocando a escola em uma condição de quem “lava as mãos” com relação ao futuro Humberto.

Da mesma forma, a professora Anita se referiu a Hélio, em certa ocasião, comparando-o a seu irmão mais velho que deixou “lembranças negativas” na escola. A constatação se baseava em um determinado dia quando o irmão de Hélio foi advertido na sala de aula por indisciplina e encaminhado à sala dos professores. De acordo com Anita, o aluno “era um garoto complicado” e, enquanto aguardava a diretora (na época, Anita, era assistente de diretoria) mexeu em uma sacola e de lá retirou um CD. A professora dizia ainda que não havia sido possível tomar nenhuma providência diante do fato, porque não tinha certeza se fora ele quem se apropriou indevidamente do objeto.

*– Sinto que o Hélio gosta de mim, percebo que ele me procura. Tenho receio que, se não for olhado com cuidado, pode descambar para não sei onde.*

Não há dúvidas que a professora reservava preocupação com seu aluno, entretanto, demonstrava entender que a assimilação de condutas morais é uma característica que pode ser explicada por meio de hereditariedade, ainda que não tivesse a certeza que fora o irmão de Hélio quem cometera o delito.

De fato, o irmão de Hélio passava por um período complicado em função de algumas amizades que reforçaram sua proximidade com as drogas (sua casa fica em frente ao principal ponto de venda de entorpecentes), situação que a professora desconhecia, pois não havia tido mais nenhum contato, direto ou indireto, com o ex-aluno desde sua saída da escola no ano anterior, quando concluiu o primeiro ciclo do ensino fundamental.

A escola também não tinha conhecimento de que a mãe das duas crianças havia se desvinculado do emprego estável de 11 anos para poder acompanhar melhor o filho mais velho, tendo que fazer escolha entre sustentar economicamente a família, uma vez que era a única fonte de renda, ou dedicar-se com mais cuidado ao filho em situação vulnerável. A mãe desabafou: “ou minha família come, ou entrego meu filho pro tráfico”.

Contudo, apesar da consciência com relação ao crime organizado e a determinação em estabelecer uma difícil queda-de-braço com seus agentes, a mãe de Hélio, certa vez vendo-se em situação de desespero, recorreu ao rapaz que fazia a transação na venda da droga a fim de que emprestasse R\$10,00 para comprar arroz e miúdos de frango, pois conforme suas próprias palavras “nas latas não tinha nenhum grão de feijão pra dar pra minhas crianças”. O pedido foi prontamente atendido.

Na favela, apesar das condições degradadas em que a maioria das famílias se encontra, os valores de conduta moral são muitas vezes controversos.

Iara comentou, certa vez, sobre o quanto gostava de ir na “Casa de Deus” que frequentava com o irmão e a mãe.

Dizia que, quando iam para a igreja, tomavam lanchinho. Repentinamente, mudou de assunto e oficializou a gravidez de sua mãe, e que achava que o pai da nenê (queria que o bebê fosse uma menina) não era o dela e nem o de seu irmão, mas ainda não havia perguntado para a sua mãe.

Dizia ainda que “nenhum pai mora em casa, então o do nenê também não vai morar” e acrescentou: “Só que, lá na “Casa de Deus”, eles gostam que o pai more junto”.

lara também comentou, em outra oportunidade, o medo que tinha do pai, que saiu recentemente da cadeia, quando ia à sua casa. Sua mãe justificou, posteriormente, que o ex-companheiro era usuário de drogas e muito agressivo, e que, em uma das visitas à sua casa, ele a agrediu fisicamente, por isso o temor da filha.

As relações sociais de Jonas na favela são restritas à sua família, à vizinha que cuida dele até que a avó chegue do trabalho e ao amigo Gabriel que, apesar da mesma idade, estuda em outra escola pública. Mesmo o contato com a mãe era restrito, e permitido desde que ela fosse à sua residência ou se um dos adultos da casa o levasse até a sua casa, que ficava a alguns becos de distância.

Ao contrário de Jonas e de Eva que tinham restrições para estabelecer relações e circular na favela, Hélio e lara, em especial, conheciam cada beco e atalho da favela.

Em dada ocasião, em uma das tentativas de encontrar lara, que não parava em casa, fui informada pela mãe:

*– Com certeza ela está na favela. Onde? Não me pergunte. Daqui (favela) ela não sai sem me avisar. Além do mais, todo mundo conhece aquela menina.*

A mãe de lara, apesar de não saber por onde a filha andava, se sentia segura, pois sabia que a filha, dentro da favela, estava protegida.

Na área de serviço da casa de Jonas conversávamos sobre seus animais, o gato Carlos que fugiu porque arrumou uma namorada; o cachorro Alberto que fora envenenado e da obrigação que tinha em alimentar Patrícia, sua tartaruga.

Enquanto falava escorregava pelo chão liso e limpo. Até que percebeu algo errado e, com naturalidade proferiu:

*– Eita porra, sujei a minha calça com a água.*

Sua avó, que estava no tanque lavando roupas, orientou-o para que tomasse cuidado para não se machucar. Descemos para que mostrasse o seu computador e sua habilidade em jogar “paciência”, um de seus joguinhos prediletos. De fato era hábil no jogo e tinha muita familiaridade com o computador de maneira geral. Algo, entretanto, deu errado na partida que disputava com a máquina e com a mesma naturalidade anterior, proferiu um sonoro:

*– Puta que pariu, errei!*

Já na escola, e em um raro momento, percebi que a tímida e silenciosa Paola mostrava-se nervosa com Jonas. Ele exaltado se dirigiu a amiga lhe dizendo:

*– Paola, se você me mostrar o dedo do meio de novo eu vou quebrar ele.*

A aluna balançou os ombros, insinuando que não se importava. A professora assistente, que de longe acompanhava tudo, se aproximou e asperamente chamou a atenção dos dois:

*– Que coisa feia é essa? Paola onde foi que aprendeu esses modos? Seu Jonas aqui na escola não é lugar de falar palavrões. Você tem a boca muito suja.*

A professora certamente ouviu Jonas falar algum palavrão, o que talvez tenha sido o motivo para o entrevero entre ele e Paola.

A avó era uma mulher que zelava excessivamente por Jonas, não permitindo que circulasse sozinho pela favela. Levava-o todos os dias para a escola e a vizinha era paga para trazê-lo de volta e cuidar dele durante a parte da tarde.

Não permitia qualquer condição para que o neto estabelecesse relações sociais com outros moradores da favela, até mesmo com as crianças. No entanto, ao ver o neto falar os ditos palavrões, que por algumas vezes foram pronunciados pelo avô, não esboçou qualquer reação no sentido de reprimendas.

Nota-se que, apesar dos padrões de moral divergentes entre o ambiente escolar e os ambientes familiares em geral, há uma aproximação maior daqueles que ocupam, na hierarquia da favela, posição social mais elevada.

### 3.2.2 As condições materiais

As condições materiais da escola correspondiam, em larga medida, à baixa exigência do público que a frequentava. Em se tratando de material de apoio pedagógico, as possibilidades disponíveis eram restritas. Em sala de aula os materiais utilizados foram cartolinas, barbantes e papel sulfite, basicamente e, de acordo com a professora Anita, foram comprados com verbas próprias da escola.

Havia a sala de vídeo, mas era mantida trancada a muitas chaves e grades. A programação feita pela professora era para utilizar a sala apenas às sextas-feiras, e justificou:

*– Na sexta eles estão cansados, aliás, estamos todos exaustos, então a gente faz o cabeçalho lê uma parlenda ou faz alguma atividade até o recreio e depois deixo eles assistindo um filminho ou desenho animado.*

Contudo, os alunos favelados mostravam que a criatividade era um ponto forte entre eles e, em não havendo bola, durante o recreio, uma embalagem de suco garantiu a breve partida de futebol no pátio, onde circulavam algumas dezenas de crianças.

Na favela, Lara organizava sua brincadeira de casinha no beco de terra batida, já que no quintal não havia espaço suficiente.

Um vidro de maionese foi usado como vaso para colocar as flores apanhadas no quintal de sua casa, dois tijolos quebrados apoiavam um pedaço de tábua e servia como sofá; o vaso com a flor foi colocado no cantinho sobre outro pedaço de tijolo.

De casa Lara trouxe dois pares de sapato de sua mãe, com saltos altos, sendo um para a amiga e outro para ela.

Da bolsa velha cedida pela avó tirou um maço vazio de cigarros Free, ou melhor, com palitos de fósforo que, durante a brincadeira, foram usados como cigarros.

Assim, para ela, certamente não havia como reconhecer a precariedade do material didático disponível na escola, já que, sua vida, até mesmo nas brincadeiras, era marcada pela mesma precariedade.

Diferentemente, Eva, que morava em um dos melhores becos e em uma das melhores casas, usava o espaço da sala de estar de sua casa para brincar. As bonecas ganhavam voz e eram suas únicas companheiras de brincadeira. Seus brinquedos “eram de verdade”, não havia tijolos que “faziam de conta que compunham um sofá”: para Eva, provavelmente, bola de futebol era bola de futebol e embalagem de suco era embalagem de suco.

Outro evento registrado mostra como os meninos superam a precariedade das suas condições materiais de vida.

Na favela, Hélio e sua turma resolveram jogar futebol e de novo a falta de bola não foi problema. Os meninos juntaram papel que iam catando pela rua, especialmente jornais e foram formando um objeto redondo; um deles sem ser percebido saiu e voltou com um pé de meia. Alguém do grupo “doou a camiseta velha” para o último revestimento do objeto, que foi amarrado cuidadosamente com tiras de panos tirados do lixo da Casa, dispensado pelas costureiras da cooperativa.

Em questão de minutos o problema da bola estava resolvido, assim como as traves: quatro pés de chinelos velhos formaram os dois gols, um para cada time. Os nove meninos dispostos a jogar foram divididos em dois times, os com camisas e os sem camisas e um juiz.

Na escola, o piso rachado da quadra descoberta e as barras de ferros tortas das traves denunciavam o longo tempo sem manutenção. O material que a professora utilizava era uma bola murcha e alguns cones de plásticos alaranjados, desbotados e puídos pelo tempo, além do apito.

Na escola, em dia de chuva, o pátio ficava muito molhado pela água que entrava pelas laterais e pelo telhado em más condições.

Na favela, na casa de Hélio, os buracos nas paredes eram preenchidos com jornais na tentativa de vedar a entrada do frio e dificultar o acesso de ratos e baratas. As latas aparavam a água que caía pelas goteiras.

Diferente da casa de Eva que, além da laje, as telhas do tipo “brasilite” garantiam maior segurança e conforto nos dias e noites de frio e chuva.

Na escola, os pombos se alimentavam dos restos de alimentos deixados sobre as mesas e no chão.

Na favela, os ratos que subiam pelos vasos sanitários e pelos telhados comeram um pedaço da orelha do vizinho de Paola; as baratas estavam por todo canto, dentro e fora das casas.

Na escola, na pauta de reunião de pais, foi incluído o uso do banheiro pelas crianças, que, de acordo com a professora, chegavam a fazer xixi e cocô no chão.

Mas, nos banheiros da escola não havia papel higiênico, assim como na casa de Lara, do Hélio e de Paola. A mãe de Lara contraiu séria enfermidade na vagina porque utilizava jornal.

Na sala de professores, uma das professoras, da terceira série do período da tarde, comentava a respeito do atual governador José Serra, que fazia muita propaganda sobre a educação em seu mandato, entretanto, ela era obrigada a pedir para cada um de seus alunos que trouxesse um rolo de papel higiênico no início do ano, pois dizia a professora: “o governador pensa que o único papel que se usa na escola é o dos livros”. Declarou ainda, que sempre que um dos alunos pedisse para ir ao banheiro ela se encarregava de pegar um pedaço do rolo de papel higiênico e entregava ao aluno, desde que ele solicitasse. Assim, os rolos de papel que sobravam ela guardava para o ano seguinte.

A falta do material de higiene pessoal, que deveria ser fornecido pela escola, não fora discutida pela professora durante a reunião de pais

Na escola, o kit de material doado pelo governo estadual não incluiu material de higienização pessoal como escovas de dente e creme dental.

Na casa de Eva e Jonas, o número de escovas de dente era compatível com o número de moradores na residência. Porém, na casa de Hélio a quantidade de escovas depositada na lata enferrujada de biscoito Bauducco era de uma para cada dois moradores.

Na escola, o matagal quase impedia que as crianças brincassem de bolinha de gude enquanto esperavam os responsáveis ou a hora de entrar no pátio.

Na favela, a irmã de Paola garantiu que não entrava mais água em sua casa porque o córrego estava sempre limpo. Perguntada se a PMSP<sup>23</sup> fazia a manutenção ela respondeu com outra pergunta:

*– Você acha que a prefeitura está preocupada em limpar o córrego que passa no meu quintal? Eu cresci aprendendo a entrar no córrego e a deixar ele limpo.*

Na escola, as mesas de concreto utilizadas pelas crianças para se alimentarem, eram desproporcionais às suas estaturas, obrigando-as a almoçarem em pé, com o prato no colo ou sentadas sobre a mesa. Talvez esta questão não fizesse a menor diferença para a Lara e Paola, pois na casa da primeira existia apenas uma cadeira de madeira com as pernas bambas e, na da segunda, uma cadeira de plástico da Barbie. Eva, apesar da mobília completa na cozinha, não conseguia se manter sentada, mas sua mãe organizava todos os dias a mesa das refeições, com toalhas e pratos.

Na escola, a sala de artes era muito desorganizada, com muitos papéis na enorme mesa utilizada pela professora e nas bancadas nas quais as crianças trabalhavam: materiais como lápis de cor, restos de cartolinas, tesouras entre outros, contribuíam para tornar a sala sombria e pouco agradável, longe de ser um local favorável à criatividade.

Na favela, na casa de Eva, tudo tinha um devido lugar. Quando decidia parar de brincar no tapete da sala, sua mãe recolhia todos os objetos e os colocava dentro do saco de estopa. A casa de Jonas tinha área de serviço bem equipada com máquina de lavar roupa, tanque de pedra e o tanquinho automático. Na casa de Hélio, no entanto, a máquina de lavar velha ficava na cozinha, a pia servia para lavar louças

---

<sup>23</sup> Prefeitura Municipal de São Paulo.

e roupas e, na casa de Humberto, a pia era sustentada por tijolos sobrepostos; o pequeno quarto que dividia com as três irmãs mais velhas não tinha ventilação e nem iluminação natural, o que tornava o ambiente quase insuportável. Na casa de Paola o seu tio tentou impedir o vazamento de gás de cozinha vedando com pedaços de sabão em pedra.

Na escola, a água ingerida pelos alunos saía da mesma torneira (ainda que houvesse filtros) em que deveriam lavar as mãos. O bebedouro, próximo aos banheiros femininos e masculinos era sujo e seus azulejos encardidos com rejuntas escurecidos.

Na favela, na casa de Hélio e Paola não havia chuveiro e, em nenhuma das casas, exceto a de Jonas, havia filtro de água.

Na escola, o espaço onde, anteriormente, os próprios alunos cultivavam as verduras consumidas nas refeições, há quatro anos tinha sido ocupado por entulhos, quando a professora responsável pelo projeto se aposentou.

Na favela, a família de Paola e Hélio sobrevivia de doações de alimentos feitas pelos vizinhos ou pela Casa. No caso de Lara, depois que a mãe ficou desempregada, o dinheiro que seu irmão recebia do pai para que fosse paga a perua de transporte escolar era utilizado para comprar alimentos.

Na escola, o único talher oferecido às crianças eram as colheres, por isso Hélio cortava a carne, que faz parte do cardápio escolar, com a mão.

Em casa, Hélio comia sentado no degrau da porta e sem camisa, enquanto conversava com o jovem que comercializava droga. Na casa de Jonas a mesa era posta com travessas de vidro, copos, guardanapos, garfos e facas.

Na escola, a quadra externa ao prédio estava com grandes buracos nas grades de proteção, feitos por “usuários” nos finais de semana e, na favela, a cesta de basquete fixada no lado de fora do muro da Casa era disponibilizada para qualquer pessoa, adulta ou criança, moradores da favela, ou não.

Na escola, a sala de vídeo e de informática tinha grades e uma série de chaves, enquanto na favela as portas da maioria das casas ficavam abertas e, assim como na escola, não havia registros de roubos ou assaltos.

Na escola, 90% das atividades com os alunos eram realizadas em sala de aula, ainda que existissem áreas externas bem amplas, enquanto na favela o fato de as residências serem pequenas e as dependências limitadas, as ruas e os becos transformavam-se em extensões de cada casa.

Se, na escola, as condições materiais são muito díspares, por exemplo, de um lado, sala de vídeo e, de outro, terreno com matagal, na favela isso também ocorre, com casas e materiais muito distintos entre si.

### 3.2.3 Os padrões de alimentação

Na favela, os alimentos eram escassos na maioria dos casos, e de qualidade nutritiva bastante discutível, assim como eram muito variados os espaços e os padrões de conduta na hora das refeições.

Bem próxima à favela, às quintas-feiras, acontecia a feira livre que atendia aos setores médios da região, com preços impraticáveis ao público menos favorecido, fazendo que moradores das favelas aproveitassem o final da feira para recolherem as verduras, legumes e frutas, assim como algumas cabeças de peixes, que eram descartados e jogados pelos arredores.

O único alimento comprado na feira pelos moradores eram os miúdos de frango: pescoço e pé. Alguns mais necessitados, muitas vezes, sem condições de comprar o produto ganhavam uma pequena porção.

A família de Paola era a que mais passava privações em relação a alimentação e, de acordo com Silvia, sua irmã de 16 anos, a maior parte dos alimentos que consumiam era doada pela Casa, o Centro Espírita e por vizinhos. Completou, ainda, que havia quase um mês que não comiam nenhum tipo de carne e nem tomavam leite.

Já passava das 14h quando cheguei à casa de Paola e, enquanto a aguardava sair da casa da vizinha, observava a esperta irmã de quatro anos, que veio correndo da rua e sentou-se no degrau de uma das casas do beco aguardando Susi, a sobrinha de oito anos, que trouxe de dentro de casa um pote de plástico contendo farinha de mandioca torrada. Ambas se acomodaram no chão e com as mãos sujas pegavam punhados de farinha e comiam. O excedente que caía no chão também era reaproveitado. Fartaram-se de tanto comer farinha de mandioca e resolveram recolher o que havia caído pela roupa para devolver ao pote. A menina mais nova levantou o pezinho, envolto de farinha o sacudiu sobre o pote.

A família de Jonas tinha uma realidade completamente diferente da família de Paola. A avó e a tia preparavam o almoço e aguardavam o avô que tinha ido à feira de domingo, cujos produtos eram mais caros que os de quinta-feira.

O aroma vindo da cozinha se justificava pelo cardápio: arroz branco, salada de maionese com salsão e maçã-verde, macarrão com molho de tomate, carne assada, pão torrado e, para a sobremesa, pudim de leite.

Com cuidado, foi possível explicar por que não compartilharíamos do almoço, porém não nos safamos dos irresistíveis biscoitos de manteiga e chá de erva cidreira.

Cozinheira de profissão, a avó dizia sentir muito prazer em cozinhar, principalmente os pratos preferidos de Jonas (lasanha e estrogonofe).

Se na casa de Jonas tinha uma mesa farta, Hélio e sua família passavam por serias privações. Era sábado à tarde, quase 14h, quando passamos por sua casa para que nos acompanhasse até a casa de Humberto. Parte da família estava almoçando, um sentado no degrau da porta de entrada, outros na escada interior e apenas a irmã de 14 anos, grávida de dois meses, sentava-se no sofá colocado na cozinha. O cardápio se resumia em arroz branco cozido apenas com óleo e sal e salsicha fervida na água com sal. Para garantir aquela refeição, a mãe de Hélio foi buscar na casa da avó materna, que mora em outra favela, “dois copos” de arroz e as quatro salsichas eram sobra do dia anterior.

Quando retornamos da visita à casa de Humberto, um de seus irmãos estava indo à casa de uma amiga da família para “pedir um ovo emprestado”, pois já fazia vários dias que queria comer “bolinho de chuva” e, dos ingredientes necessários: farinha de trigo, açúcar e leite, já havia conseguido porções com os vizinhos, faltando apenas o ovo.

Fruta era artigo raro na maior parte das famílias. A casa de Eva era uma das exceções. Sua mãe dizia que tinha “quase que bater” na filha para que ela comesse ao menos uma fruta por dia. Muitas vezes a solução encontrada era fazer sucos ou vitaminas com as frutas, a fim de que a filha se alimentasse corretamente.

No jantar, o cardápio normalmente servido era: arroz, feijão preto (era o único tipo que Eva gostava) batido no liquidificador, salada de tomates com cebola, carne moída com batatas e cenoura ou frango refogado. Eva almoçava todos os dias no Lar, onde ficava o período da tarde.

As refeições básicas para a família de Lara nem sempre eram uma certeza. Sua mãe afirmava que frutas, em sua casa, só na época em que trabalhava na lanchonete, quando o patrão distribuía aos empregados aquelas que não poderiam ser aproveitadas para o consumo de seus clientes. Depois que ficou desempregada, e ainda grávida, a mãe de Lara procurou cadastrar-se em instituições assistenciais a fim de conseguir a doação de cesta básica. Foi contemplada em uma dessas instituições

e passou a receber a cesta pelo período de seis meses. Era com esses alimentos doados que mantinha a si e o jantar dos dois filhos.

A avó de Iara era uma das consumidoras das frutas refugadas na feira de quinta-feira. Iara almoçava na escola e no Lar, onde ficava o período da tarde, portanto a única refeição que fazia em casa era o jantar.

As dificuldades não eram menores para Humberto, sua madrasta, seu pai e as quatro irmãs. O jovem pai de Humberto lamentava as dificuldades pelas quais passavam os outros dois filhos que estavam com a mãe e avó, e cobrava de Humberto mais compreensão e disciplina, alegando que o filho podia não ter muito, mas tinha mais que os outros dois irmãos, e ponderou:

*– Pelo menos todo domingo ela (madrasta) vai na feira e compra uns pés de galinha.*

O cardápio escolar era variado, composto por arroz, feijão, verdura ou legume cozido e sobremesa que poderia alternar entre uma fruta, gelatina, canjica. As crianças pareciam gostar da comida, pois a fila para se servirem era concorrida e o desperdício, baixo.

Na escola, Hélio era uma das crianças que tinha dificuldades para almoçar adequadamente: sentado e com o prato sobre a mesa. Sua estatura não permitia tal postura e, por isso, era obrigado ora a comer sentado com prato sobre as pernas, ora em pé com o prato sobre a mesa, em função da altura da mesa e a distância dessa e o banco, todos chumbados no chão. O amigo que o acompanhava no almoço se levantou e caminhou em direção ao banheiro, Hélio o seguiu com o prato na mão. Os dois entraram no banheiro e demoraram uns três minutos. Hélio voltou para a mesa, colocou o prato sobre ela, pegou o pedaço de carne com a mão e a comeu. Além do desconforto, a escola não fornecia facas para cortar os alimentos e nem guardanapos. Hélio, ao terminar de almoçar, sempre devolvia o prato e a colher no balcão da cozinha.

Na escola, Eva não comia nada que era oferecido e sempre trazia seu lanche de casa. Logo que o portão do pátio era aberto, na hora do intervalo, Eva segurava no braço de Iara, enquanto as duas aguardavam Vitória e Vinícius, esse último primo de Eva. Ela os acompanhava até a fila do almoço e retornavam todos para uma das mesas. Eva então comia seu lanche trazido de casa: bolo de cenoura com cobertura de chocolate, suco, sanduíche de mortadela, biscoito recheado. Tanto ela como Iara faziam as refeições em pé; Eva pelo desconforto que sentia sentada e Iara, talvez pela falta de costume, já que em sua casa havia apenas uma cadeira.

Quando os três terminavam de comer devolviam os pratos e colheres na cozinha, exceto Eva que, acompanhada de Lara, se dirigia até o bebedouro, próximo aos banheiros, lavava seu pote e o segurava até o final do recreio.

O que mais se destaca nesse tópico é o fato de que os padrões adotados pela família em relação às condutas nas horas das refeições se estendem à escola.

### 3.2.4 Os padrões de higiene

No que se refere a padrões de higiene, é preciso destacar os cuidados com limpeza na cozinha da escola. Semanalmente as panelas eram polidas e chegavam a resplandecer, apesar de amassadas em função do longo tempo de uso; fogões, pias e azulejos, tudo era mantido limpo e higienizado; pratos e colheres de plástico, usados pelas crianças, eram escaldados diariamente.

As duas funcionárias que trabalhavam na cozinha estavam sempre trajando uniformes brancos e limpos. Serviam as refeições para cada criança, sempre utilizando luvas e toucas descartáveis.

Com exceção da cozinha, a escola era um exemplo não recomendável. Além das precárias condições de manutenção, que muitas vezes dependiam de instâncias superiores e de relações mais estreitas entre o conjunto da comunidade escolar, os cuidados com a limpeza eram frágeis e o ambiente não tinha aparência nem cheiro agradáveis.

Houve dias em que ficar no pátio durante o intervalo era tarefa difícil, por causa do forte odor que exalava dos banheiros usados pelas crianças; e não podemos deixar de levar em consideração que o período de observação era o da manhã, portanto, o primeiro. Ao final de cada intervalo os pombos encontravam comida farta no pátio, que só era varrido na troca de período, mas não necessariamente.

As mesas e bancos estavam quase sempre sujos. Nos banheiros das crianças não havia papel higiênico, sabonete e toalhas ou papel toalha para que as crianças adquirissem ou reforçassem o hábito de lavar as mãos.

A professora, insistentemente, falava sobre a necessidade da escovação dos dentes sempre após as refeições. Porém, após o recreio não havia qualquer manifestação no sentido de verificar ou mesmo instruir as crianças com relação ao asseio bucal. Não presenciamos, durante a pesquisa, nenhuma criança escovando os dentes.

No início das aulas foram distribuídos kits contendo o material básico para cada criança, entretanto, os instrumentos de higiene pessoal, básicos, não constavam no referido kit.

Nas salas de aula se refletiam os padrões de higiene da escola e, por vezes, as crianças entraram para aula com as carteiras fora do lugar e lixo pelo chão, deixado pela turma da tarde, do dia anterior. Carteiras e cadeiras não eram limpas diariamente e algumas salas tinham suas cortinas azul-marinho dependuradas pelas paredes. Os armários da sala tinham, na parte superior, do lado de fora, um amontoado de caixas “guardadas” sem critérios aparente. As salas, apesar de amplas, deixavam a desejar em matéria de iluminação, seja elétrica ou natural. Em períodos mais frios, as portas eram mantidas fechadas, o que de certa forma comprometia a circulação do ar e, conseqüentemente, o ambiente propriamente dito.

Na favela, consideradas as devidas proporções, os problemas eram quase os mesmos, embora com distinções gritantes entre algumas das casas visitadas.

Na casa de Hélio, o banheiro ficava no mesmo ambiente que a cozinha, debaixo da escada que dava acesso ao pavimento superior. Continha apenas um vaso sanitário sem tampa, uma descarga que era acionada pelo cordão lateral, uma cadeira velha onde eram guardadas as quatro escovas de dente (apesar de haver sete moradores) dentro de uma lata de bolacha Bauducco, completamente enferrujada e duas toalhas de banho, uma delas rasgada. Não havia pia, cesto de lixo, nem papel higiênico. Em uma das visitas, enquanto aguardava Hélio almoçar, sentado no degrau da porta, observava sua mãe enxaguando algumas roupas na mesma pia em que lavava a louça.

A casa de Eva era organizada e rigorosamente limpa. Apesar de não conseguir manter-se sentada, mesmo na hora da refeição, a mesa era posta com critério: forrada com uma toalha de plástico branco, um copo de plástico, um guardanapo de papel e uma jarra de suco, travessa de plástico com salada de tomate e no prato um bife e ovo frito. No fogão nas panelas reluzentes estavam o feijão preto e o arroz branco. Sobre a pia a fruteira com laranjas, bananas maçãs e um mamão. Enquanto Eva almoçava, a mãe lavava a louça suja e secava com pano de prato branco, bordado nas extremidades.

Paola comia e brincava no mesmo lugar, ou seja, sentada no tapete sujo da sala. Em um dos cantos um cesto sem tampa, completamente cheio de lixo (cabelo, arroz, feijão, jornal rasgado) e, no meio da sala, um prato de plástico com restos de comida que, pelo aspecto, era do dia anterior. Entre a sala e a cozinha estava o

minúsculo banheiro (não cabiam duas pessoas em pé) exalando um cheiro insuportável, com um vaso sanitário sem tampa, e uma descarga que era acionada pelo cordão lateral. Não tinha pia, cesto de lixo e nem papel higiênico; a cortina de tecido envelhecido e sujo servia como porta.

Na pia da cozinha, as louças sujas estavam amontoadas; no fogão três panelas, contendo restos de feijão e arroz e uma caneca com uma coisa pastosa que poderia ser um mingau, polenta ou algo parecido. Certa vez, Paola arrastou uma cadeirinha de plástico, dessas que as crianças brincam de casinha (a única que vi na casa), pegou um copo de plástico encardido, que estava entre a louça suja, abriu a torneira descascada, encheu o copo de água e bebeu, em seguida jogou o copo dentro da pia, desceu da cadeira e saiu.

Em contrapartida, era possível estar na casa de Jonas e esquecer que estávamos em uma residência no interior de uma favela com tantos problemas de infraestrutura. Estava longe de ser uma casa de pessoas pobres e muito menos de pobres miseráveis que viviam em condições, muitas vezes, subumanas, como era o caso da maioria dos favelados.

No período da tarde, Jonas ficava na casa de Neuza, a vizinha que morava ao lado de sua casa, uma senhora de 60 anos de idade. Ele dizia que gostava do “sábado e domingo e de quando a avó chegava do serviço”, pois não suportava ficar na casa de Neuza:

*– Lá é ruim, mas a Neuza é boazinha. Mas eu não gosto de ficar lá porque é muito sujo. Até meu almoço minha avó deixa pronto.*

Essa aversão à sujeira se manifestou na escola, quando Jonas brincava de pega-pega no pátio e o pique era no bebedouro que fica entre os banheiros femininos e masculinos. Em determinado momento estavam protegidos no pique: Humberto, Susi (prima de Paola), Jonas e Iara, quando o primeiro ofegante pela correria e cansaço proferiu:

*– Cara..., vamos mudar esse pique porque esse banheiro tá cheirando a merda podre.*

As crianças riram, mas concordaram com Humberto e o pique passou a ser nas grades do portão de entrada. E Jonas observou:

*– Esse cheiro parece o da casa da Neuza. Lá é muito sujo e fedido, mas ela toma conta de mim até a minha avó chegar.*

Embora, em alguns aspectos, as precárias condições de higiene da escola, como a falta de asseio nos banheiros são semelhantes às das casas de alguns alunos, o fato é que, em outros, como a limpeza dos pratos e talheres diferem daqueles mais pobres.

### 3.2.5 Os padrões de vestimentas

A escola estava localizada em um ponto alto do bairro e lá ventava demais, o que fazia com que a sensação térmica fosse sempre mais baixa que a temperatura real. Por isso, o ideal seria que as crianças fossem muito bem agasalhadas, já que na parte da manhã o frio era mais intenso.

Porém, nem todas as crianças da escola tinham condições de se vestirem adequadamente, entre elas já destacamos Paola.

Seu vestuário era precário e a irmã Silvia informou que as roupas que possuíam eram doadas pelos vizinhos ou pelas instituições assistenciais do bairro.

Paola, costumeiramente, aparecia com suas vestes sujas e malcuidadas, ia para escola com a mesma roupa que usava no dia anterior e, às vezes, repetia as mesmas peças por vários dias.

Houve dias extremamente frios em que vestia apenas camiseta de mangas compridas. O par de tênis cor-de-rosa, que ganhara do “homem que pega latinhas”, não lhe cabiam nos pés, e isso lhe trazia muitos problemas nas aulas de educação física, ou quando resolvia andar um pouco mais rápido. O cabelo carapinha às vezes passava dias sem ser penteado.

Na favela, a maior parte do tempo ficava sem calçados, deixando visível as unhas e os pés muito sujos, ou usava chinelos bem maiores que seus pés.

Em contrapartida, Eva estava sempre bem vestida, com roupas conservadas, condizentes com a temperatura e com seu tamanho e rigorosamente limpas.

Seus trajes para ir à escola eram basicamente calça de moletom, camiseta, casaco e, quando estava muito frio, usava também um cachecol xadrez de lã e luvas. Como calçados, usava tênis branco de couro, botas para os dias mais frios ou sandálias em dias de temperaturas mais altas. Calça jeans ou calça de moletoms mais leves foram usadas durante o período de verão, além de camisetas regatas ou de mangas curtas.

Na festa *country* no mês de junho foi vestida com roupas típicas de festas juninas, ou seja, um vestido vermelho com florzinhas brancas com rendas na gola, nas

mangas, um tênis vermelho e meias brancas três quartos, o rosto pintado e chapéu de palha.

No evento do dia das mães, estava com calça jeans bordada, um par de botas com salto, uma bolsinha e blusa de lã. Usava batom, pulseira e brincos e muito perfumada.

Em casa, as vestes de Eva eram diferentes; as peças eram mais surradas, mas sempre limpas e bem passadas.

No caso de Hélio, as roupas que usava eram as que já não cabiam mais no irmão de 9 anos e na irmã de 10 anos. E mesmo essas roupas, em geral, eram adquiridas por meio de doações das ex-patroas da mãe, primos mais velhos ou compradas em bazares de pechincha que aconteciam nas igrejas e instituições.

Para ir à escola, Hélio tinha um “uniforme”: uma calça de moletom azul-marinho já bem desbotada e curta para sua estatura, um par de “conga” e um casaco de moletom bordado com o nome de uma escola privada de classe média. Essa roupa era usada independentemente da intensidade do frio. Percebia-se que só era lavada no final de semana.

Em dias mais quentes, Hélio usava bermudas e camisetas e um par de chinelos velhos, em casa e na escola.

Suas roupas não eram bem conservadas e nem sempre estavam limpas e, mesmo que fosse uma peça recém-vestida, a sujeira parecia antiga. Na festa de rua organizada por moradores da favela, Hélio estava com bermuda, descalço e sem camisa.

Humberto usava basicamente a calça de moletom azul-marinho, casaco de mesmo tecido e camiseta. O que variava durante a semana era a calça.

Estava sempre bem alinhado, apesar do par de tênis velho, rasgado em um dos pés. Suas roupas eram limpas e bem passadas, mesmo as que usava em casa: bermuda, camiseta e sandália.

Na festa *country* foi com um tênis “novo”, que não servia mais para uma das irmãs e com a mesma roupa que usava diariamente na escola. A exceção foi o cabelo curto cuidadosamente penteado com um charmoso topete sustentado por gel.

Algumas peças de roupa de Humberto foram compradas na feira, informou a madrasta, até mesmo as três únicas cuecas que tinha, já que quando se mudou para a casa do pai não tinha nenhuma peça íntima.

Humberto certa vez falou que iria escrever uma carta para o Papai Noel lhe pedindo um carrinho com controle remoto que tinha visto no panfleto do

Supermercado Makro, que à época custava R\$ 220,00, um pijama com bolso na blusa e um par de pantufas em forma de leão.

Assim como Eva, Lara também gostava muito da cor rosa. Porém, suas vestes nem sempre eram, prioritariamente, compradas para seu uso, pois uma parte era “herdada”. As peças que usava para ir à escola eram as mesmas que usava em casa, algumas calças de moletoms eram curtas para seu tamanho. Entretanto, estava sempre vestida de acordo com a temperatura: no frio, bem agasalhada com casacos de moletoms, touca e o calçado, apesar de ser sempre o mesmo tênis azul de couro, visivelmente usado pelo tempo, era limpo, assim como suas roupas.

Nos eventos organizados pela escola, Lara não se apresentou com nenhuma peça de roupa que merecesse destaque, nem mesmo algum adereço, exceto o batom que emprestara de sua mãe.

O guarda-roupa de Jonas era diversificado e farto. Às vezes ia para escola com calça jeans, outras vezes com calça de moletom, ou com bermudas, dependendo da temperatura. Seus casacos de frio eram grossos e durante a aula ficava apenas com a blusa de lã ou moletom que vestia por baixo.

Roupas conservadas, limpas e bem passadas eram sempre adequadas às temperaturas. Em sua casa nos mostrou seu armário de roupas e verificamos a variedade de calças, camisas, camisetas, meias, cuecas. Fez questão de mostrar o roupão que usava quando saía do banho, pois a avó o ensinou a deixar a toalha (que era individual para cada membro da família) sempre no banheiro, para que ela colocasse para secar na área de serviço. Seus tênis eram novos e de marcas famosas.

Na festa *country* foi vestido a caráter, com calça costurada com retalhos, camisa xadrez, botas e chapéu de palha. Suas roupas eram compradas pela tia, avó ou a mãe no shopping da região e, sempre que possível, com a sua presença.

Verificava-se, portanto, a extrema diversidade do vestuário de cada um dos sujeitos, com os mais aquinhoados possuindo roupas para ficar em casa, outras para ir à escola e outras, ainda, para festas, enquanto aqueles de família com condições mais precárias, usando praticamente as mesmas roupas, normalmente surradas, para todas essas ocasiões.

### 3.2.6 O uso e o controle dos espaços sociais

Os espaços da escola tinham dia e hora para serem frequentados, diferente dos espaços sociais da favela. A escola, pela destinação dada a seu espaço físico, tentava controlar as crianças cercand-as com normas e regras.

Alguns espaços importantes na escola, em que as crianças poderiam ter mais autonomia, foram simplesmente ocupados pelo matagal e por entulhos. Foi o caso da horta cuidada pelas crianças, cujas verduras e legumes plantados eram consumidos nas refeições diárias e, ao mesmo tempo, aprendiam os ciclos da natureza, “aquilo que muitas vezes é tão difícil de ser ensinado nas aulas de ciências”, dizia a professora Anita. Várias árvores foram plantadas pelas crianças e, conforme informava a professora, os alunos adoravam cuidar dos jardins e, quando brincavam, se preocupavam em preservar tudo.

Mas, infelizmente, a professora responsável por esse projeto se aposentou há quatro anos e o projeto acabou.

Na favela, os espaços sociais eram extensões das casas, uma necessidade em função do espaço exíguo das residências, das relações de vizinhança existentes e da autonomia das crianças, pelo menos algumas delas, pelo fato de ficarem sozinhas quando, especialmente, os responsáveis se ausentavam de casa ou, simplesmente, porque para seus moradores a favela é um lugar seguro.

Eva, contudo, não brincava, em hipótese nenhuma, fora de sua casa e, quando saía, estava sempre acompanhada pela mãe, mesmo para ir até a casa da madrinha, que ficava a alguns becos de distância. Brincava sozinha de casinha sobre o tapete da sala de sua casa. Tinha fogãozinho, geladeira, mesa, cadeira, pia, panelinhas, pratinhos e colherzinhas, tudo bem conservado. Entre a sua coleção de bonecas havia uma maior, quase do seu tamanho que, sentada ao sofá, representava a amiga que fora visitá-la; a outra boneca era a sua filha, que ainda era bebê e dormia no carrinho de plástico. A boneca negra representava a criança que viera brincar em sua casa.

Eva criou um contexto e passou interagir com suas bonecas, dando-lhes voz:

- Rita, você aceita um cafezinho?
- Não, Eva, obrigada, mas eu esqueci meu cigarro e se eu tomar café vou querer fumar.
- Mas eu vou dar um cigarro pra você.
- Eu não gosto muito do seu cigarro porque é muito forte e faz mal pra saúde.

Eva perguntou à “amiga” se ela iria ver “o batidão” (baile funk) que teria na outra favela, se teria gostado do lanche do “Mac” (Mc Donald) que comeram no shopping, se as estrelinhas de pintar as unhas já haviam acabado. E Rita (boneca maior) mal tinha tempo de responder a tantas perguntas.

De repente Eva pediu para a “amiga” esperar um pouco, pois Caio, o seu nenê (o boneco do carrinho), estava chorando. Pegou Caio no colo, o enrolou com uma fralda e passou a niná-lo, supostamente para parar de chorar. Ponderou:

– *Sabe Rita, preciso ter cuidado porque o rato quer morder ele.*

Às vezes, esquecia seus convidados e o bebê e chupava o dedo (polegar) em pé ou sentada dedicando sua atenção ao programa do apresentador Luciano Huck, da Rede Globo.

Quando resolveu parar, meia hora depois foi para seu quarto deitar. A mãe, enquanto conversava comigo recolheu, cada peça e devolveu ao saco de estopa, no qual os brinquedos eram guardados.

A vida de Lara era muito menos controlada. Além de circular por toda a favela, brincava de bola com meninos e meninas na rua, inclusive seu irmão, isto é, se apropriava de todo espaço que havia na favela, além de sua casa.

Em casa, as condições precárias não a impediam de, por exemplo, escrever, ainda que não houvesse mesa, utilizando o criado-mudo, único espaço possível.

Certa vez, pegou um lápis e, ajoelhada no chão, pôs-se a escrever no verso da foto, que também estava sobre o criado-mudo. Levantou-se abruptamente e disse que estava indo brincar com sua amiga. A mãe perguntou com qual das amigas, e ela respondeu simplesmente que estaria na rua de cima.

Antes de sair mostrou o que escreveu no verso da foto:

*“eu amo a mamãe o vitu a lísia”*

Uma declaração de amor para a mãe, o irmão Vitor e Lícia o bebê que estava para nascer.

Na escola, Lara era sempre uma das primeiras alunas a terminar as atividades e, apesar de seu desempenho, a professora sempre a colocava para sentar próxima de sua mesa, pois dessa forma conseguia controlar-lhe os impulsos de conversar com os colegas, que nem sempre eram tão rápidos nos afazeres.

Certo dia, ao terminar seu trabalho, se dirigiu à carteira de Alessandra e pediu que a amiga a seguisse até o final da sala, ao lado de um dos armários. As duas

ficaram de cócoras e Iara sussurrou algo em seu ouvido. A professora assistente surpreendeu as duas alunas e exigiu que explicassem o que estavam fazendo. Iara então explicou:

*– Eu contei quantos certos eu levei e estava falando pra Ale. Sabia que já levei seis certos e amanhã vou conseguir sete.*

A professora sem querer saber sobre o assunto ordenou que Iara e a amiga voltassem para seus lugares.

Para Jonas, o palco para suas brincadeiras era também a sala de casa. Seus incontáveis brinquedos (carrinhos, dinossauros, bolas de gude, figurinhas de álbum, bonecos, robôs etc.) eram espalhados por toda a casa, em especial a sala, onde os sofás eram encostados na parede para ter mais espaço.

Gostava de ir ao campinho a alguns metros de sua casa, mas só podia ir se o avô o acompanhasse. Apesar de ter nascido na favela, não sabia onde morava nenhuma das crianças pesquisadas.

Hélio, na escola, combinava com alguns amigos de sala um encontro para jogar futebol, na favela e Jonas ouvia atentamente. Perguntado se iria, respondeu que tinha que verificar se sua avó poderia levá-lo, e solicitou ao organizador do jogo para dar o telefone de sua casa, pois à noite ligaria para dar a resposta.

Hélio rindo, respondeu:

*– Que telefone meu!? Tá maluco, na minha casa não tem telefone não. Passa lá e fala se vai ou não.*

Jonas simplesmente riu.

Humberto também tinha algumas restrições para sair de casa, mas em seu caso era por questões de disciplina. Foram recorrentes as vezes que combinei de visitá-lo e, quando chegava à sua casa, ele estava de castigo, em pé, virado para parede. Acompanhá-lo na favela foi complicado, pois raramente tinha permissão para brincar na rua ou no beco e, em casa, se não estivesse de castigo dentro do banheiro ou na cozinha, ficava sentado na cama, no abafado quarto sem janela, que dividia com mais três irmãs, uma delas adolescente.

Humberto não tinha brinquedos, e o único aparelho de televisão da casa ficava no quarto do pai e da madrasta, onde dormia também o bebê de menos de um ano.

Apesar de a sua casa ter um quintal razoável, era proibido de permanecer nele, pois a mãe de sua madrasta morava na parte de baixo e dizia “não ter paciência com Humberto”, portanto seu único espaço para brincar era o beco ou a rua da Casa.

Esses padrões de controle diversificados mostram como para alguns o uso do espaço em casa e na vizinhança eram muito distintos dos da escola, enquanto para outros, a delimitação dos espaços e as formas de controle se aproximavam bastante dos padrões escolares.

### 3.2.7 Transgressão de normas e suas consequências

As consequências de transgressões de normas pelos sujeitos pareciam afetar diferentemente aqueles que tinham ambiente familiar menos controlado, portanto, com maior autonomia, daqueles que eram submetidos a controle mais rígido por parte de suas famílias.

Nos primeiros contatos feitos na favela, Hélio nos ajudou muito, no sentido de localizar as residências dos demais, na medida em que sua família não colocava restrições no sentido dele circular pela favela.

Assim sendo, numa sexta-feira, combinamos que no dia seguinte nos encontraríamos em sua casa para que auxiliasse na localização das residências dos demais sujeitos de nossa pesquisa. No horário combinado Hélio me aguardava sentado no degrau da porta de sua casa, sem camisa e sem calçados, pronto para cumprir nosso roteiro. Informou à mãe, que conversava com a vizinha escorada na porta, que estava indo, ao que ela lhe perguntou, sem muito interesse, aonde iria. Ele respondeu que iria “ali com minha professora” e, antes que a mãe concluísse, já estávamos caminhando. A mãe, por sua vez, continuou conversando com a vizinha, deixando entender que havia permitido que Hélio nos acompanhasse.

Essa situação pode ser cotejada com a ocorrida em um dos retornos à sala de aula, após o recreio. Havia uma norma estabelecida pela professora, que os meninos deveriam manter-se encostados à parede para que as meninas fossem as primeiras a entrar na sala de aula. Hélio, em função de sua baixa estatura, era um dos primeiros da fila dos meninos, e nesse dia, distraidamente, entrou antes das “pequenas damas”.

A professora assistente logo percebeu e o repreendeu duramente:

– Hélio, o senhor quer fazer o favor de voltar para o seu lugar na fila! Ainda não aprendeu a ter educação? Não sabe que primeiro são as mulheres depois os homens? Você precisa ser mais cavalheiro.

Hélio, visivelmente constrangido, voltou ao seu lugar na fila debaixo de risos e ironias dos companheiros de mesmo sexo.

A ocorrência mostra como determinada transgressão na família, a recusa em ficar sem se alimentar, por exemplo, era tratada com mais tolerância do que a de não cumprir um protocolo de etiqueta. Por outro lado, as condições materiais em que vivia não deixam espaço para distinções entre o masculino e feminino. Por exemplo, parte das roupas que usava vinha de uma das irmãs mais velhas. Irmãos, irmãs e os pais compartilham o mesmo espaço na hora de dormir, para trocar de roupas.

Mas podemos atentar para valores enraizados no que se refere à questão de gênero quando, na reunião de pais, a professora enfatiza a necessidade de as meninas se vestirem “adequadamente”, relacionando implicitamente a maneira de vestir-se (saia curta, miniblusa) com sensualidade. Entretanto, não se explicitou que o assédio<sup>24</sup> era uma das faces das várias formas de violência contra as mulheres e que este de fato teria que ser combatido com mais veemência, já que não se tratava de um problema de etiqueta ou cavalheirismo, mas de respeito e compromisso pelo fim das desigualdades entre homens e mulheres.

Algumas situações nos mostraram que as transgressões das normas pelos sujeitos não eram orientadas apenas em função dos ambientes em que as crianças se encontravam – escola ou favela. A avaliação é fator importante em relação à quebra dos preceitos e resulta de um diagnóstico pragmático e subjetivo, que as professoras têm de seus alunos. Por isso, as consequências das transgressões variaram de acordo com cada aluno, conforme verificamos nas situações a seguir.

Faltavam quinze minutos para o final da aula, e as crianças continuavam trabalhando com as revistas em quadrinhos da Turma da Mônica, tentando entender as histórias por meio das ilustrações, de acordo com as orientações da professora. Eva, por várias vezes, foi advertida por não conseguir se manter sentada.

Sem obter sucesso com as repetidas advertências e bastante irritada, a professora determinou:

*– Já é a sétima vez que você derruba este apontador. Antes de você ir embora vai pegar a vassourinha e vai limpar; nós não vamos deixar a sala suja. Se você parasse sentada não faria essa sujeira. Hoje eu pedi trezentas vezes para você ficar sentada.*

---

<sup>24</sup> 21 Assediar: perseguir com insistência, importunar, molestar com perguntas ou pretensões insistentes (Ferreira, 1986 p.183).

Quando a professora iniciou a chamada para formar as filas para a saída, organizando primeiro as meninas e as “bem comportadas” e, em seguida, os meninos “bem comportados”, Eva perguntou:

– *Professora eu vou varrer agora? Posso pegar a vassoura?*

Como a professora não deu resposta, Eva retirou as cascas de lápis com a vassoura que ficava permanentemente próxima ao cesto de lixo e as recolheu com a pá de lixo para, em seguida, pegar seus pertences e se dirigir para fila.

Verifica-se que, apesar de receber forte reprimenda da professora, a consequência de sua “indisciplina” foi uma ação diretamente a ela ligada (“limpar a sujeira”), mas em momento algum ela foi impedida de continuar fazendo a atividade.

Ainda com relação à avaliação construída pela professora a respeito dos alunos, foi possível observar o estigma que Humberto carregava em relação ao seu comportamento e ao que escola classificava como indisciplina:

Tudo começou quando Jonas foi até a carteira de Humberto e, sem motivo aparente, jogou o seu caderno no chão. Sem fazer qualquer comentário o aluno voltou para seu lugar, bem próximo de onde sentava Humberto e se acomodou, calmamente. Humberto, por sua vez, visivelmente irritado e sem pressa, apanhou seu material, colocou cuidadosamente sobre a mesa e foi até o colega e o espetou com a ponta do lápis.

A professora testemunhou apenas a segunda parte da história, quando Humberto revidou a agressão e o agredido chorando fez o maior escândalo. Ela, então, o chamou até sua mesa e ordenou que levasse o caderno. Neste instante, Humberto nos olhou desesperado, sabia que iria ser punido. Caminhou em direção à professora, mas ainda lançou um olhar devastador sobre Jonas, que a essa altura estava imobilizado, de cabeça baixa olhando (não sei se lendo) o caderno, calmo e sereno como todos os dias.

Humberto sabia que havíamos presenciado tudo e com o olhar dizia que esperava alguma reação de nossa parte. Enquanto a professora escrevia algo em seu caderno, chorava e tentava se defender; ela, por sua vez, não lhe dava atenção, não se mostrando interessada em saber sua versão.

Voltou chorando, com o caderno aberto e pediu para a professora assistente ler, mas recebeu dela a seguinte resposta:

– *Eu não vou ler. Quem mandou você aprontar!?! O bilhete é para seus pais.*

Ainda chorando pediu, por duas vezes, para que lêssemos. Sem saber direito o que fazer, sugerimos que solicitasse à professora que lhe dissesse o que havia escrito, mas, ele argumentou que ela estava brava e não iria atendê-lo. Perseverava para que lêssemos o bilhete, e sem alternativa fomos obrigados pedir a autorização da professora para ler o bilhete. Em sua carteira, após acordo que pararia de chorar lemos o seguinte recado:

*“Papai e Mamãe,  
O Humberto hoje desrespeitou seu colega de classe. Por favor,  
conversem com ele”.*

Avaliou que o bilhete não era um desastre total mudando completamente a fisionomia, deixando transparecer certa conformação. Mas, não deixou de registrar:

*– Você viu, né? Foi ele quem começou.*

Próximo ao final da aula, estava conversando animadamente com o colega que o agrediu, como se nada tivesse acontecido.

Com relação a esse episódio, antes que a aula terminasse, nos sentimos na obrigação de relatar para a professora o que de fato havia ocorrido. Ela agradeceu, mas nem por isso manifestou qualquer intenção em punir Jonas da mesma forma, o que significaria escrever um bilhete para seus responsáveis.

No outro dia, chamou Humberto e Jonas para conversar, separadamente, fora da sala. Humberto retornou e ao ser perguntado se havia mostrado o bilhete para a madrasta ou para o seu pai, ele sabiamente respondeu:

*– Você não leu que o bilhete era pro meu pai e minha mãe? Ela (tia) não é minha mãe, e quando meu pai chegou eu já estava dormindo.*

Questionado se ninguém havia assinado o caderno, conforme a professora determinou, a resposta foi ainda mais surpreendente:

*– “Professora” você tá viajando? Claro que tá assinado, dá uma olhada.*

Claro, que havia alguma coisa errada e antes que perguntássemos quem havia assinado, ele olhou para os lados para se certificar que ninguém nos ouvia e confidenciou:

*– Foi a Pamela (irmã mais velha, por parte do pai) que assinou. Nós combinamos. Eu lavei a louça pra ela e ela assinou.*

A assinatura de fato estava lá, uma rubrica indecifrável com um ponto final.

Na favela, contudo, onde a marca de criança indisciplinada também era bastante presente, Humberto foi tratado de maneira diferente. Paola era o principal foco de nossas observações, mas de repente surgiu Humberto correndo e gritando em nossa direção para que o protegêssemos de dois garotos que corriam para pegá-lo.

Humberto, assustado e já abraçado à nossa cintura, alegou que os dois garotos, menores que ele, queriam agredi-lo. Os garotos, alunos da mesma escola, recuaram, mas continuavam ameaçando Humberto.

De um dos becos surgiu um rapaz com uniforme de futebol sujo de lama que imediatamente chamou a atenção das pessoas que estavam próximas, por sua determinação em colocar fim ao tumulto entre as crianças:

*– Vocês estão pensando o quê? Açam que podem sair lá da rua debaixo e vir bater nas crianças aqui de cima? Vão dano o fora daqui senão eu vou encher vocês de “porrada” e te levar lá para sua mãe. Vou falar o que vocês estão aprontando, seus cambadas de maloqueiros. Esse pessoal da rua debaixo pensa que pode vir aqui pra cima bater nas crianças.*

Os garotos acuados pelo rapaz se dispersaram. Minutos depois Humberto jogava bola com um deles, harmoniosamente.

Em outra situação de reforço das normas preestabelecidas, as consequências foram bem diferentes.

Na aula de Artes, quando praticamente todos os alunos conversavam, alguns sobre o coelhinho da Páscoa que a professora ensinava a desenhar, Fernando se destacava, na medida em que seu tom de voz rouca e alta se sobressaía à dos demais. Conversava com Paola, que ouvia atentamente o relato do colega de sala e vizinho na favela, sobre o ferimento da mão em função do trabalho realizado dias antes, quando ajudava alguns adultos a preencher de concreto a laje de sua casa, ao mesmo tempo ambos tentavam desenhar o tal coelhinho da Páscoa.

Inesperadamente, a professora de Artes utilizando um microfone que acentuava a sua voz fina e estridente, fixado em sua cabeça e com uma espécie de caixa acústica presa ao cinto, perguntou asperamente o nome do colega de Paola.

Ingenuamente, Fernando respondeu sorridente. A professora visivelmente irritada entendeu que o aluno havia violado alguma regra e ordenou:

*– Vem aqui. Na minha aula você não vai conversar. Fica sentado nessa cadeira (ao lado da mesa grande e de frente para os colegas). Isso vai servir para você pensar. Essa cadeira é para reflexão!*

A fisionomia de Fernando e dos demais alunos que acompanharam o episódio, especialmente Paola, denunciava certa perplexidade, na medida em que a repreensão e exposição não se justificavam, muito menos a punição, já que o aluno simplesmente comentava sobre o acidente sofrido, mas não interromperam o trabalho pedido pela professora.

Neste caso, a punição aparentemente foi arbitrária, pois a transgressão sugerida pela professora não estava clara. Fernando foi para a “cadeira de reflexão” sem saber sobre o que deveria refletir.

A indignação de Paola frente à atitude da professora de Artes pode ser justificada em virtude dos padrões de controle adotados pelos adultos quando está na favela.

Certa vez, ela brincava na rua com as irmãs de 4 anos, 9 anos e a sobrinha de 8 anos. Havia quatro motos estacionadas e Paola subiu em uma delas simulando dirigi-la.

Com sua voz quase que inaudível pediu à irmã maior e à sobrinha para que subissem nas outras motos a fim de “apostarem corrida”. As duas atenderam ao pedido, e todas se divertiam com a brincadeira.

O proprietário da moto em que estava Paola surgiu de um dos becos e, ao ver as crianças nas motos, reclamou com o tom de voz baixo e calmo:

*– O dinheiro para ter outra dessa não é pouco, a moto vai cair, vê se vão brincar com outra coisa.*

O rapaz fez a observação sem muita ênfase e se dispersou entre as dezenas de pessoas que estavam no meio da rua e nas calçadas, brincando, conversando ou simplesmente observando.

Paola ainda ficou algum tempo sobre a moto, e só saiu quando sentiu vontade, da mesma forma as outras duas meninas.

Por outro lado, para alguns alunos favelados, certas normas e condutas exigidas pela escola eram mais fáceis de serem absorvidas, tendo em vista os padrões de comportamento exigidos pela família. É o caso de Jonas que vivia com os avós e a tia, e que, apesar de ter nascido na favela, não podia ir à casa da mãe, que mora a alguns becos depois de sua confortável residência, sem autorização ou companhia de um adulto.

Em uma das visitas a sua casa, o encontrei chorando copiosamente por que queria se juntar às outras crianças que brincavam de futebol no “campinho” a poucos metros da porta da cozinha.

O avô havia prometido, durante a semana, que levaria Jonas para jogar bola, esporte pelo qual é obcecado. Entretanto, um contratempo impediu que o avô estivesse em casa na hora marcada, e nem a avó nem a tia estavam disponíveis para acompanhá-lo ao campinho, que da porta poderia ser visto.

A saída foi ligar para o celular do avô e este prometeu levá-lo no final de semana seguinte para jogar no Rei da Bola<sup>25</sup>, local onde havia várias quadras de futebol *society* e que pagava-se uma pequena taxa fixa ou avulsa para jogar futebol. Jonas então ficou mais calmo e a avó o abraçando com mimo pedia que não chorasse mais. Ele acalmou-se e, sentado no degrau da porta, assistiu as outras crianças da favela brincando.

Esse tipo de comportamento exigido pela família faz de Jonas um aluno permeável em relação às exigências do cotidiano escolar, apesar de tentativas de escapar delas.

Não era obra do acaso o comportamento de Jonas em sala de aula. A exemplo disso, registramos um evento em que a professora Elisa<sup>26</sup> substituiu a professora regente, ausente por problemas de saúde.

Controlar a sala não estava sendo fácil. As crianças estavam agitadas, circulavam por toda a sala, e Jonas era um dos poucos alunos que se mantinha centrado na tarefa de copiar da lousa os números de um a vinte, tarefa dada para todos. Entusiasmado levantava-se afoito e levava o caderno para ser avaliado pela professora, que se manteve sentada a maior parte da aula.

A professora assistente percebeu que a sala estava sem controle e em voz alta lembrou a todos que o combinado era: quando terminar a lição levantassem a mão e a professora iria até a carteira e reforçou ainda:

*– Senhor Jonas fica sentado aí que a professora já vem na sua carteira, enquanto isso refaça o número 9, pois você escreveu ele invertido.*

Jonas imediatamente acatou as ordens apagando e refazendo o número. Em seguida deita a cabeça sobre seus braços e aguarda. Humberto que está perto do cesto de lixo tenta conversar com Jonas, mas esse se mantém quieto, ignorando o amigo que não havia feito a tarefa e insistia em conversar. Olhava o caderno, observava os vizinhos, procurou a professora substituta, levantou-se, deu alguns passos e recuou. Dez minutos depois, ainda sem ser atendido Jonas aproveitou o

---

<sup>25</sup> Denominação fictícia.

<sup>26</sup> Nome fictício.

burburinho causado e pediu a professora assistente para ir ao banheiro. Ela ordenou que ele ficasse quieto e esperasse um pouco mais e determinou: “aproveita para limpar esse nariz e amarrar o tênis”.

Jonas limpou o nariz com a manga do casaco, amarrou o tênis e sentou-se juntando firmemente as duas pernas, demonstrando a necessidade de ir ao banheiro e lá ficou até que o sinal avisasse sobre a hora do intervalo, quase meia hora depois que havia pedido para ir ao banheiro.

Verifica-se, neste aspecto, que os alunos reagem em relação às normas com padrões semelhantes aos do ambiente familiar e aqueles que se aproximam dos padrões escolares tendem a ser favorecidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Ancorando-nos no objetivo central desta pesquisa, buscamos analisar as condutas sociais de crianças faveladas, assim como as ações e reações da escola frente a tais comportamentos, com base em dados apurados no cotidiano de nossos sujeitos em ambiente escolar e ambiente familiar, por meio de observação natural.

As quase 250 horas de trabalho somadas de segunda à sexta-feira na escola e, nestes mesmos dias, mas também nos finais de semana na favela, durante os meses de fevereiro até o final de junho de 2008, foram orientadas por sete indicadores, a saber: os padrões de conduta moral, as condições materiais, os padrões de alimentação, os padrões de higiene, os padrões de vestimentas, o uso de controle dos espaços sociais e por fim as transgressões de normas e suas consequências. Esses indicadores nos revelaram padrões e condutas de comportamentos bastante singulares e representativos com respeito às crianças faveladas, assim como sobre o conjunto de moradores da favela.

Elaborar a leitura dos contextos vividos pelos nossos agentes demandou um protocolo de observações do qual selecionamos dados, segundo a orientação teórica desenvolvida pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1998), privilegiando os seus conceitos que versam sobre capital social, capital cultural, capital escolar e *habitus*.

O que se verificou foi exatamente uma espécie de homologia entre as condições e práticas sociais da escola com aquelas crianças cujas famílias possuem uma “posição social mais elevada”, expressada pela casa em que moravam, pelos utensílios domésticos que possuíam, pelo vestuário usado por pais e filhos, pelos padrões de conduta cotidianas (higiene, alimentação).

Verificou-se que, tanto Eva quanto Jonas, já trazem de seus lares um conjunto de padrões de conduta social que a escola valoriza, enquanto Humberto, Helio e Paola apresentam padrões que se afastam daqueles valorizados pela escola, não porque seus familiares sejam “menos estimuladores” que os dos primeiros, mas que são determinados pelas condições de vida: como adquirir um padrão de sentar-se à mesa para as refeições, se em seu barraco não há mesa nem cadeira para isto? Como incorporar que determinadas atividades devem ser desenvolvidas em determinados espaços, enquanto outras, não (por exemplo: brincadeiras sobre o

tapete da sala), se único local disponível é o beco em frente ao barraco, já que dentro dele não há qualquer possibilidade?

Os eventos selecionados em relação à conduta moral mostram como ela vai sendo construída de acordo com as possibilidades concretas de vida, assim como os padrões escolares se pautam naqueles da classe média: uma brincadeira maliciosa é contornada pela mãe de forma não puritana, mas trazendo para os próprios meninos a parte do corpo objeto da malícia, enquanto uma brincadeira aparentemente sem maldade (a invasão do banheiro) é repreendida pelo funcionário da escola como conduta inadequada, como se o aluno estivesse fazendo algo que não fosse parte contínua de seu cotidiano (de ver pessoas usando banheiro).

Todas essas aproximações dos padrões, por parte de alunos, com os de famílias de posição social mais elevada dentro da favela, e os de distanciamento em relação àqueles em piores situações de vida mostram que, mesmo em ambientes aparentemente semelhantes em bastante precários como os da favela Chão de Estrelas, a escola serve de instrumento de seleção e classificação social, calcados na origem de seus alunos.

Se Jonas e Humberto têm um entrevero em classe e a professora não consegue saber de quem é a culpa porque não assistiu a toda a ocorrência, imediatamente, pune aquele que fazia o ato para ela reprovável, sem ao menos se perguntar, porque o menino espetaria o seu colega: mas como era um dos “maus alunos” da escola, cuja família não conseguia fazer com que tivesse “boas maneiras”, a culpa, na visão da professora, só poderia ser dele.

Por outro lado, Eva, mesmo sendo muito irrequieta na sala, não foi uma vez sequer advertida na mesma proporção. Para a professora, sendo ela uma “aluna-padrão”, bastava que, de forma relativamente constante, fosse advertida, para que fosse controlada; isto é, havia certa perspectiva de que algum dia ela deixaria de ser tão irrequieta, provavelmente quando amadurecesse um pouco mais, tempo esse que não era oferecido para Humberto.

A presente investigação não pretendeu dar uma resposta conclusiva a respeito da reprodução pela escola, por mecanismos de seleção e classificação que privilegiam determinados padrões de comportamento, mesmo quando os alunos vêm de origem social muito parecida. Ao contrário, a partir do conceito de capital cultural cunhado por Bourdieu (1998), procurou apresentar indícios iniciais de que esse processo de seleção-classificação pode nos ajudar a entender um pouco mais a respeito do fracasso e sucesso escolar de crianças das camadas populares.

Nesse sentido, parece-nos que, tratar essa população como relativamente homogênea pode nos levar a equívocos de análise. Se for verdade que, estatisticamente, há muito em comum entre sujeitos oriundos do mesmo espaço social, como o da favela, por outro, se formos levados a investigar processos mais sutis e singulares, esta pesquisa pode oferecer, também, alguns elementos que demonstram a existência de hierarquização social que se reflete na incorporação desse alunado pela escola.

Para finalizar, entretanto, não podemos deixar de nos referirmos à Iara, que dentro da ótica desta investigação, ocupava uma das piores posições dentro da favela, com a mãe trabalhando à noite e com falta frequente às aulas. Como ela morava em uma área ocupada por diversos membros de sua família, pode ser que essa proximidade tenha alguma influência nos padrões de conduta e em seu rendimento escolar, mas isso não foi investigado. Assim é que, apesar de infrequente, de não ter um padrão de controle tão próximo daqueles utilizados pela escola, Iara não só apresentava bom rendimento acadêmico, mas não era vista como uma criança problema, tal como Humberto, Paola e Helio.

Nesse sentido, parece haver entre esses padrões de origem familiar e a avaliação da escola, algum espaço para algumas crianças ultrapassarem as barreiras impostas e conseguirem algum sucesso, na esteira do que Lahire (2005) denominou “as razões do improvável”.

Se, de forma bastante competente e criteriosa, este autor apontou para características secundárias, de famílias aparentemente com condição social e capital cultural muito semelhantes, que podem exercer papel significativo no rendimento escolar de sua prole, permito-me aqui, à guisa de conclusão, uma ousadia acadêmica: não teríamos, dentro desta mesma ótica, que investigar “características secundárias”, de práticas escolares muito semelhantes, que poderiam, também estar contribuindo ou dificultando um melhor rendimento escolar de seus alunos?

Mas esta é uma pergunta que não pode ser respondida por esta investigação, mas que fica aberta como possibilidade futura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ARAÚJO, Ana Lucia Castilhanos de. 2001. **Espaço e Disciplina do Corpo: estudo sobre as práticas cotidianas da pré-escola**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Dissertação de Mestrado.

ARIÈS, Philippe. 2006. **História Social da Criança e da Família**. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: LTC.

ARROYO, Miguel G. 2008. *A Infância Interroga a Pedagogia*. In: SARMENTO Manuel, GOUVEA (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes.

AZANHA, José Mario Pires. 1990. **Uma Idéia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: EDUSP,

BILL, MV. 2005. *Os futuros possíveis das favelas e da cidade do Rio de Janeiro*. In: SILVA, Jailson de Souza e BARBOSA, Jorge Luiz. **Favela alegria e dor na cidade**. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio.

BONNEWITZ, Patrice. 2003. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes.

BOURDIEU, Pierre. 1998. *A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Org. por NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. 7 ed. Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, Pierre. 1998. *Capital Social – notas provisórias*. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Org. por NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. 7 ed. Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, Pierre. 1998. *Os três estados do capital cultural*. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Org. por NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. 7 ed. Petrópolis: Vozes.

BUENO, José Geraldo Silveira (Org). 2002. **Escolarização, Práticas Didáticas, Controle e Organização do Ensino**. Araraquara: JM Editora.

CANDIDO, Antonio. 1978. *Tendências no Desenvolvimento da Sociologia da Educação*. In: FORACCHI, Marialice M., PEREIRA, Luiz (Orgs.). **Educação e Sociedade**. 9 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

COELHO, Glauceide do Nascimento. 2004. **Favela e espaços livres de brincadeiras: Rocinha, um exemplo**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado.

CORDEIRO, Andréa Carla Filgueiras; MENEZES, Jaileila de Araujo. 2001. *Fortaleza de Leste a Oeste: Progresso e Beleza “Pra Turista Ver” – Encontros com Crianças e Jovens em Fortaleza*. In: CASTRO, Lucia Rabello de. (org). **Subjetividade e Cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras**. Rio de Janeiro: 7 Letras.

DAVIS, Mike. 2007. **Planeta Favela**. São Paulo: Boitempo Editorial.

DEL PRIORE, Mary. 2007. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto.

DUBAR, Claude. 2005. **A Socialização: construção de identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. 1986. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FERREIRA, Eloisa Tavares. 2007. **Condições de origem, trajetórias escolares e sociais de alunos pertencentes à classe popular: um estudo sobre alunos que cursaram ensino médio em escola privada**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Dissertação de Mestrado.

FILIPINI, Rosângela. 2000. **Crescimento e desenvolvimento de crianças residentes em uma favela do município de São Paulo**. São Paulo: Universidade São Paulo, Dissertação de Mestrado.

GOODE, William J. e HATT, Paul K. 1968. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo, Companhia Editora Nacional.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. 1990. **Anjos sobre a cidade: a criança de favela em seu mundo cultural**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Dissertação de Mestrado.

GUIMARÃES, Renata de Castro. 2007. **A pesquisa na pós-graduação: balanço da produção discente sobre criança/infância – PUC/SP (1978/2004)**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Dissertação de Mestrado.

LAHIRE, Bernard. 2005. **Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática

MARICATO, Ermínia. *Posfácio*. 2007. In: DAVIS, Mike. **Planeta Favela**. São Paulo: Boitempo Editorial.

MARIN, A; BUENO José Geraldo S.; SAMPAIO, M. M. F. 2005. *Escola como objeto de estudos acadêmicos brasileiros: 1981/1998*. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, vol. 35, n. 124, jan/abr.

MARTINS, José de Sousa. 2007. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus.

MARUN, Dulcinéa Janúncio. 2007. **Evasão escolar no ensino médio: um estudo sobre trajetórias escolares acidentadas**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Dissertação de Mestrado.

NARODOWSKI, Mariano. 2006. *Cumbia Villera: la estética de la infancia desrealizada en la Argentina*. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org). **Desigualdade Social e Diversidade Cultural na Infância e na Juventude**. São Paulo: Cortez.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI Geraldo; ZAGO Nadir. 2000. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes.

OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de Oliveira. 2006. **As contradições da Disciplina Corporal Nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da teoria**

da crítica da sociedade. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, Tese de Doutorado.

OLIVEIRA, Maria Inês Couto de. 1987. **As escolas comunitárias na Rocinha – 1968/1986**: um fator de conservação ou de transformação social? Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Dissertação de Mestrado.

PAIXÃO, Lea Pinheiro 2007. *Socialização na Escola*. In: PAIXÃO, Léa Pinheiro e ZAGO, Nadir (Orgs) **Sociologia da Educação**. Petrópolis: Vozes.

PEDRO, Luciane. 2005. **Novos espaços para a cidadania: limites e possibilidades. Projeto “Parceiros da Criança” na Comunidade Heliópolis**. São Paulo: Universidade São Paulo, Dissertação de Mestrado.

PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto. 1997. *As Crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. In: PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade de Minho.

QVORTRUP, Jens. 2005. *O pequeno “s” e as perspectivas para os estudos da infância*. In: **Anais da Conferência Internacional CHILDHOODS**. Junho 29 – Julho 3. Oslo

QVORTRUP, Jens. 2007. *Bem-estar infantil em uma era de globalização*. In: NETO João Clemente de Souza, NASCIMENTO Maria Letícia B.P., SAETA Beatriz Regina Pereira (Orgs). **Infância: violência, instituições e políticas públicas**. São Paulo: Expressão & Arte.

RUA, Maria Adelaide. *Infância em Territórios de Pobreza: Os falares e Sentires das Crianças*. 2007. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org). **Infância (In) Visível**. Araraquara: Junqueira & Marin.

SALES, Zeli Efigênia Santos de; FARIA, Luciano Mendes de. 2002. *Escolarização da Infância brasileira: a contribuição do bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos* In: FREITAS Marcos Cezar de e KUHLMANN Jr. Moysés (Orgs). **Os Intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez.

SANTOS, Kelly Cristina dos. 2006. **Autonomia da criança**: transição da educação infantil para o ensino fundamental, conforme as prescrições oficiais. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, Dissertação de Mestrado.

SARMENTO, Manuel Jacinto. 2005: Interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação e Sociedade** - Revista da Ciência da Educação. Volume 26 - Mai/Ago. Campinas: CEDES.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. 1997. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel, SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal, Centro de Estudos da Criança : Editora Bezerre, p. 7-30.

SELLTIZ, Wrightsman e Cook. 1987. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU.

SILVA, Ani Martins da. 2007. **A Suplência no Nível Médio de Ensino pelo Desempenho Acadêmico em Cursos de Graduação**: um estudo de trajetórias escolares. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, Tese de Doutorado.

SILVA, Jailson de Souza e BARBOSA, Jorge Luiz. 2005. **Favela: a alegria e dor na cidade**. Rio de Janeiro: Editora Senac.

*SISTEMA de Diagnóstico da Situação da Criança e do Adolescente da Cidade de São Paulo*. In: [www.criancaeadolescente2007.com.br](http://www.criancaeadolescente2007.com.br). (acesso 12/09/2008)

SOUZA, Lucia Maria Cardoso de. 2006. **Os caminhos da Maré: a turma 302 do CIEP Samora Machel e a organização social do espaço**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, Dissertação de Mestrado.

VARELLA, Dráuzio; BERTAZZO, Ivaldo; JACQUES, Paola Berenstein; SEIBLITZ, Pedro. 2002. **Maré, Vida na Favela**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.

VIANA, Maria José Braga. 1998. **Longevidade Escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Tese de Doutorado.

ZAGO, Nadir. 2006. *Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares*. **Revista Brasileira de Educação**, agosto, v.11, nº 32.

ZAGO, Nadir; ANJOS Letícia Merentina dos; ANDRADE, Joelma Marçal de. 2004. *Seletividade e acesso ao ensino superior público*. **Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Florianópolis: ANPEd.

ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (Orgs). **Um Século de Favela**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

## ANEXOS

<b>SELEÇÃO DOS SUJEITOS</b>			
<b>NOME</b>	<b>RESIDÊNCIA</b>	<b>PROCEDÊNCIA ESCOLAR</b>	<b>CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS</b>
<b>Ana Clara</b>	Não Identificada	EMEI	tranquila, centrada, a mãe é negra (adotiva?)
<b>Adiel</b>	Não Identificada	EMEI	chorou nos primeiros dias, fugiu da sala atrás da mãe, agitado no intervalo, filho único, mãe jovem
<b>Any</b>	Não Identificada	EMEI	tranquila, centrada, veste-se como evangélica, alfabetizada.
<b>Alexandra</b>	Não Identificada	EMEI	comunicativa em sala, no intervalo fica sozinha
<b>Aparecida</b>	Nosso Teto	Creche (Lar)	quieta, séria, não se relaciona com os pares em sala e no recreio
<b>Erique</b>	Não Identificada	EMEI	agitado, alfabetizado, uniforme da escola
<b>Eva</b>	Chão de Estrelas	Creche (Lar)	óculos vermelhos, fitas coloridas no cabelo, traz o próprio lanche, filha única, mãe jovem, bem vestida
<b>Fernando</b>	Chão de Estrelas	EMEI	canta e assovia na sala, acima do peso, conversa muito, tom de voz alto, vai mudar de favela
<b>Gabriel</b>	Bairro Vizinho	EMEI	lê muito bem, vem de carro para a escola, centrado, beija a professora
<b>Gabrielzinho</b>	Não Identificada	EMEI	senta-se nas carteiras da frente, estatura baixa, no recreio brinca com alunos de outras salas.
<b>Gabriele</b>	Nosso Teto	EMEI	centrada, conversa pouco, organizada
<b>Genildo</b>	Na rua da favela Chão de Estrelas	Creche (Lar)	tem um irmão gêmeo, chupa dedo, não tem pai, mora nos fundos do bar de propriedade da mãe, circula com facilidade no interior da favela.
<b>Humberto</b>	Chão de Estrelas	Repetente	inquieto, provocador, assovia na sala, não tem mãe, não é alfabetizado
<b>Hélio</b>	Chão de Estrelas	Creche	conversa, almoça na escola, vários irmãos, roupas sujas, pai doente, mãe trabalha, gosta da favela.
<b>Iara</b>	Chão de Estrelas	Creche (Lar)	conversa muito, mandona, comunicativa, faltou dois dias.
<b>Jeferson</b>	Não Identificada	EMEI	alto, avó participou da primeira

			reunião, agitado
<b>Jonas</b>	Chão de Estrelas	Creche (Lar)	cara de bravo, centrado, mora com avó, zeloso com material escolar, mochila nova, bem vestido
<b>Jusci</b>	Chão de Estrelas	Creche (Lar)	tranquilo na sala, agitado no pátio, sorridente
<b>Mariana A</b>	Não Identificado	EMEI	organizada, quieta, bem vestida, alfabetizada
<b>Mariana B</b>	Chão de Estrelas	EMEI	alfabetizada, mora na favela mas passa o dia com a avó em outro bairro, comunicativa
<b>Mariana C</b>	Chão de Estrelas	EMEI	comunicativa, conversa em sala, não tem material escolar
<b>Mikaelle</b>	Nosso Teto	EMEI	tranquila, roupas sujas, vai sózinha para escola
<b>Mylena</b>	Nosso Teto	EMEI	tranquila, comunicativa, alfabetizada, filha única
<b>Matheus</b>	Bairro Vizinho	EMEI	discreto, fala baixo, carinhoso, utiliza transporte escolar.
<b>Mackenzie</b>	Residência Pauperizada	Creche	problema na fala, baixo, mora com avó 70 anos, pai preso, utiliza transporte escolar, muito agitado.
<b>Milena</b>	Nosso Teto	Repetente	inquieta, a mãe trabalha à noite em um motel, fala palavrões, "tem namorado", briga com os meninos.
<b>Maryna</b>	Bairro Vizinho	EMEI	chorou nos primeiros dias, a mãe faz quimioterapia e diz que a filha será modelo, coça muito a cabeça
<b>Natália</b>	Bairro Vizinho	EMEI	pai foi à primeira reunião, faltou uma semana (queimou o ombro esquerdo)
<b>Paola</b>	Chão de Estrelas	XX	silenciosa e tímida, dificuldade em realizar tarefas, não tem mãe, roupas sujas.
<b>Rafael</b>	Não Identificado	EMEI	tranquilo, brinca no recreio com crianças de outras salas.
<b>Thalita</b>	Não Identificado	EMEI	tranquila, comunicativa, bem vestida
<b>Samantha</b>	Nosso Teto	XX	sua brincadeira favorita e cuidar do irmão mais novo, quieta, dificuldade de aproximação.

**Os dados foram levantados a partir de informações coletadas junto às crianças, professoras e familiares**

