

**DIVA OTERO PAVAN**

**CERIMONIAL DE FORMATURA:  
REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DO SUCESSO  
ESCOLAR**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
UNICAMP**

Campinas, 1996

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	P288c
V.	Ex.
T. PRO DC/	27551
PRCC.	667/96
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$11,00
DATA	01/05/96
N.º CPD	

CM-00087803-9

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DA FE/UNICAMP

Pavan, Diva Otero  
P288c Cerimonial de formatura : representação simbólica do sucesso escolar / Diva Otero Pavan. -- Campinas, SP : [s.n], 1996.

Orientador : Agueda Bernardete Uhle.


Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Rendimento escolar. 2. Colação de grau - Ritos e cerimônias. 3. Instituições e sociedades científicas - Ritos e cerimônias. I. Uhle, Agueda Bernardete. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Este exemplar corresponde à redação  
final da Dissertação defendida por  
**DIVA OTERO PAVAN**  
e aprovada pela Comissão Julgadora.

Campinas, 28 de fevereiro de 1996

Ass.



Comissão Julgadora:

R. Carneiro

F. Z. A. M.

J. B. S. P.



Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Administração e Supervisão Escolar à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Águeda Bernardete Uhle.

Dedico:

Ao companheiro e amigo Luiz Carlos,  
aos nossos filhos Fernanda, Gustavo e  
André Luiz,  
pelo muito que os amo.

## Agradecimentos

Neste espaço, preenchido com poucas palavras mas com muito significado, quero agradecer a todos que generosamente colaboraram comigo nas diferentes etapas desse trabalho.

Considerando a força inicial para o desenvolvimento desse estudo, agradeço à Profa. Agueda Bernardete Uhle, cuja visão e credibilidade fortaleceram imensamente o meu trabalho.

Em contrapartida, saliento a orientação competente e dedicada da Profa. Leticia Bicalho Canêdo, que por forças circunstanciais, deu continuidade e encerramento nesse trabalho que, certamente, sem seu acompanhamento crítico e estimulante não teria se concretizado.

Agradeço sensivelmente aos alunos, mães e professores que fizeram parte dessa pesquisa e por terem dividido comigo a construção de suas histórias.

Agradeço à Profa. Zeila de Brito Fabri Demartini e ao Prof. José Roberto M. Heloani pelas observações pertinentes feitas durante o Exame de Qualificação.

Sou grata ao Prof. João Antonio de Vasconcellos, delegado de ensino, pelo apoio e incentivo durante esses anos de estudo, acreditando no retorno deste legado à educação.

Admitindo a necessidade das frequentes discussões que me forçavam a profundas reflexões, agradeço à amiga e profa. Laurizete Ferragut Passos por sua contribuição somada a sua capacidade em deixar-me à vontade e mais confiante.

Oportunamente, devo agradecer aos professores, alunos e funcionários da instituição onde trabalho pela convivência durante todos esses anos de relacionamento, os quais foram uma verdadeira “escola” para o meu crescimento interior.

Sou grata a profa. Eliana Maria Rossi, pela revisão da escrita e pela versão do resumo para o idioma inglês.

Particularmente a Ana Maria, Clementina, Elaine, Maria Helena, Maria Rita e Silvana, amigas acima de tudo, com quem pude contar com a gentil colaboração em diferentes etapas desse trabalho.

Finalmente, agradeço aos funcionários da pós graduação FE/UNICAMP, pela constante atenção e à CAPES, pelo auxílio à pesquisa.

## **Sumário**

LISTA DE FOTOS	ix
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE GRÁFICOS	xi
LISTA DE ANEXOS	xii
RESUMO	xiii
SUMMARY	xv
INTRODUÇÃO	01
1. O estudo e o Caminho metodológico	16
CAPÍTULO I - Cerimonial de Formatura	25
1. O Rito e o Cerimonial de Formatura	31
2. Estrutura e Espaço de realização	36
3. Caracterização do Cerimonial	38
4. Personagens do Cerimonial	45
CAPÍTULO II - A vida no Bairro	48
1. A escola no bairro	62
2. Relação escola-comunidade	71
CAPÍTULO III - A Casa da Família	76
1. A origem das Famílias	79

2. Constituição das Famílias	85
3. Sonhos e Esperança	86
4. Onze Jovens - Onze Histórias	91
CAPÍTULO IV - A Vida na Escola	118
1. Doze Professores - Doze Histórias	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
ANEXOS	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	199

## FOTOS

1- Disposição das pessoas durante o evento	28
2- Disposição das bandeiras e destaque do orador da turma	29
3- A formanda com os pais e amigos	43
4-Casa de comércio com produtos típicos do nordeste	49
5-Condições de moradia dos habitantes do bairro	57
6- Escassez de mobiliário e presença de bens de consumo	59
7- Lazer nas conversas informais com os amigos	59
8- Uma pequena visão do bairro	71
9- A escola	71

## QUADROS

I - Movimentação de alunos e Rendimento escolar - 1991	07
II- Demonstrativo dos Resultados do Rendimento escolar no período de 1980 a 1994	09
III - Demonstrativo dos alunos que concluíram o primeiro grau com sucesso período de 1987 a 1994	11
IV - Levantamento do Rendimento escolar - período de 1984 a 1991	14
V - Recursos Humanos	68
VI - Profissão dos Pais	147

## GRÁFICOS

1- Variação (%) da retenção dos alunos nas séries de primeiro grau	10
2- Variação (%) da profissão dos pais	53
3- Variação (%) da Renda Familiar	54
4- Variação (%) do Tipo de Residência	55
5- Variação (%) do nível de instrução dos pais	60
6- Variação (%) do aluno trabalhador	61
7- Número de alunos (masculino e feminino) e anos com alunos concluintes do primeiro grau	107



## **ANEXOS**

<b>I - Quadros de levantamento escolar</b>	<b>167</b>
<b>II- Diagnóstico da comunidade escolar</b>	<b>176</b>
<b>III- Questionário informativo sobre os alunos - Ficha individual</b>	<b>178</b>
<b>IV - Caracterização dos alunos</b>	<b>182</b>
<b>V - Caracterização dos pais</b>	<b>184</b>
<b>VI - Questionário Informativo sobre os professores</b>	<b>186</b>
<b>VII - Caracterização dos professores</b>	<b>190</b>
<b>VIII - Roteiro para as entrevistas com as mães</b>	<b>193</b>
<b>IX - Roteiro para as entrevistas com os alunos</b>	<b>195</b>
<b>X - Roteiro para as entrevistas com os professores</b>	<b>197</b>

## Resumo

O objetivo deste trabalho foi estudar as relações sociais que se dão nos campos familiar e escolar como um instrumento para compreender o “sucesso” escolar.

Como ponto de partida, tomou-se o Cerimonial de Formatura, uma vez que a autora, ao participar de vários desses rituais, como diretora de escola, pôde perceber que, por trás de sua formalidade e de seu caráter de festa, esconde-se uma trama social institucional existente na sociedade.

Tal estudo foi realizado em uma Escola Pública, de um bairro periférico do município de Jundiaí, com 11 (onze) alunos que durante o período de 1984 a 1991 cursaram o primeiro grau e não enfrentaram nenhuma reprova, com suas mães e com os doze (doze) professores mais apontados por eles.

Os instrumentos da pesquisa foram constituídos por fotos, documentos oficiais, entrevistas “semi-orientadas” e questionários aplicados aos alunos, às suas mães e aos professores.

O trabalho ficou dividido em quatro capítulos: no primeiro, intitulado Cerimonial de Formatura, há uma reflexão sobre este rito, considerando-o uma representação simbólica do “sucesso” escolar; no segundo capítulo, A Vida

no Bairro, registra-se a condição de favelados migrantes rurais e mostram-se as condições de vida que devem ser entendidas a partir de um contexto histórico, cujo aparecimento se deve a condições específicas; no terceiro, A Casa da Família, faz-se uma apreensão desta instituição por meio das relações sociais que ocorrem em seu interior, da representação que os pais possuem da escola, e como estes inculcam na criança desde seus primeiros anos, a importância da educação escolar, apontando-a como um instrumento de acesso a um futuro melhor; no quarto capítulo abordam-se as relações sociais que ocorrem na sala de aula.

O singular dos dois últimos capítulos está nas biografias dos alunos e professores, centradas na trajetória social e escolar, nos sonhos e expectativas que são elementos decisivos para percepção das estratégias familiares face à escolarização.

O estudo evidencia que o “sucesso” escolar constitui uma realidade ambígua e paradoxal, e que o aspecto importante que o Cerimonial de Formatura permite ressaltar é o poder simbólico da escola, capaz de criar sistemas de disposições tais que levam a fazer crer como naturais e evidentes situações dramáticas de experiências sociais.

## Summary

As an instrument to understand the school "success", this work was conducted in order to study the social relations which take place in the family and at school.

The Graduation Ceremony was taken as a starting point, once the author has participated in many of them as a school principal, and was able to observe that, behind its formality and character of party, an institutional and social plot is hidden

The research was made at a public school in the outskirts of the County of Jundiaí, with eleven students who from 1984 to 1991 attended High School Junior, and who did not face any failure, with their mothers, and with the twelve teachers who had been mentioned by them most of the time during the interviews.

Photos, legal documents, partially directed interviews, and inquiries applied to the students, to their mothers, and to the teachers, were the instruments of this study.

The work was divided into four chapters:

Chapter I - Graduation Ceremony - is a reflection about this ritual, taken as a symbolic representation of the "well succeeded" at school;

Chapter II - Life the Area - depicts the life condition of the dwellers who migrate from the country side, and which must be understood within a historical context, resulting from specific conditions;

Chapter III - The Family House - such an institution was apprehended through the social relations which occur inside it, the representation that the parents have of the school, and how they remark from the very beginning to their children the importance of school education as an instrument to the stairway for a better future;

#### Chapter IV - Social Relations in the Classroom

The last two chapters also bring biography of the students and teachers, centered in the social and school experiences, dreams and expectations, which are decisive elements for the perception of the family strategies in relation to schooling.

The study outlines that "to be well succeeded at school" is meant to be an ambiguous and paradoxical reality, and that the important aspect transmitted by the Graduation Ceremony is the symbolic power of the school, which is capable of creating disposition systems that as such are believed to be natural and evident dramatical situations of social experiences.

# INTRODUÇÃO

A vivência em Escola Pública demonstrou-me que há vários momentos, no decorrer do ano letivo, que permitem uma reflexão sobre o grave problema presente nesta Escola, ou seja, o afunilamento entre o número de alunos que se matriculam na primeira série do primeiro grau e o número de alunos que conseguem terminá-lo, sem reprovos.

Neste estudo considerei como um desses momentos o Cerimonial de Formatura. Tomei-o como elemento privilegiado de análise, uma vez que esse ritual permitiu-me refletir sobre o “sucesso” escolar.

Participando de vários rituais, como diretora de escola, pude perceber que, nesse ritual, o poder do Estado faz-se presente quando institui socialmente um indivíduo pelo diploma, e dessa forma faz transparecer a constituição de uma diferença pré-existente, pois o diploma não altera a estrutura das desigualdades sociais. Melhor dizendo, no momento da realização desse ritual estão ausentes aqueles que por algumas razões fracassaram ou ficaram à margem

da pirâmide escolar. Nele estão presentes apenas aqueles que conseguiram “sucesso” em sua trajetória escolar.

O interesse inicial da pesquisa foi estudar as relações sociais que se dão nos campos familiar e escolar como um instrumento para compreender tal “sucesso”. A idéia foi considerar aqui, apenas a trajetória escolar do aluno de primeiro grau, realizada em oito anos ininterruptos.

Portanto, neste estudo, o sucesso escolar foi considerado apenas em relação a não-retenção, uma vez que durante toda minha trajetória profissional assisti a uma preocupação muito grande dos órgãos governamentais em demonstrar com gráficos e dados estatísticos os altos índices de reprovações e o elevado gasto que estas acarretam aos cofres públicos.

Ao abordar o “sucesso” escolar por este prisma, quero registrar que não estou me referindo a qualquer tipo de sucesso social dos jovens alunos. Da mesma forma, o “sucesso” escolar foi aqui enfocado no que se refere à aquisição de conhecimentos exigidos pela escola ou pela sociedade. A expressão “sucesso” escolar usada neste trabalho está sendo relacionada àquilo que os órgãos governamentais e as políticas públicas chamam de sucesso escolar.

Nesta pesquisa considerei relevante estar estudando uma minoria que consegue terminar o primeiro grau sem reprova.

Este tema impôs-se a mim, como objeto de pesquisa, a partir de minhas inquietações ao longo da experiência de trabalho numa escola da rede pública de educação do Estado de São Paulo, compreendida entre os anos de 1981 até a presente data.

Este trabalho repousa, mais precisamente, sobre os últimos oito anos de minha atividade como diretora de uma escola, no município de Jundiaí, onde pude observar a vida cotidiana dos elementos que participam, atuam e se interrelacionam no espaço social escolar.

A escola localiza-se na região Leste do município, em um bairro periférico, onde predominam construções de madeiras ( barracos), apresentando sérios problemas de infra-estrutura ( falta de saneamento básico ), os quais são agravados pelo alto índice de migrações de diversas regiões do país; o que favorece as diferentes vivências, as maneiras de ser e as expectativas de vida.

Jundiaí é uma cidade basicamente industrial e agrícola. A favela em que se situa a escola, por não apresentar nenhuma dessas atividades, torna-se somente um local de dormitório da população; visto que, seus moradores ativos a deixam pela manhã para realizarem suas atividades de trabalho em outros locais, retornando ao entardecer.

Esta dissertação de mestrado, portanto, está totalmente ligada às minhas angústias não só como diretora da escola, mas também como professora, uma vez que desde 1981 encontro-me em contato com essa população tão



marginalizada e estigmatizada pela sociedade. Ao longo desses anos, pude acompanhar, além dos fracassos e “sucessos” escolares dos alunos, as expectativas e os sonhos que essa população tem em relação à escolarização de seus filhos.

Foram essas angústias que me ensinaram a trabalhar com crianças do tipo de família já mencionado, muito carentes e vindas de várias regiões do país. Nesta escola, com o passar dos anos, fui construindo minha profissão.

Ao passar do cargo de professora para o de diretora , vi-me em contato com as atividades administrativas da escola, e as altas taxas de retenção e evasão passaram a me preocupar; preocupação que vinha dos números que éramos obrigados a enviar aos órgãos centrais da Secretaria da Educação. E eram espantosos. A quase totalidade dos alunos experimentava reprovadas na vida escolar deles.

Os números de reprovadas não são novidades como se sabe. Desde a década de 30, estatísticas vêm revelando que o primeiro ano escolar constitui um ponto de estrangulamento de nosso sistema educacional. No entanto, apesar das sucessivas reformas e de pesquisas sobre suas causas, e de medidas técnico-administrativas, este quadro não foi revertido(1) . Daí a minha preocupação em

---

① No Trabalho de PATTO, M.H. de S.: A Produção do Fracasso Escolar, S.P., Quieiroz, 1991, encontram-se dados que apontam para o problema, ou seja, ao longo dos sessenta anos que nos separam da instalação de uma política educacional no país, sucessivos

aproveitar o fato de eu estar em contato com os dados estatísticos e, também, com os jovens alunos, e procurar compreender porque somente poucos são “bem sucedidos” na escola.

A vontade de compreender tem sua razão de ser diante das análises pontuais e setoriais desenvolvidas pela maioria das pesquisas (2), as quais

---

levantamentos revelam uma cronificação deste estado de coisas. O Serviço de Estatística Educacional da Secretaria Geral da Educação registrava 53,25% de alunos retidos no primeiro ano em 1936. Dados do INEP (1941) registravam 58,83% de perdas do primeiro para o segundo ano primário em 1938. Lourenço Filho (1941) referia-se com entusiasmo ao crescimento quantitativo da rede de ensino primário de 1932 a 1939, e expressava duas novas preocupações: em primeiro lugar, os altos índices de evasão e, em segundo lugar, a repetência que se registrava nos primeiros anos da escola pública primária. A autora apresenta, ainda, que os dados oficiais revelam que em algumas regiões do país a rede escolar cresceu durante os anos 70. Contudo, as pesquisas recentes relativizam estes dados e afirmam que a eficiência do ensino de primeiro grau continua a indicar a alta seletividade da escola, expressa no afinilamento do fluxo do aluno desde a primeira até a oitava série.

⊗ Ver em especial texto de PENIN, Sonia T. de Souza, “Educação Básica: A construção do Sucesso Escolar”, in Em Aberto, ano 11, no. 53, jan/março/1992. A autora apresenta que estudos mais totalizadores da educação têm sido realizados, articulando a questão do fracasso/sucesso escolar à organização geral da educação. Alguns desses estudos, ordenados

articulam a questão do fracasso/sucesso escolar à organização geral da educação nacional, sem tocar no aspecto mais profundo da vivência dos jovens nesse tipo de sociedade, nem mesmo no sentido do uso que as famílias dessa favela onde trabalho fazem da escola.

Muitos dos estudos existentes preocupam-se com o aspecto pedagógico e também com o sindical. A melhoria das condições de trabalho e aumento de salários dos profissionais do ensino são levados mais em conta do que o sentido que a escola tem para as famílias desprovidas de condições mínimas para uma sobrevivência digna.

Parece-me útil explicitar, num primeiro momento, como iniciei minha prática de campo para que se compreenda porque um determinado grupo de aluno foi selecionado como objeto de análise, e, posteriormente, como cheguei a uma análise que pode ajudar a entender certas práticas sociais e até mesmo a lógica das relações sociais.

---

em propostas por diferentes setores da população, principalmente educadores, têm sido apresentados aos órgãos legislativos das várias instâncias administrativas, nos momentos públicos de discussão, ocorridos desde a segunda metade dos anos 80, primeiro com a Constituinte, depois nos debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, intercalados com os relativos às Constituições Estaduais, Lei Orgânica dos Municípios e mesmo com os regimentos das escolas de diferentes sistemas de ensino. Essas ações, mais ou menos claras, deixam explícitas a preocupação com a busca do sucesso escolar.

Durante os anos em que tenho estado na Direção desta escola, propus-me, a cada início do ano letivo, fazer um levantamento do rendimento escolar dos alunos, correspondentes ao ano anterior, com o objetivo de análise e busca de soluções para o problema que tenho enfrentado.

Para tal levantamento seguíamos o quadro abaixo que nos era enviado pela Delegacia de Ensino(3) .

**Quadro I<sup>(4)</sup>**  
Movimentação de Alunos e rendimento escolar - 1991

SÉRIES	Matrícula Inicial	Transf. Expedida	Transf. Recebida	Evasão	Nº. Alunos Existentes	Retidos	Promov.	(%) Promoção
C 1o.	170	12	15	1	172	----	172	100
B 2o.	297	15	16	25	273	89	184	67,40
3º.	198	3	13	3	205	9	196	95,61
4º.	157	8	8	12	145	5	140	96,55
5º.	248	31	31	40	208	34	174	83,65
6º.	113	12	13	16	98	9	89	90,82
7º.	53	6	6	6	47	5	42	89,36
8º.	36	3	3	3	33	1	32	96,97
TOTAL	1272	90	105	106	1181	152	1029	87,13

Ⓣ Tomei para o preenchimento desse quadro o período de 1984-1991 porque é o que corresponde ao ano que estarei analisando nesta pesquisa.

Ⓣ Este quadro foi retirado do Plano Diretor da Escola de 1992.

A análise desse quadro era feita em conjunto com os docentes da escola, e, em princípio, pelo modo da análise, o índice de promoção era sempre considerado bom, uma vez que os alunos evadidos não eram computados e a porcentagem de promovidos e retidos recaía sobre aqueles que permaneciam na escola até o final do ano letivo.

Após a leitura de um trabalho de Uhle<sup>Ⓞ</sup> é que percebi que a análise era um tanto ingênua e, sendo assim, dispus-me a realizar um levantamento mais fino e detalhado da situação da escola que dirigia.

Os resultados revelaram uma realidade espantosa: muitos alunos se matriculavam na escola, mas muito poucos conseguiam terminá-la, fato este visível no quadro II.

---

Ⓞ Ver UHLE, Águeda B.: “Avaliação e Planejamento na Escola”, in Cadernos Cedes, no. 28, 1992.

## Quadro II<sup>6)</sup>

Demonstrativo dos Resultados do Rendimento Escolar no Período de 1980 a 1994.

	Matricula Adicional	Mat. Inicial	Transf. Rec.	Transf. Exp.	Abandono	Retido	Promo-vido	(%) Aband.	(%) Reten.	(%) Prom.
1980 1987	251	519	45	57	73	424	22	14,1	81,7	4,2
1981 1988	102	472	49	106	79	375	18	16,7	79,5	3,8
1982 1989	147	441	65	92	86	339	16	19,5	76,9	3,6
1983 1990	309	638	80	95	139	467	32	21,8	73,2	5
1984 1991	379	676	68	115	281	363	32	41,5	53,7	4,8
1985 1992	498	676	111	92	191	438	47	28,2	64,8	7
1986 1993	483	692	117	114	275	352	65	39,7	50,9	9,4
1987 1994	490	721	152	139	287	337	97	39,8	46,7	13,5

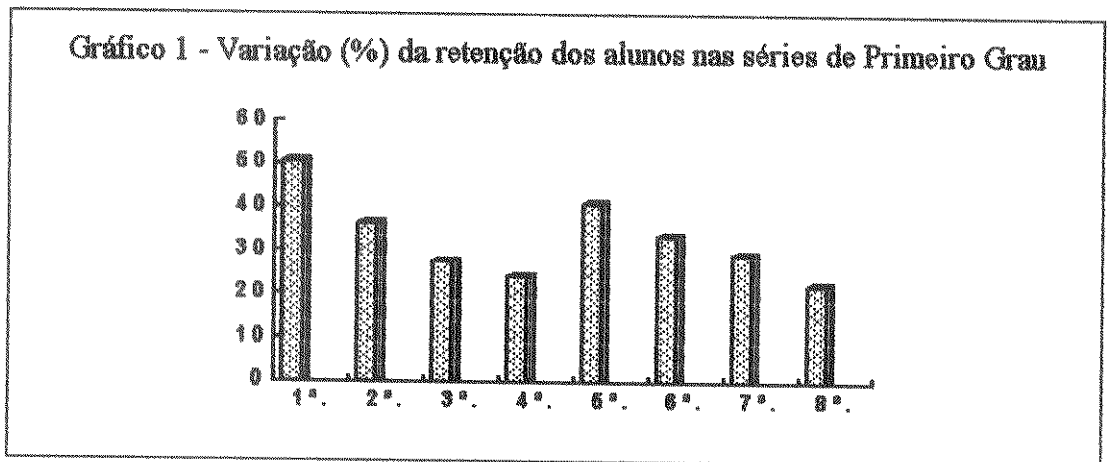
Pode-se observar que o quadro acima retrata com exatidão a quantidade mínima de alunos que, num período de oito anos, conseguiu concluir o primeiro grau.

Este fato vem confirmar os dados de 1988, fornecidos pelo Laboratório Nacional de Computação Científica, do CNPq, onde se mantém relativamente estáveis <sup>7)</sup>. Conforme se pode ver no gráfico abaixo, a primeira e a

<sup>6)</sup> Para o preenchimento deste quadro foi computada toda a movimentação dos alunos, ano a ano, durante os 8 anos de primeiro grau. Em anexo, encontram-se os levantamentos do rendimento escolar desde o primeiro ano de funcionamento da escola.

<sup>7)</sup> Sobre estes dados ver reportagem "Você reprovaria o grande gênio do século? A cruel enrascada da repetência", in Revista Nova Escola, Ano X, no. 83, abril de 1995.

quinta séries do primeiro grau constituem-se como dois perigosos desfiladeiros na rota escolar das crianças brasileiras®



O estudo do CNPq demonstra, tal como o meu, que no Brasil 44% dos alunos terminam as oito séries; 11,4 anos é a média para concluí-las; 65% dos alunos terminam só a quinta série, e apenas 3% apenas concluem a oitava série sem repetência.

Estes dados levaram-me a uma análise ainda mais minuciosa do número de alunos que concluíram o primeiro grau com “sucesso”, e chegamos ao seguinte quadro.

---

® Id., Ibid.

### Quadro III

Demonstrativo dos alunos que concluíram o primeiro grau com “sucesso”- Período de 1987 a 1994.

	Matrícula Inicial	Promovidos	Promovidos c/ “SUCESSO”	(%) promov. c/ “SUCESSO”
1987	519	22	10	1,9
1988	472	18	9	1,9
1989	441	16	3	0,7
1990	638	32	11	1,7
1991	676	32	12	1,8
1992	676	47	10	1,5
1993	692	65	18	2,6
1994	721	97	26	3,6

Conforme observável no quadro acima, uma quantidade mínima de alunos conseguiu concluir no tempo previsto, os 8 anos de primeiro grau, sem reprova.

À vista de dados tão cruéis, algumas questões foram levantadas por mim: por que tão poucos conseguem ser aprovados? O que leva o aluno a ser “bem sucedido” na escola? Quais as estratégias utilizadas por pais e professores para que o aluno não seja reprovado? Para que o “sucesso” ocorra, quais as relações entre pais e filhos e professores e alunos?



Buscando compreensão para as questões acima, dispus-me a estudar os alunos “bem sucedidos”, tomando como pano de fundo as relações sociais dos agentes envolvidos na vida escolar do aluno.

Assim sendo, tomei para análise as relações sociais que ocorrem na família e na escola, por concordar com DA MATTA, quando afirma que é num sistema de pessoas que se sustenta o universo social. Este sistema é segmentado em famílias e grupos compactos de profissionais que hierarquiza ou ajuda a hierarquizar as relações entre as pessoas<sup>9</sup>.

Estas relações sociais são elos que se impõem aos seus membros, indicando tudo aquilo que é estritamente necessário e tudo o que é dispensável ou superficial para que se possa criar ou sustentar o que se deseja construir.

Na família há o código da casa, domínio das relações pessoais, fundado na amizade, na lealdade, na pessoa. Na escola, as relações são baseadas em leis, normas, numa burocracia que regulamenta toda a vida daqueles que dela se servem.

A casa e a escola se faziam presentes no Cerimonial de Formatura. Por essa razão, privilegiei este ritual para iniciar minha análise sobre o “sucesso”.

---

<sup>9</sup> Ver DA MATTA, R.: Carnavais, Malandros e Heróis-Para uma sociologia do dilema brasileiro, R.J., Zahar, 1983.

Tomei-o como ponto de partida por perceber que por trás de sua formalidade e de seu caráter de festa se escondia uma trama institucional existente na sociedade e, sendo assim, mereceria que eu o estudasse.

Para operacionalizar meu estudo, decidi deter-me em um determinado período, a fim de delimitar um universo preciso, que pudesse tornar possível apreender o objetivo proposto pela pesquisa.

Por essa razão, decidi utilizar uma amostra de 12 alunos que participaram do Cerimonial de Formatura em meados do mês de dezembro do ano de 1991, pois frequentaram o primeiro grau durante os anos de 1984 a 1991, e não enfrentaram reprovadas em sua trajetória escolar, e, conseqüentemente, foram considerados “bem sucedidos” na escola.

Cheguei a este universo, tomando para análise a seqüência dos 8 anos, acompanhando o movimento dos alunos que entraram na primeira série e que terminaram a oitava série ou perderam-se no caminho. O resultado desse levantamento está expresso no quadro IV.

**Quadro IV**  
Levantamento do Rendimento Escolar - (1984-1991)

	Matrícula Adicional	Mat. Inicial	Transf. Rec.	Transf. Exp.	Abandono	Retido	Promovido	(%) Aband.	(%) Reten.	(%) Prom.
1984 CB	---	344	27	39	25	---	307	7,5	---	92,5
1985 CB	150	457	13	25	53	205	187	11,9	46,1	42
1986 3ª.Série	21	208	10	8	27	73	110	12,8	34,8	52,4
1987 4ª.Série	39	149	13	6	30	27	99	19,2	17,3	63,5
1988 5ª.Série	103	202	---	25	74	45	58	41,8	25,4	32,8
1989 6ª.Série	36	94	2	6	47	10	33	52,2	11,1	36,7
1990 7ª.Série	25	58	---	3	22	2	31	40	3,6	56,4
1991 8ª.Série	5	36	3	3	3	1	32	8,3	2,8	88,9
Result. 8 anos.	379	676	68	115	281	363	32	41,5	53,7	4,8

Analisando o quadro acima, tenho a destacar que fiz um cotejamento ano a ano para apurar o número total de estudantes que passaram pela escola, no período destacado no quadro. Desta forma, pude acompanhar a trajetória de todas as crianças que se juntaram a esse grupo de ingressantes.

Ainda analisando o quadro IV, encontrei 344 ingressantes, na primeira série, em 1984, dos quais 39 saíram da escola por transferência, outros 27 foram recebidos também por transferência, 25 abandonaram e 307 foram promovidos. Não houve retidos, pois os alunos frequentavam o Ciclo Básico e a promoção era automática.

Ocorre que, em 1985, 457 alunos são matriculados na segunda série, ou seja, um número superior aos 307 promovidos na primeira série e

superior inclusive aos ingressantes da primeira série. Criou-se, então, uma coluna a mais no quadro para registrar ano a ano esse número de alunos que vai sendo agregado ao grupo inicial. Esses alunos podem ser transferidos de outra escola para esta ou ser alunos repetentes do ano anterior. Somando os números dessa coluna, encontrei um total de 379 alunos que se juntaram aos 344 que ingressaram em 1984, mais os 68 recebidos por transferência, dos quais 115 saíram por transferência, que subtraídos dos 791 nos dá um universo de 676 alunos.

Agora é possível analisar o que se passou com esse grupo nos oito anos de escolaridade obrigatória. Dos 676 alunos que deveriam seguir cursando o segundo grau em 1992, temos apenas 32 promovidos na oitava série, 363 retidos em alguma das oito séries e 281 abandonaram a escola<sup>(10)</sup>.

Detalhando-me ainda mais na análise, dos 32 alunos promovidos, somente 12 conseguiram terminar a oitava série sem enfrentarem nenhum tipo de fracasso, por isso são considerados “bem sucedidos” na escola. Esses 12 alunos foram os que participaram da minha pesquisa.

---

<sup>(10)</sup> Para a análise desses dados tomei como referência o trabalho de UHLE, Op.cit.

## **O Estudo e o Caminho Metodológico**

Este estudo, centrado na análise do “sucesso” escolar dos alunos de uma escola pública, de periferia, partiu dos seguintes objetivos:

1) Conhecer as relações sociais que se dão no cotidiano familiar e escolar, e que contribuem para que determinados alunos sejam considerados “bem sucedidos” no mundo escolar.

2) Analisar as representações que os principais envolvidos nessa pesquisa possuem da escola.

3) Identificar as estratégias utilizadas pela família e pelo próprio aluno para obtenção do êxito escolar.

4) Identificar no contexto da sala de aula os mecanismos utilizados pelos professores que impulsionam o aluno a estudar.

5) Relacionar as conclusões obtidas no estudo com a instituição escolar representada no Cerimonial de Formatura.

Para a realização desses objetivos, não me limitei apenas a colher dados estatísticos, que foram nada mais do que um trampolim, um guia para eu compreender o que ocorria. Utilizei-os para chegar a um universo preciso.

Os documentos oficiais da escola, principalmente os quadros de movimentação e rendimento escolar e os prontuários dos alunos, foram fontes importantes para eu chegar a uma precisão maior dos números.

A idéia inicial da pesquisa era catalogar todos os alunos que foram considerados “bem sucedidos” nos oito anos em que a escola realizou suas formaturas. Os primeiros levantamentos demonstraram que esta opção inicial era inviável, dado o número considerável de alunos a serem pesquisados. Isto demandaria muito tempo e haveria muita dificuldade em localizá-los. Além do mais, um número menor de alunos permitiu-me fazer um estudo mais aprofundado do que os que vem sendo realizados com base em dados estatísticos.

Em vista das dificuldades, optei por pesquisar os alunos “bem sucedidos” da turma de formandos de 1991, que atenderiam as expectativas da pesquisa sem comprometer sua validade.

Sendo assim, a pesquisa envolveu 12 alunos que completaram em exatamente oito anos o ensino de primeiro grau. Como uma das alunas mudou-se e seu endereço é ignorado, o universo ficou delimitado a 11 alunos.

Para dar início aos contatos com os alunos, marquei um encontro com todos eles através de um bilhete. Esse encontro deu-se na escola em estudo, numa tarde de sábado. Após esclarecimentos sobre a pesquisa a ser desenvolvida, solicitei-lhes o preenchimento de uma ficha com dados que compreendiam itens

sobre sua vida pessoal e escolar<sup>(1)</sup> . Nesse primeiro encontro, compareceram 6 alunos e os demais foram contactados posteriormente e individualmente.

Dos dados coletados pude delimitar os 12 professores que, por alguma razão, marcaram a trajetória escolar desses alunos.

Durante esses encontros informei aos alunos que, para ampliar as informações e poder apreender as relações que se processam no ambiente familiar, minha intenção era entrevistar suas mães<sup>(2)</sup> . Surpreendeu-me a recusa dos alunos diante da possibilidade de eu entrar em suas casas, para realizar as entrevistas. Indubitavelmente, um estudo detalhado seria necessário para elencar as razões que explicassem essa recusa. Contudo , acredito que além da vergonha de suas moradias os alunos viram na pesquisadora a diretora da escola, representante da autoridade sempre temida.

O universo desse estudo ficou constituído de 11 alunos, 10 mães e uma avó ( um dos alunos mora com a avó e o pai) e 12 professores, perfazendo um total de 34 pessoas, ou seja, 94% do pretendido.

---

<sup>(1)</sup> Em anexo.

<sup>(2)</sup> A mãe foi privilegiada para ser entrevistada por ser aquela que mais acompanha a vida escolar dos filhos. Por outro lado, a vivência com as famílias do bairro demonstrou-me que muitas senhoras são separadas do pai de seus filhos.

Iniciei a coleta de dados no início de 94 com a aplicação da ficha informativa. No segundo semestre desse mesmo ano, dei início as entrevistas não-diretivas<sup>(3)</sup>. Primeiramente, entrevistando mães e alunos; e, posteriormente, trabalhando com os professores.

A fase de aplicação das fichas informativas e das entrevistas foi um trabalho que exigiu uma participação ativa e demorada. Foi preciso retornar inúmeras vezes à escola, uma vez que as mães e os alunos possuíam pouco tempo disponível, por trabalharem. Quanto aos professores, os encontros deram-se após o horário das aulas.

Para o levantamento de dados específicos do professor elaborei fichas informativas a título de orientação. Essas fichas encontram-se no anexo VI. Tanto as fichas dos alunos como as dos professores permitiram-me realizar a caracterização dos envolvidos na pesquisa, bem como a caracterização da vida familiar dos professores, da sua história social, para melhor esclarecer sua herança cultural, simbólica, investida na sua prática.

No decorrer das entrevistas percebi que seria muito importante a utilização de fotos, visto que os alunos procuraram trazer para nossos encontros as

---

<sup>(3)</sup> Para THIOLLENT, Michel, in Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária, S.P., Polis, 1980, a entrevista não-diretiva é concebida como meio de aprofundamento qualitativo da investigação.



fotos de sua formatura. Essas fotos faziam parte de álbuns que haviam sido organizados por fotógrafos, são portanto, fotos tiradas por profissionais e, fotos tiradas por algum membro da família ou por algum amigo.

As fotos utilizadas no trabalho permitem visualizar as figuras humanas, que são os agentes vivos dessa pesquisa, e que por um instante foram retidas no espaço fotográfico. A fotografia foi submetida a uma análise cuidadosa, procurando saber o que ela podia revelar. Como aconteceu comigo, espero que as pessoas que vão ler esta dissertação vejam as fotos com olhos sensíveis e se portem como diante de um poema, a chave para uma interrogação, a resposta para um enigma que o aguarda em silêncio<sup>04</sup>.

A preocupação que subsidiou a coleta de informações não foi a de reconstruir fatos, mas a de apreender como as realidades são vividas e o lugar que ocupa em suas vidas a representação da escola.

A coleta de dados sobre o bairro permitiu-me explicitar as condições de moradia e as relações que se estabelecem entre os moradores e desses com a escola.

---

<sup>04</sup> Sobre a linguagem fotográfica ver ARRIGUCCI Jr., Davi, ao prefaciar o livro de LEITE, M.M.: Retratos de Família, S.P., EDUSP, 1993.

As entrevistas foram orientadas em torno de temas segundo um roteiro de questões, gravadas em fita cassete e, posteriormente transcritas para análise. Encontram-se nos anexos IX e X, os instrumentos utilizados.

Junto às mães procurei conhecer a origem e a constituição da família, os sonhos e expectativas quanto à escolaridade dos filhos e as estratégias utilizadas para que eles estudassem.

Junto aos jovens procurei conhecer suas experiências sociais e escolares, seus sentimentos sobre a escola, seus relacionamentos com professores e amigos, suas relações na família, suas estratégias em relação à escola, seus interesses e projetos.

Junto aos professores procurei conhecer sua história social e escolar, suas experiências com alunos de periferia, seus relacionamentos com os alunos, suas expectativas quanto ao “sucesso” escolar e suas relações na prática docente.

Sobre o tratamento dos dados, procedi, primeiramente a uma análise crítica das fotos e posteriormente a tabulação dos dados das fichas informativas. Em seguida elaborei as questões para as entrevistas. Após a transcrição e fichamento das entrevistas e com os dados das fichas individuais elaborei resumidamente a história social e escolar dos alunos e professores. Procurei agrupar as respostas de acordo com os temas para facilitar a análise. Tornou-se necessário, também, a utilização de “trechos” dos depoimentos

coletados, uma vez que a extensão e a variedade dos assuntos abordados impossibilitava a utilização das entrevistas como um todo<sup>(19)</sup>.

Com a finalidade de assegurar o anonimato dos sujeitos pesquisados, usei nomes fictícios..

O trabalho ficou assim dividido:

No Capítulo I, intitulado Cerimonial de Formatura, refleti sobre este rito, considerando-o uma representação simbólica do sucesso escolar.

O capítulo faz uma descrição explícita e sistemática das fases do ritual, das suas formalidades e do caráter de festa, procurando desvendar um jogo social existente na sociedade.

O capítulo II - A vida no bairro - aborda o contexto local onde se situa a escola. O capítulo registra uma situação de favelados migrantes rurais, suas relações com agentes institucionais e entre o grupo de vizinhança.

---

<sup>(19)</sup> Inspirei-me, em especial, no trabalho de DEMARTINI, Zeila de B. F., "Histórias de Vida na Abordagem de Problemas Educacionais", in SIMSON, Olga de M. (org): Experimentos com Histórias de Vida, S.P., Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988. ( Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, V. 5) para utilização dos depoimentos das entrevistas realizadas com as mães, alunos e professores.

O objetivo foi mostrar as condições de vida que devem ser entendidas a partir de um contexto histórico, cujo aparecimento se deve a condições específicas.

O capítulo III - A casa da família - apreende esta instituição por meio das relações que ocorrem em seu interior, a representação que os pais possuem da escola, e como estes inculcam na criança, desde seus primeiros anos, a importância da educação escolar, apontando-a como um instrumento de acesso a um futuro melhor.

Neste capítulo, enfoquei os jovens, protagonistas principais de todo este processo, e centrei minha análise nas trajetórias social e escolar, em seus sonhos e projetos de vida, elementos decisivos na percepção de suas estratégias face à escolarização.

O capítulo IV - A vida na escola - trata basicamente das relações sociais que ocorrem na sala de aula. O que acontece na escola é muito mais o resultado da cadeia de relações que constrói o dia-a-dia do professor e do aluno e muito menos a atitude e decisão isoladas de um desses elementos. Privilegiei a figura do professor tentando resumidamente traçar sua história social que permite entender como o ajustamento do indivíduo ao cargo dá-se de forma dolorosa.

Tratei essas relações a partir da forma como os professores sentem, vêem, vivem, compreendem a escola, isto é, a partir das entrevistas feitas com eles. Tal como no capítulo anterior, ele está constituído de 12 biografias

resumidas por mim. Nelas estão presentes a visão de mundo destes professores e como eles a transmitem aos alunos.

O singular dos dois últimos capítulos está nas biografias dos alunos e professores, que são objetos dessa pesquisa. São 23 biografias resumidas por mim, com base nas entrevistas.

A análise biográfica centrada na trajetória social e escolar, nos sonhos e expectativas são elementos decisivos para percepção das estratégias familiares face à escolarização.

Para tal, evitei fazer uma biografia linear e de efeito; mas ao contrário, procurei relacioná-la com o meio social de onde os professores vieram e com a idéia de que por meio da escolarização conseguirão retirá-los do meio em que vivem, assim como eles professores acreditam que venceram por meio da escola.

Finalmente, o texto termina com breves conclusões onde procurei responder às questões abordadas ao longo do estudo.



# CAPÍTULO I - CERIMONIAL DE FORMATURA

Até que ponto "uma imagem vale tanto quanto uma palavra" ? Para mim, esta imagem tomada de uma foto de formatura transmite clara e diretamente informações que contribuíram para meu trabalho. Primeiro, porque os sinais de vida congelados, expressos nesta fotografia, permitiram-me compreender e transformar em testemunho a representação de uma realidade que eu busquei construir<sup>06</sup>. Segundo, porque o conhecimento obtido através das imagens apóia-se num conjunto específico de fenômenos que podem exprimir sensações, sentimentos e normas sociais que nos levam a compreender as relações que se estabelecem para que o ritual se realize. "Um instante fotográfico só ganha sentido se quem o vê puder ler numa duração que vá além de si mesmo. Quando consideramos uma foto significativa, estamos estendendo-a para um passado e para um futuro", nas palavras de Berger<sup>07</sup>

---

<sup>06</sup> Sobre o estudo com fotografias ver em especial LEITE, Miriam Moreira-Retratos de Família: Leitura da fotografia histórica, SP, USP, 1993 ( Texto & Arte; vol. 9)

<sup>07</sup> BERGER, John - About Looking, New York, Pantheon Books, 1980 - citado por Leite, op. cit. pág. 109.

O espaço fotográfico nos torna capaz de revelar comportamentos e representações que podem ser vistos através das características da imagem. Os dados, como a indumentária, os objetos e as expressões, por exemplo, tornam-se explícitos e diretamente acessíveis.

Em primeira análise, ao observar as fotos, detive-me em algumas que foram tiradas por um profissional, contratado pelos formandos, e em outras, que foram tiradas por familiares. As despesas com o fotógrafo e o material fotográfico, mesmo nas famílias de poucos recursos, fazem parte de seus sonhos e representam uma reafirmação do "sucesso" alcançado. Em ambos os casos, vê-se estampado o ar de felicidade nas expressões faciais de cada aluno. Todos sorriem. Percebe-se a preocupação que tiveram com suas vestes. Estão todos muito arrumados, apesar da simplicidade. Os retratos, além de fixarem um momento, são objetos de exibição entre amigos e parentes que não puderam estar presentes ao ritual, desenvolvendo assim uma função integradora das pessoas.

Nós, que convivemos com eles por alguns anos, sabemos da importância desse dia em suas vidas, sinônimo da realização de um sonho e da esperança da mudança social via escolarização.

Aos poucos, estas impressões vão dando lugar a lembranças dos anos passados e emoldurando um quadro onde, por detrás de cada rosto, oculta-se uma história a ser contada.



Como diretora da escola pude observar, acompanhar e fazer parte destas histórias.

Não seria necessário um grande esforço para eu recordar algumas passagens que marcaram o período de preparação para este dia. Por muitas vezes, fui obrigada a interromper alguma aula para acalmar os alunos. Provocavam muitas discussões em função da preparação do evento. Deixavam de lado os estudos para pensarem na e se dedicarem à festa. Brigavam com aqueles que não podiam pagar as mensalidades. Os que possuíam um pouco mais de recursos não entendiam, naquele momento, as dificuldades dos outros colegas.

Por outro lado, como parte integrante da instituição escolar e responsável pelo bom andamento da escola, eu tinha, vez ou outra, que tomar atitudes autoritárias, pois me via na obrigação de cobrar dos alunos comportamento e aproveitamento satisfatórios.

No entanto, chegado o dia da formatura, sentia uma sensação de "dever cumprido". Mas, muito além dessa sensação, sentia-me emocionada em ver a alegria dos pais e dos alunos. Relembrava todas as dificuldades enfrentadas para a concretização da festa e as estratégias para vencê-las: vendas de doces e salgados, rifas, bingos e até mesmo coleta de dinheiro junto aos parentes amigos e autoridades. A falta de dinheiro vinha em primeiro lugar, pois os sonhos eram maiores do que aquilo que eles podiam realizar: viagens, bailes, tudo o que poderia

simbolizar a alegria vinda da esperança de tudo aquilo que o sucesso alcançado na escola poderia desempenhar nas suas vidas.

É possível, também, extrair das fotos outros elementos importantes para compreender como as relações estabelecidas no ritual deixam clara uma hierarquia das figuras, atributos e objetos. Observe-se, nas fotos seguintes, em especial, as posições das pessoas: alunos-pais-professores, e a disposição de determinados objetos: mesa, símbolos nacionais, aparelhos eletrônicos, flores e presentes.



Foto 1 : Disposição das pessoas durante o evento

As relações de posições, centralidades e planos em que são colocados os personagens nas fotografias refletem as condições de vida do grupo e as forças que presidem a organização das formas, amparados pelos símbolos nacionais, que dão caráter oficial e legal à solenidade.

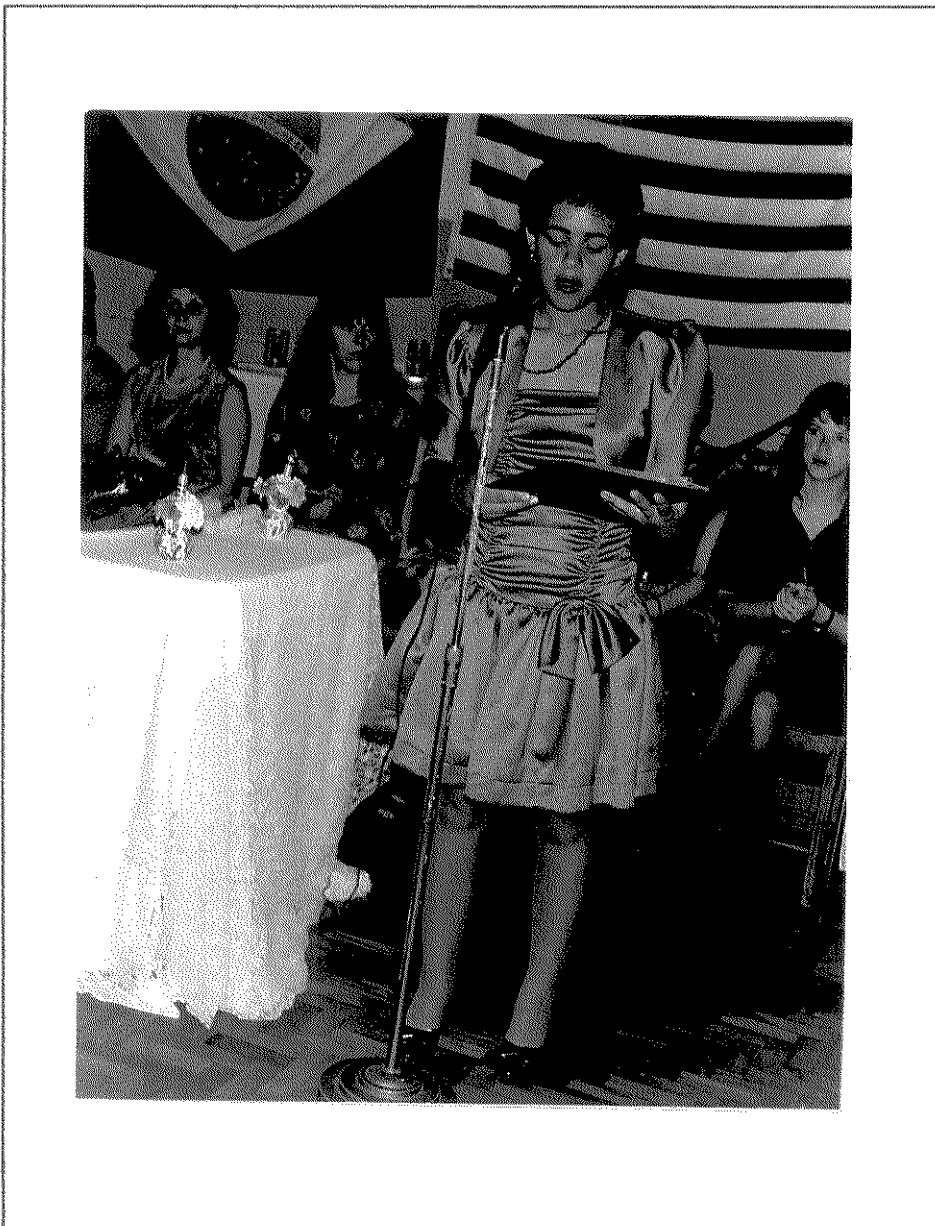


Foto 2: Disposição das bandeiras e destaque do orador da turma.

A análise de fotos de formatura é, assim, fonte de dados importantes para se compreender o ritual escolar. Entretanto, não são de análise fácil, pois, como se sabe, existem limitações espaço-temporais para a representação da imagem fotográfica. Elas emitem sinais de vida latente, mas não informam, de imediato, sobre os pensamentos e os sentimentos mais complexos dos retratados; pouco permitem a transmissão da construção social de significados culturais. Embora forneçam indícios através dos quais podemos deduzi-los, só saberemos com certeza desses dados através de uma identificação verbal.

Mesmo correndo todos esses riscos, ousei tomar o Cerimonial de Formatura, a partir das fotos, para uma reflexão sobre o universo das relações sociais formalizadas entre os homens, os grupos, os espaços e as posições sociais fixas. Isto porque acredito que estudar este cerimonial é poder trazer para discussão um ritual que esconde, por trás da formalidade e do caráter de festa, toda uma trama institucional social existente.

Para entender o significado do Cerimonial, é preciso conhecer um pouco da história dos personagens que o compõem, bem como os mecanismos que foram utilizados para que tão poucos façam parte dele. Vale dizer que a Família e a Escola são as peças fundamentais desse jogo social. Por isso, nos próximos capítulos, estarei enfocando, de forma resumida, a história social e escolar dos alunos “bem sucedidos” na escola e de alguns professores apontados por eles.

## 1- O Rito e o Cerimonial de Formatura

O conceito de ritual, histórica e etimologicamente, esteve sempre ligado a fenômenos religiosos, e é geralmente enunciado como o comportamento formal e prescrito sem conseqüências tecnológicas diretas. Recentemente o estudo de rituais, em vez de considerá-los fatos ou ações de uma espécie definida, vem retificar o estudo nele mesmo. Vem sendo, também, visto como um tipo de comportamento específico, o qual tem enfatizado suas propriedades de processo produtor de uma qualidade. Esta qualidade seria a essência do social, obtida pela transformação de fatos, do domínio da vida cotidiana e ordinária em fatos do domínio do extraordinário, do significadamente marcante na vida social. O ritual seria, enfim, o processo de "pôr em relação", dando sentido aos fatos da vida social, da mesma forma que os processos de elaboração de um texto, ou de uma dramatização, dão sentido às histórias que se quer contar e interpretar<sup>10</sup>.

Procurei ler alguns clássicos de antropologia para compreender o que seria o ritual. Entre eles, há importantes diferenças perceptíveis: A.R. Radcliffe-Brown ressalta o estudo da estrutura social concebida como rede de

---

<sup>10</sup> Sobre ritual ver, especialmente, o clássico de GENNEP, Arnauld Van, Os Ritos de Passagem, Petrópolis, Vozes, 1978.

relações sociais empiricamente observáveis, refletidas em seu estudo de religião e do ritual, colocando ênfase no empiricamente observável, nos sistemas de práticas vistos como consolidando ou mesmo sustentando e produzindo os sistemas de crenças. Enfatiza, também, a função do ritual e seu caráter reforçador da solidariedade social, heranças da sociologia durkeimiana. Já Turner dedica sua obra ao estudo do processo ritual, não mais enquanto produtor de solidariedade, mas como *locus* da produção de alternativas ideológicas voltadas ou não para a manutenção do "status quo". Mas foi com Mauss que aprendi que o fato social é total e que o domínio das representações e o domínio das práticas encontram-se definitivamente no domínio das significações<sup>(19)</sup>.

Assim, devo ressaltar que em meu estudo as concepções de Mauss influenciaram bastante minhas considerações sobre a força da prática de relações sociais para a sustentação e produção de crenças e valores.

Como já frisou R. Da Matta, no Brasil, como em outras sociedades, há uma classificação dos eventos sociais segundo sua ocorrência: os eventos que fazem parte da rotina, e os que se situam fora do "dia-a-dia", ou seja,

---

<sup>(19)</sup> Sobre os estudos de ritual ver em especial RADCLIFFE-BROWN, Estrutura e função na sociedade primitiva, Petrópolis, Vozes, 1973; SWARTZ, M.J.; TURNER, V.M.; TUDEN, A (orgs) - Political Anthropology, Chicago, Aldine, 1966; MAUS, M. Sociologia e Antropologia, São Paulo, EPU, EDUSP, 1974.

as "festas", os "cerimoniais"<sup>20</sup>, os "congressos", as "reuniões", e outros. Estes últimos são os que chamam a atenção pelo seu caráter aglutinador de pessoas, grupos e categorias sociais, e que se constituem no que pode ser chamado de "extraordinário construído pela e para a sociedade"<sup>21</sup>.

Portanto, o rito tende a criar o momento coletivo e é o veículo básico para se transformar algo que é considerado natural em algo puramente social. Isto porque, para que possa ocorrer a transformação do natural em social, é necessário uma forma qualquer de dramatização. E é pela dramatização que se pode tomar conhecimento das coisas e passar a vê-las como tendo um sentido, como sendo sociais<sup>22</sup>. Assim sendo, os rituais servem, como estudam os antropólogos, e sobretudo na sociedade complexa, para promover a identidade social e construir seu caráter.

Nessa categoria está incluído o Cerimonial de Formatura quando, através do ritual de entrega do diploma, consagra aquele que conseguiu a condição

---

<sup>20</sup> O termo cerimônia é frequentemente usado como sinônimo de ritual, mas há alguns empregos de ambos os termos que diferem em alguns aspectos. (C.F. Dicionário de Ciências Sociais- Fundação Carlos Chagas- Coord. Benedito da Silva- pág. 170). Neste trabalho os termos foram usados como sinônimo.

<sup>21</sup> Ver DA MATTA, Roberto, Carnavais, Malandros e Heróis, 1983, Zahar-RJ-pág. 37

<sup>22</sup> Id, Ibid

de "saber mais". E, por estar vinculado ao Estado, através de sua intermediária - a instituição escolar - tal cerimônia invade o domínio do privado (a família) e o torna público. Não sem sentido, Bourdieu considera o Estado como "detentor do monopólio da violência simbólica legítima"<sup>23</sup>, pois é quem confere aos agentes um diploma que, por sua vez, confere a esses agentes uma espécie de nomeação oficial legítima. Essa nomeação oficial, ato de "imposição simbólica", tem, por um lado, toda a força do coletivo, do consenso e do senso comum; e, por outro lado, age como reforçadora das diferenças no momento em que aquele que a obtém passa a ser diferenciado em relação ao outro que não a obteve.

O título escolar é uma espécie de regra jurídica de percepção social, que confere ao seu portador todas as espécies de ganhos simbólicos; melhor dizendo, através de tal título, por ter em si mesmo um valor, e por poder funcionar à maneira de um grande nome, a pessoa passa a ser "percebida" e a ter um direito garantido na sociedade<sup>24</sup>. Nesse sentido, pode-se entender porque os pais acreditam que o estudo é a maior herança deixada aos filhos<sup>25</sup>.

De um lado, estão as perspectivas particulares dos agentes instituídos e, de outro, a sociedade reconhece, reforça e exige (principalmente no

---

<sup>23</sup> Ver BOURDIEU, Pierre -O Poder Simbólico- 1989- RJ -Bertrand Brasil S.A. - Pág. 146

<sup>24</sup> Id, Ibid

<sup>25</sup> Ver BERTAUX, DANIEL - Destinos Pessoais e Estrutura de Classe - RJ, Zahar, 1979



mercado de trabalho) um mínimo de titulação escolar dos indivíduos. Portanto, o título escolar vale em todos os mercados, enquanto definição oficial da identidade, e oferece aos agentes sociais a perspectiva autorizada, reconhecida por todos; é universal. Sendo assim, o ser social do indivíduo acaba por se identificar com a representação que lhe é dada por si mesmo ou pelos outros. A realidade de uma posição não é mais do que aquilo que a opinião considera que ela é, conforme nos ensinou Norbert Elias<sup>26)</sup>

Por esta razão, os agentes podem recorrer a estratégias práticas ou simbólicas que tenham por objetivo maximizar o ganho simbólico resultante da titulação; por exemplo, podem renunciar a um cargo que lhes traga uma vantagem econômica garantida para ocuparem uma posição de menor retribuição monetária mas que detenha um nome prestigioso; ou podem se orientar para posições de trabalho cuja designação é menos precisa<sup>27)</sup>, mas que lhe garante um *status*.

---

<sup>26)</sup> C.F. ELIAS, Norbert - op cit. , Ver também Capital Simbólico, no sentido atribuído por Bourdieu in Les Sens Pratique - Paris, minut,, 1980

<sup>27)</sup> C.F. Bourdieu - op. cit. pág. 148

Nessa visão, o indivíduo de posse de um título escolar vislumbra uma possibilidade de investimento numa profissão que lhe venha garantir uma vida melhor<sup>(28)</sup>

## **2- Estrutura e Espaço de Realização do Ritual**

O ritual de formatura na sua forma complexa serve para legitimar, todo aquele direito garantido obtido pelo diploma, quer pela repetição de coisas e relações, quer pelo poder dos poderosos ou pela concretude do Estado. O importante é que ele se repita em tempo marcado, fazendo com que as pessoas o incorporem, por meio da repetição. O ritual não pode mudar, é sempre o mesmo nas suas sequências.

Nas relações sociais em que ocorre, é possível observar entre os participantes uma relação de poder, demonstrada assim, na foto n. 1, pelas disposições das pessoas: de um lado, estão os professores - detentores do poder - que classificam, avaliam e aprovam seus alunos e asseguram a manutenção do sistema; e, de outro lado, pais e alunos, pais que lutam para colocarem seus filhos na escola e se sacrificam por eles, e alunos que vivem sob o "fogo cruzado" da família e da escola, recebendo informações das duas instituições. Em seu espaço

---

<sup>(28)</sup> Essa afirmação foi constatada durante uma entrevista realizada em 10/03/1995, com um aluno.

de realização encontra-se quem está mais perto de seus centros, do foco da apresentação, dos símbolos e, sobretudo, das pessoas que tomarão a palavra.

Esse ritual segue um protocolo: o mestre-de-cerimônia (que pode ser um professor ou a direção da escola) chama alguns dos presentes para comporem a mesa. Essa chamada segue a hierarquia dos cargos ocupados pelas pessoas: primeiro, o diretor e seu vice-diretor (ou vices); depois, as autoridades presentes, e posteriormente, os professores. Destacam-se o(s) paraninfo(s) e o patrono da turma. Após a composição da mesa é feita a chamada dos formandos que adentram o local acompanhados ou não pelos padrinhos.

Observa-se, assim, numa parte superior, central e bem localizada, onde todos possam vê-los, a direção e professores: representantes da instituição escolar, reconhecidos pelos seus títulos e detentores do poder. Numa parte inferior, mas em destaque, os formandos, que passarão a ser diferenciados e reconhecidos de acordo com sua titulação. De uma forma desordenada, encontram-se os pais e amigos que, no momento, entram em cena também, como participantes, que dão sentido à cerimônia e à legitimação da mesma, e acreditam na importância do diploma.

Compondo o cenário do ritual, estão os símbolos nacionais: Bandeiras e Hino (cantado por todos no início da cerimônia), que dão à solenidade o caráter oficial e legal (ver foto 2).

Como todo o ritual que possui um traço distintivo - a dramatização - e privilegia algum aspecto, elemento ou relação, também no ritual de formatura percebem-se algumas figuras individualizadas, que adquirem um novo significado, como é o caso da escolha de paraninfos (geralmente o professor mais querido pelos alunos), o orador da turma (o líder do seu grupo) e o melhor aluno (agraciado e reconhecido pelo seu bom desempenho).

É importante ressaltar que no último ano do curso os formandos se mobilizam, e suas ações são voltadas para a organização desse evento. Entre eles, elege-se uma comissão que é responsável pelos detalhes do ritual, há reuniões para discussões e tomadas de decisões, programas, ensaios e "festas" para angariarem verbas.

Portanto, o cerimonial de formatura é um ritual socialmente construído, produzido através de um trabalho coletivo de construção da realidade e, o que poderia ser um problema privado, singular, torna-se um problema social, público.

### **3 - Caracterização do Cerimonial de Formatura**

A imagem que impera sobre o cerimonial de formatura levou-me a vê-lo sob duas formas: 1- como Rito de Instituição; 2- como forma de Congratamento.

1 - Como Rito de Instituição, o esquema de Van Gennep é importante como primeiro passo de análise aplicado às práticas do ritual.

Tomando-se as práticas desenvolvidas durante esse cerimonial, o conceito de Rito de Passagem <sup>(29)</sup>, introduzido por Van Gennep, ensina-nos como a função ajuda a efetuar uma mudança de status.

Entretanto, uma nova consideração de Bourdieu que diz respeito aos Ritos de Passagem vem ajudar a aprofundar a problemática da análise desse cerimonial.

Trata-se de uma redefinição do conceito introduzido por Van Gennep. Bourdieu, diferentemente de Van Gennep, deu mais ênfase ao efeito produzido pelo rito instituído: o de legitimar a diferença que separa aqueles que participam do rito daqueles que não participam dele. No sistema escolar, o rito

---

<sup>(29)</sup> A expressão Ritos de Passagem foi usada pela primeira vez por A. Van Gennep (*Les Rites de Passage* - Paris, Nourry, 1909) para descrever dois tipos de ritos: os que acompanham a passagem de um indivíduo de um *status* social para outro, no decorrer de sua vida, e os que marcam pontos determinados na passagem do tempo (ano novo, lua nova, solstício ou equinócio). A expressão acabou por se restringir ao primeiro tipo atualmente chamado, às vezes, de ritos de crises existenciais. Os ritos de passagem típicos, no sentido moderno, são os que acompanham o nascimento, a consecução do *status* de adulto, o casamento e a morte.

instituído transforma uma diferença de fato em uma diferença de direito<sup>60</sup>. Por essa razão, Bourdieu propõe que se dê ao rito o nome de seu efeito e de sua função: então, rito de passagem, rito de consagração, rito de legitimação seriam vistos como *ritos de instituição*<sup>(31)</sup>.

O fato de instituir socialmente um indivíduo faz transparecer a constituição de uma diferença pré-existente e sanciona um estado de coisas e uma ordem estabelecida que passa despercebida aos olhos de todos.

No meu entender, partindo da premissa acima, a escola, ao conferir um diploma, consagra ou sanciona ao indivíduo a condição de "saber mais" (em relação àquele que não sabe que não conseguiu abraçar o saber, ou que, por alguma razão, evadiu-se do sistema escolar) e, com isso, faz-se existir uma diferença conhecida e reconhecida pelo agente investido e pelos outros.

Em conseqüência disso, pode-se entender porque as pessoas estendem e intensificam a crença no valor dos títulos sociais, especificamente o título escolar.

---

<sup>60</sup> Sobre a redefinição deste conceito feito por Bourdieu, ver o interessante trabalho de Maria Eduarda Cruzeiro - La production du Bachelier- L'école de antes studies Sociales an Sciences Sociales, Tese de doutorado, 1990, texto datilografado.

<sup>(31)</sup> Bourdieu, P.: "Les rites d'institution", in Ce que parler veut dire, Paris, Minuit, 1984

O efeito maior do rito é, portanto, aquele que passa despercebido a todos que, de alguma forma, contribuíram para a sua realização. No Cerimonial existe uma situação marcante que a pessoa não vê: a escola foi incapaz de alterar a estrutura das desigualdades sociais<sup>62</sup>. Assim, são poucas as pessoas que conseguiram chegar ao ápice da pirâmide escolar, e são muitos os que ficaram em seus degraus ou à margem deles<sup>63</sup>.

2 - Como forma de Congraçamento<sup>64</sup>, o cerimonial de formatura está situado dentro da categoria de "festas", que se caracteriza por ser coletivamente bem marcada e estar vinculada à sociedade e à cultura brasileira, através da Escola - órgão do Estado.

Tal categoria pode ser reforçada na fala das mães, que assim se expressaram:

---

<sup>62</sup> Ver BENAVENTE, Ana; CAMPICHE, Jean; SEABRA, Teresa e SEBASTIÃO, João - "Renunciar `a Escola - O abandono Escolar no Ensino Básico - Lisboa, PEPT, 1994, pág.

<sup>63</sup> Este dado pode ser comprovado no quadro II.

<sup>64</sup> Utilizei-me da conceitualização de Da Matta sobre o carnaval enquanto forma de congraçamento, transpondo-a para o Cerimonial de Formatura, uma vez que tanto a Família como a Escola o consideram uma "festa".

*"... a formatura prá gente é uma coisa muito bonita, né? A gente se sente feliz em saber que a gente conseguiu estudar o filho até quando a gente pôde. É uma coisa muito boa. Formatura é... sei lá... é quando a gente vai batizá um filho, quando é a primeira comunhão, quando é a crisma ... É uma festa ..."*

*"... Na formatura da Madalena eu me esbaldei. Foi uma festa! Eu bebi muita cerveja e até fiquei "alegre". A gente fica muito emocionada, porque praticamente eu criei minhas filhas sozinhas..."*

Nota-se, também, que existe uma preocupação muito grande, por parte das famílias dos formandos, em repartir aquele momento tão esperado com o grupo de amigos e parentes que fazem parte das relações do seu dia-a-dia.





Foto 3: A formanda com os pais e amigos.

Esses amigos e parentes geralmente pertencem à mesma comunidade e convivem com as expectativas, sonhos e esperanças da família em relação à obtenção de um diploma de um de seus membros.

A foto 3 faz parte do álbum de fotografias da formatura da aluna e nela pode-se observar como a família, feliz, fez registrar o evento, e a presença dos amigos como testemunhas de um sonho realizado, e a dos símbolos oficiais do

Estado , que tornou possível a realização do ritual. Portanto, a foto registra o rito de instituição com caráter de festa.

Ainda, para comentar como os pais se sentem na formatura dos filhos, encerrarei este item com uma música sertaneja citada durante a entrevista realizada com a mãe de Madalena, a qual assim se refere:

*"... há uma música sertaneja que a letra é uma história quase igual a minha. Uma mãe que cria seu filho sozinha e se sente muito orgulhosa..."*

Acrescento ainda que terminada a entrevista a mãe me deu a fita com essa música:

## BAILE DE FORMATURA

*Se me perguntar  
Se o meu filho hoje me perguntar  
-Onde está papai?  
-Por que nunca veio nos visitar?  
Se me perguntar...  
Hoje quer informa esse pai saudoso.  
- Onde está papai?  
Eu vou lhe contar desse meu amor  
Seu pai quando soube que eu teria um filho, nosso primeiro  
Não quis aceitar e só quis matar o primeiro herdeiro  
Preferi perder meu marido o homem que eu mais queria  
Para ter você, que eu já carregava e nem conhecia  
Se me perguntar...  
Hoje estou disposta a falar verdade  
Seu pai não morreu,  
Anda por aí na mesma cidade  
Se ele perguntar...*

*Porque até hoje ainda não viu  
Ele vai saber  
Que homem que é homem não mata um filho  
Eu parti pra luta fui lavadeira, enfrentei a vida  
Mas ganhei a guerra, pois nesta terra nada me intimida.  
Mas valeu a pena enfrentei sozinha essa vida dura  
Pra chegar aqui assistir agora essa formatura  
Se me perguntar ...  
Pode ser que até nem lhe diga nada, comece a chorar  
Pelo que passei nesta longa estrada  
Se me perguntar...  
Por que chora tanto, mamãe me diz ?  
Eu vou lhe explicar  
Que nunca até hoje fui tão feliz.*

#### **4 - Personagens do Cerimonial**

As pessoas presentes ao cerimonial de formatura, além de representarem personagens que participam de um evento, permitiram, também, que eu percebesse, através delas mesmas, as relações interpessoais familiares e escolares que podem contribuir para o “sucesso” escolar do aluno. A importância que hoje se atribui às pessoas, enquanto espaço de análise que permite compreender as suas razões e as suas ações, é bem estudada por P. Bourdieu. Abandonando a visão central e única do observador, o autor propõe que, por meio das ações e relações interpessoais, pode-se tirar proveito da pluralidade de perspectivas fundadas na própria realidade social e traduzindo estilos de vida, interesses, disposições e sofrimentos que tecem as interações sociais<sup>69</sup> .

---

<sup>69</sup> Ver BOURDIEU, P. - "La Misère du Monde"- Paris, Seuil, 1993

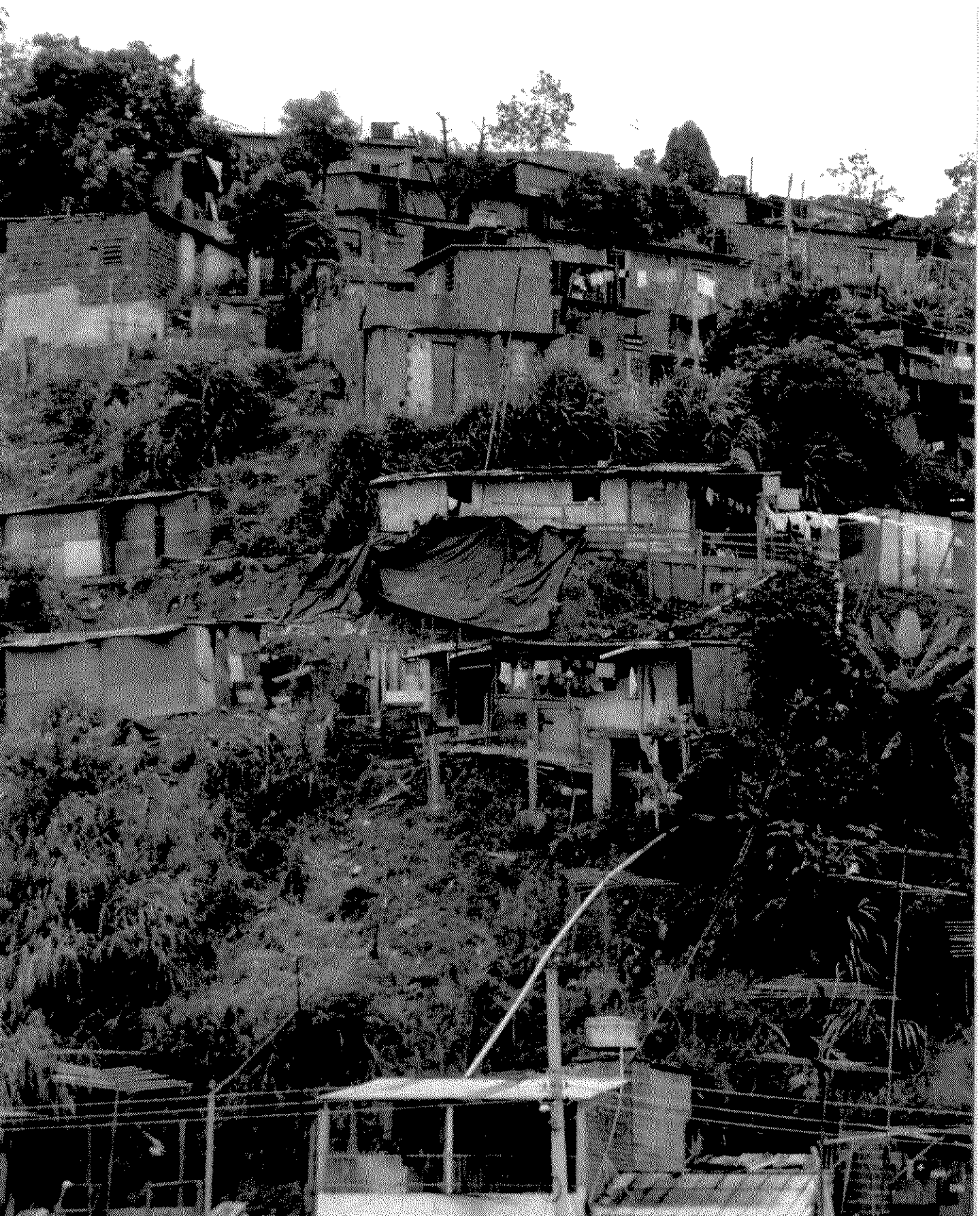
Sob essa ótica, torna-se importante conhecer as pessoas presentes no ritual de formatura e analisar como contribuíram para que os alunos ali estivessem.

Direção e professores, representantes da instituição, são os responsáveis pelo veredicto escolar. Familiares e amigos possuem particularidades próprias que, estudadas, permite-nos tirar conclusões sobre a construção da vida coletiva em geral, pois a realidade são as mesmas de outros contextos sociais, vividas por pessoas desconhecidas, em situações comuns e cotidianas, que poderão enriquecer a compreensão de fenômenos globais.

Alunos. Quem são eles? São aqueles que responderam positivamente às exigências escolares, que souberam participar do "jogo escolar", não criando resistências às normas, às regras, e tendo bom comportamento. Compõem o grupo aqueles que no meio do caminho, tiveram alguma reprova ou abandonaram a escola e que, depois, retornaram à ela; e há, também, uma minoria que não enfrentou reprovadas durante os 8 anos do Primeiro Grau, os quais considero "bem sucedidos". Serão esses, "os bem sucedidos" na escola, os sujeitos da pesquisa, porém, sem esquecer aqueles que não alcançaram o sucesso escolar pretendido. Isto porque eu reconheço que, através daqueles que se perderam na trajetória escolar, é possível também compreender o funcionamento do sistema de aspiração meritocrática do sucesso escolar.

Sendo assim, o capítulo II pretende enfatizar o contexto social a que pertence o aluno “bem sucedido” na escola, bem como a relação que as famílias do bairro estabelecem com a escola.

# A VIDA NO BAIRRO



## CAPÍTULO II - A VIDA NO BAIRRO

O bairro onde se localiza a escola, objeto desse estudo, situa-se na região leste do município de Jundiáí, e é predominantemente residencial, ocupado por uma população de baixa renda.

As casas são construídas no morro e a ocupação foi, e continua sendo feita, em lotes desordenados, sendo que as poucas ruas existentes não dão acesso à maioria das casas que ficam no alto do morro. As construções são precárias e durante os 15 anos que aí trabalhei, pude assistir a períodos de calamidade e desalojamento das pessoas, em consequência das chuvas. A escola por várias vezes abrigou as famílias desalojadas, tendo que desempenhar suas funções pedagógicas com a presença dessas pessoas no interior de algumas salas de aula, mostrando que, neste bairro, a escola representa muito mais do que um local de instrução.

A população é constituída de migrantes de diversas regiões do país e, com a aceleração da migração das famílias, faz-se presente o fenômeno da favela, que embora limitado as grandes metrópoles (principalmente S.P. e R.J.), ele se intensifica e cresce em superfície e população neste bairro.

Com o passar do tempo, instaurou-se no local um novo modo de relações de espaço e habitação como, por exemplo, as residências contíguas, com uma ou mais casas num mesmo quintal, com mais de uma família habitando a mesma casa e, também, de relações sociais internas ao universo da favela:



instauram-se novas formas de solidariedade entre a população heterogênea que a constitui. Essa população, excluída da habitação urbana comum, vive um processo de sub-habitação, sem *status*, conseguida por seus próprios meios, resultando em uma comunidade distinta, definida e ligada pela exclusão comum, de que é objeto.

Entretanto, para amenizar as condições de vida e, não perder de vista suas raízes no nordeste, há no bairro uma casa de comércio que oferece aos moradores dessa região (que são a maioria) produtos típicos da terra natal.



Foto 4: Casa de comércio com produtos típicos do nordeste.



Entretanto, a mais importante característica comum a essa população do bairro é, precisamente, a exclusão, assim como o significado que dela decorre. O significado de exclusão é decodificado quando os alunos nos pedem que não se registre o endereço correto em sua declaração de escolaridade, pois o mesmo já os excluiria de serem os possíveis escolhidos para uma determinada vaga em uma empresa, por exemplo.

Então, ser oriundo de uma certa região significa ser um excluído de várias possibilidades sociais: de emprego, de relacionamento, etc. Mas, ao se fixarem no bairro por algum tempo, este deixa de ser um território selvagem, um simples local ocupado clandestinamente. A favela, para além de certo tamanho e de certa duração, sai da clandestinidade, na qual se formou e evoluiu, para se estabilizar e se dotar de condições elementares (espaciais, temporais, sociais) necessárias a qualquer organização coletiva, ou seja, o enquadramento mínimo para uma vida em grupo<sup>66</sup>.

Contribuíram para esse enquadramento a atuação de políticos profissionais e de lideranças do bairro: da SAB, da Casa Comunitária, da Pastoral da Criança. A escola que dirijo, por sua vez, tem um lugar social importante nesta favela, sempre estando presente, cedendo salas para reuniões e participando das

---

<sup>66</sup> Ver, por exemplo, SAYAD, Adelmalek - "Uma pobreza "exótica" a imigração argeliana na França", in Revista Brasileira de Ciências Sociais, n. 17, 1991.

discussões, ou levantando assinaturas dos pais para serem encaminhadas às autoridades. A direção, professores e pais foram, por várias vezes, solicitar aos secretários municipais e, até mesmo ao prefeito, urgentes providências para os moradores do bairro.

Por meio do esforço de todos os mencionados, condições mínimas vem sendo alcançadas: nas ruas principais foram colocados paralelepípedos, possibilitando, assim, a extensão do percurso do transporte coletivo que, até há alguns anos, ficava muito distante; o fornecimento de luz elétrica melhorou, apesar de ainda não atingir todas as ruas da favela; a rede de água e esgoto também foram ampliadas.

Mas, apesar das melhorias conquistadas, este bairro está muito aquém de suprir as necessidades básicas de seus moradores: não possui nenhuma área verde, nenhuma área de lazer, nenhuma unidade de Saúde, nenhuma creche. A única escola no bairro atende a mais de 1700 alunos do Ciclo Básico à Oitava série e não oferece pré-escola.

Ainda, para melhor conhecer a realidade estudada, detive-me em um levantamento de dados que me possibilitou uma análise mais detalhada das particularidades das famílias que residem no bairro, o que permitiu levantar seu perfil e melhor conhecer o alunado que ingressa nesta escola.

Tal levantamento fez-se necessário devido à falta de dados demográficos referentes ao bairro. As informações foram obtidas através de um

questionário enviado a todas as famílias dos alunos matriculados na escola, em 1994, que perfaziam um total de 1751 alunos.

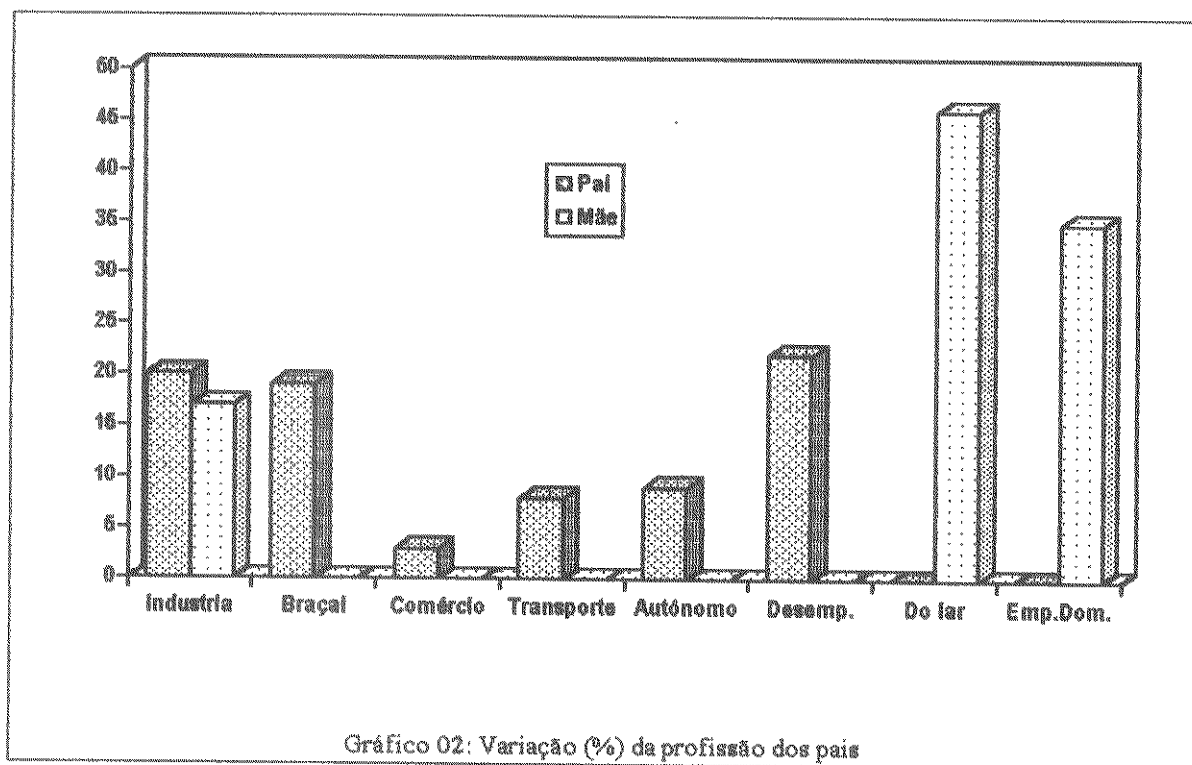
Esta análise tomou como referência o quadro V, em anexo, que apresenta dados referentes ao nível de escolaridade, profissão dos pais, renda familiar, condições de moradia, alimentação, tipos de leitura, crença religiosa, recreação, órgãos assistenciais que os atendem, e alunos trabalhadores.

A utilização de uma nomenclatura oficial por ocasião da coleta de informações, acarretou certa dificuldade de compreensão para responder ao questionário; no entanto, os dados colhidos permitiram algumas análises.

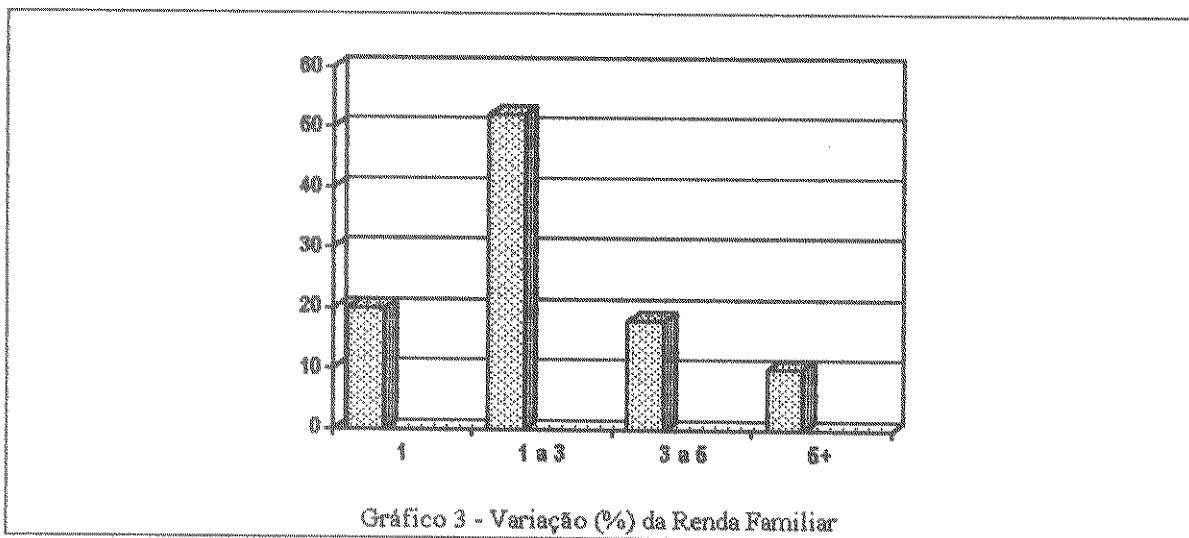
De uma forma geral, constatou-se que as famílias do bairro deparam-se com imensas dificuldades sócio-econômicas e subsistem em condições de extrema pobreza.

De acordo com as informações recebidas, pode-se observar no gráfico 2 - profissão dos pais - que a maioria exerce atividades de operários (na indústria) e de trabalhadores braçais, encontrando-se um número considerável de desempregados, e uma minoria no comércio e nos transportes: cerca de 20% dos pais são operários semi-qualificados ou não-qualificados na indústria, aproximadamente 19% encontram-se no setor de prestação de serviços braçais, sendo que nem todos mantêm vínculos empregatícios; nas atividades de comércio e

transporte encontramos apenas 11% da população estudada; 22% estão desempregados e 9% trabalham como autônomos.



A estas qualificações correspondem níveis de renda extremamente baixos (Gráfico 3)

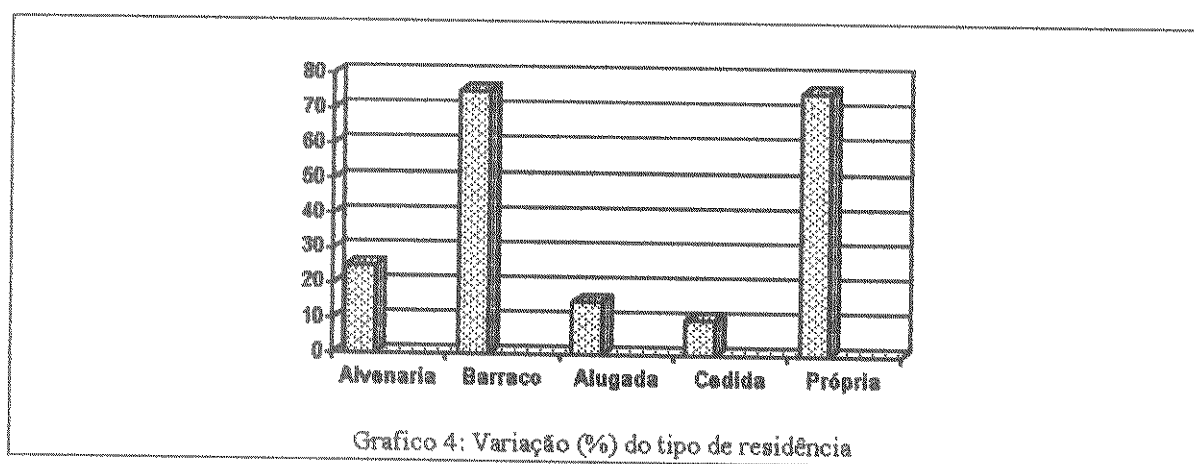


Como se pode ver no gráfico, 20% da população recebem até 1 salário mínimo; 52% de 1 a 3 salários mínimos e 28% acima de 3 salários mínimos; portanto, a maior concentração de renda gira em torno de 1 a 3 salários mínimos.

Apesar da baixa renda familiar, o número de mulheres que fica em casa é grande, correspondendo a 46%; e a necessidade de completar o orçamento, ou de arcar com ele, faz com que 52% delas desempenhem trabalho fora do lar, na indústria, ou em residências, como empregadas domésticas e faxineiras. (Ref. Gráfico 2).

Estes rendimentos produzem, então, condições de subsistência bastante baixas e, em consequência, a alimentação limita-se a uma pequena variedade de alimentos<sup>67)</sup>.

As moradias são amontoadas umas às outras, em ruelas com o esgoto correndo a céu aberto, em terrenos bastante irregulares, com predominância de barracos construídos geralmente de material de baixas qualidade e resistência (madeira, zinco, compensado). Como se pode observar no Gráfico 4, apenas 25% moram em casas de tijolos, com poucos cômodos.



Para a população desse bairro, a construção de uma moradia é prioritária, custe o que custar, e a favela se torna estratégia de sobrevivência. Os moradores conseguem o material com seus próprios esforços ou com a ajuda da prefeitura, ou de outras entidades assistenciais. Mas, muitas das casas possuem

---

<sup>67)</sup> Este dado pode ser verificado no quadro V, em anexo

instalações sanitárias inadequadas, sem água canalizada, nem sistema de rede de esgoto, em chão de terra e, a grande maioria, em terreno tão acidentado que dificulta seu acesso.

Em dias de chuva, registramos , na escola, um alto índice de ausência, decorrente de várias dificuldades; as ruas tornam-se intransitáveis, a maioria não possui guarda-chuva ou qualquer abrigo pessoal; os poucos que se aventuram a virem à aula chegam de tal forma molhados que há uma verdadeira mobilização no sentido de providenciar roupas secas, calçados, etc. para que a criança permaneça na escola, e este é mais um exemplo de como a escola representa muito mais que um local de instrução. Neste sentido, a instituição escolar existe como um dado real concreto, onde apesar da intencionalidade estatal é impossível encontrar duas escolas iguais, pois apesar de haver a normalidade e o controle estatal em cada escola estes não determinam toda a trama de relações entre os sujeitos ou o sentido das práticas observadas no cotidiano<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> Sobre a relação Estado - classes sociais como pano de fundo da realidade escolar ver o trabalho de EZPELETA, J, e ROCKWELL, E, "Escola e classes dependentes uma história do cotidiano", in Pesquisa Participante, São Paulo, Cortez, 1986, pág. 57-58.

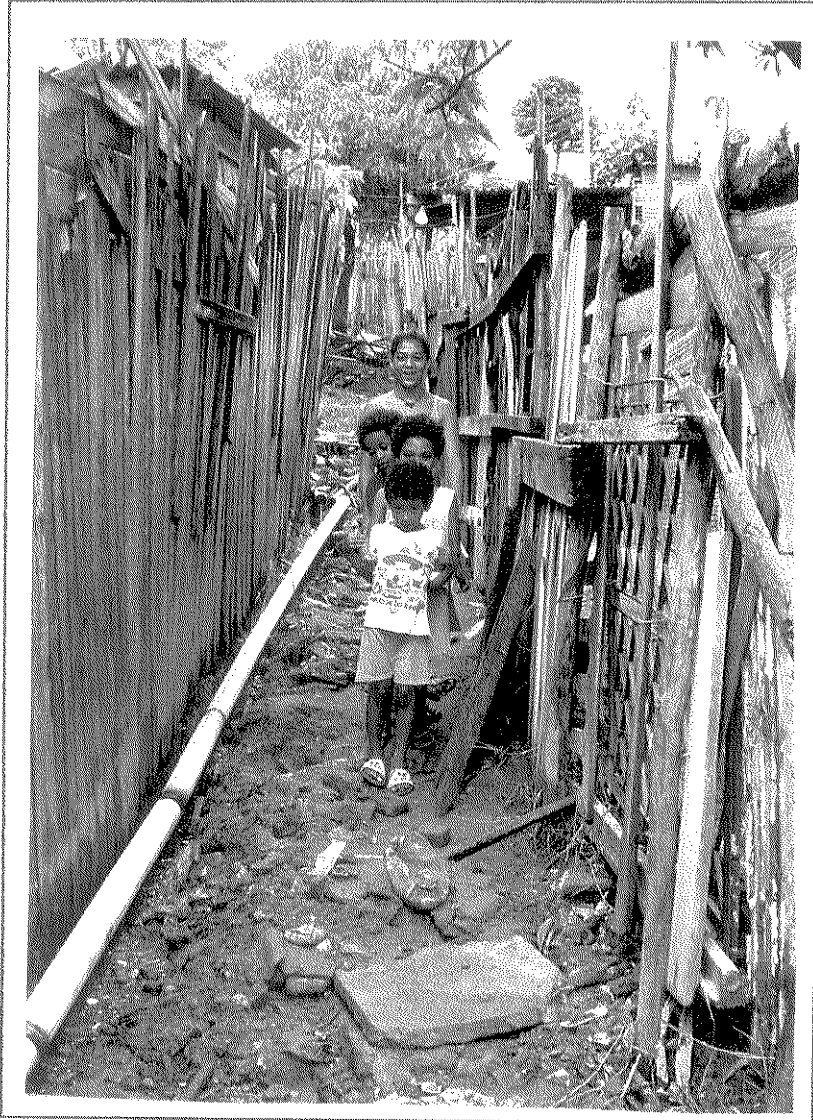


Foto 5 : Condições de moradia dos habitantes do bairro

Nas casas o mobiliário é reduzido, embora se encontrem bens de consumo e eletrodomésticos. A televisão faz parte do cotidiano da grande maioria, assim como aparelhos de som e geladeira.



No bairro há falta de praças e as ruas, os terrenos baldios tornam-se a principal área de lazer e de encontro das crianças e jovens, o que faz da rua um espaço de significado ambíguo, que ao mesmo tempo acolhe e ameaça<sup>99</sup>.

Portanto, quando se referem a "nenhuma atividade de lazer", acredita-se que eles só consideram "lazer" as atividades veiculadas pelos meios de comunicação - teatro, cinema, shows, etc.; desconsideram como lazer as conversas informais com amigos, vizinhos, em bares, brincadeiras de rua.

---

<sup>99</sup> C.f PATTO, op. cit - pág.167

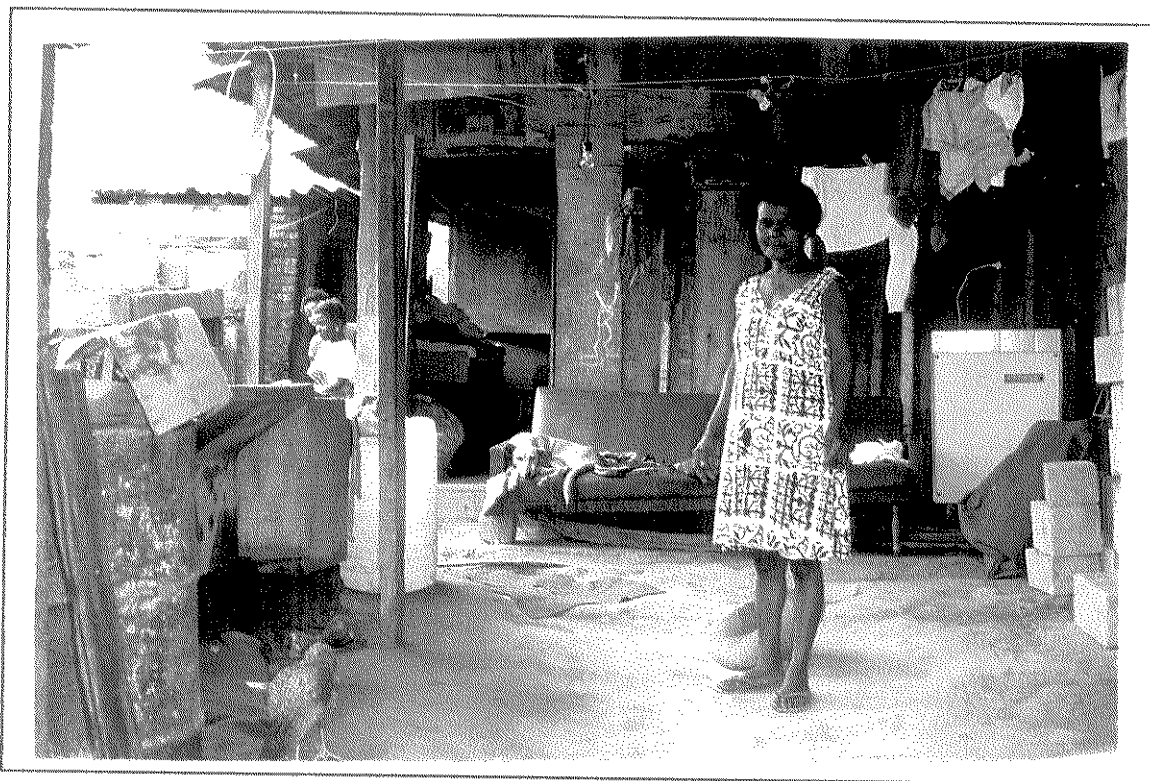


Foto 6 : Escassez de mobiliário e presença de bens de consumo

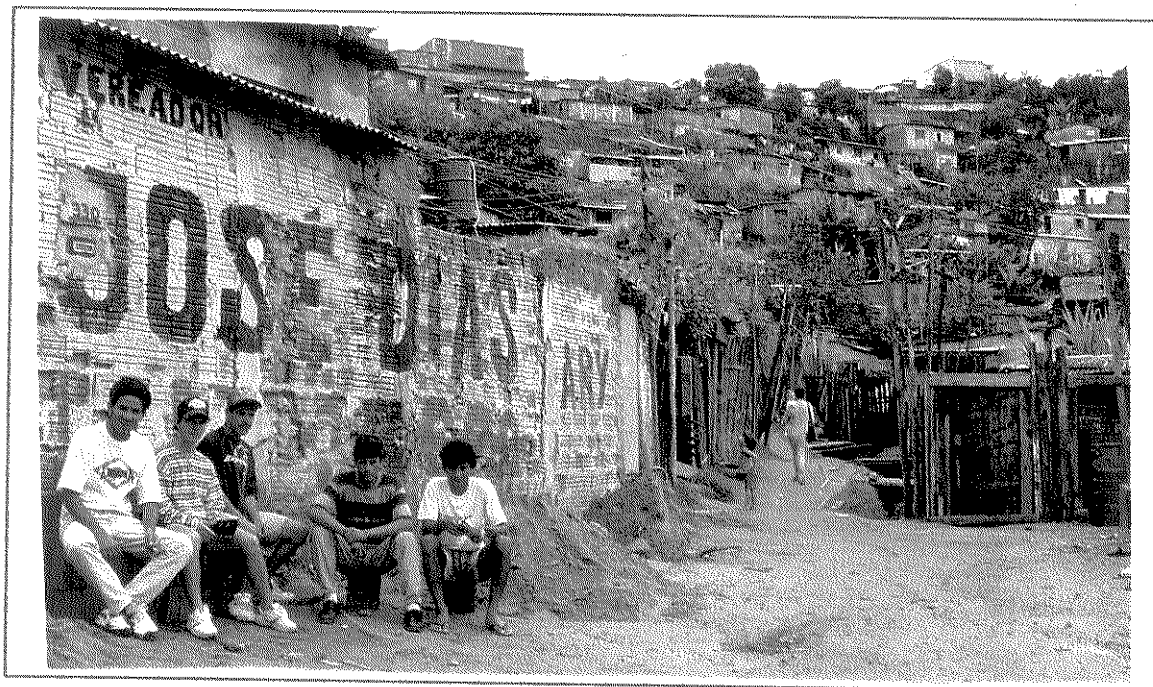
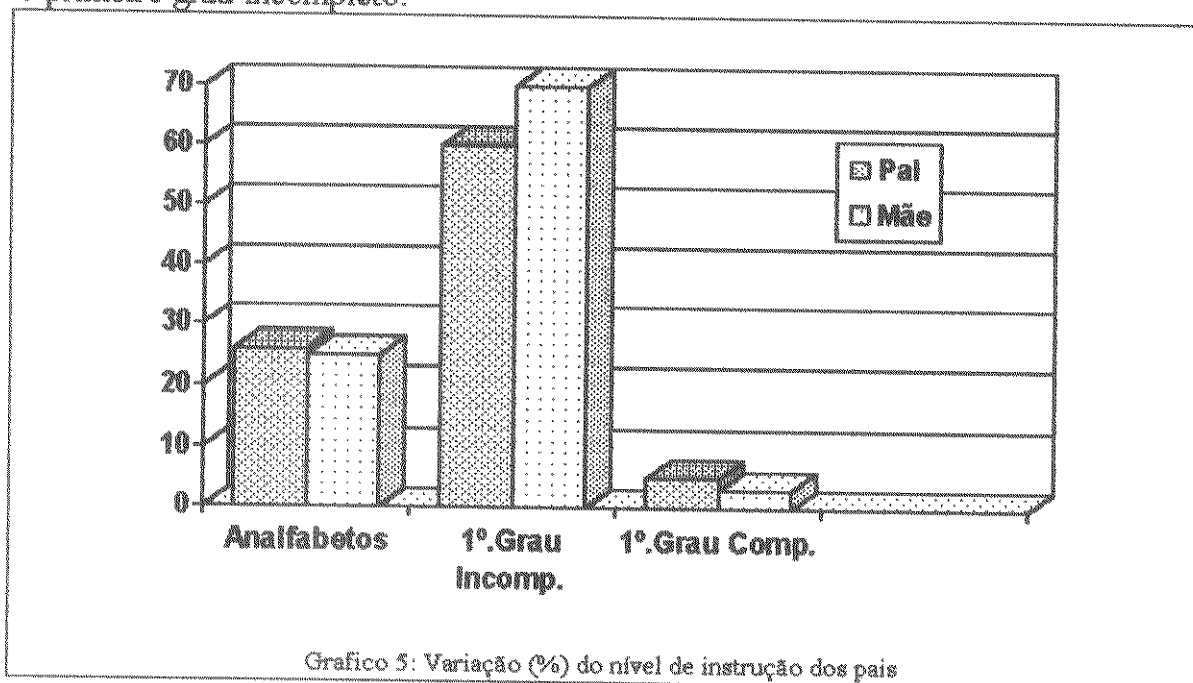


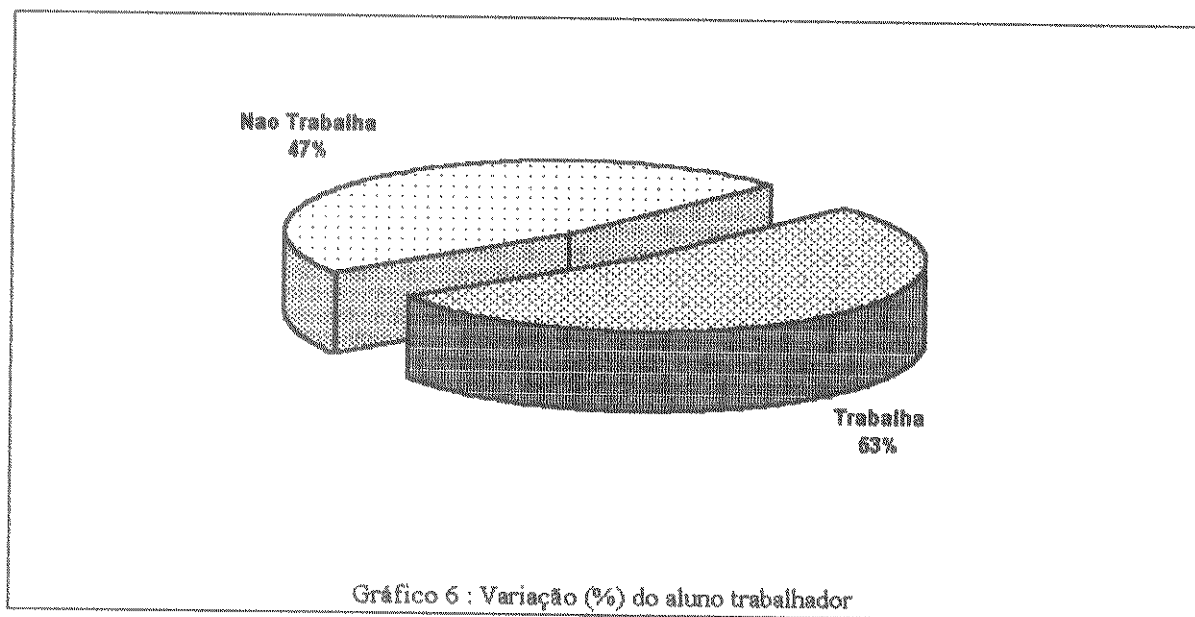
Foto 7: O Lazer nas conversas informais com os amigos.

O nível de escolaridade dos pais aponta para uma considerável incidência de analfabetos (gráfico 5), poucos com o primeiro grau completo, e uma maioria com o primeiro grau incompleto.



Como se vê é elevado o número de pais de alunos analfabetos e, apesar de recair sobre uma faixa etária mais envelhecida, constatamos que o analfabetismo não está erradicado no grupo mais jovem, o que pode ser comprovado pelo número de alunos, com menos de 20 anos, que se matriculam nos cursos de alfabetização de adultos. Além do curso, oferecido pela prefeitura, na casa comunitária, a Escola que dirijo possuía 5 classes para atender os analfabetos ou semi-analfabetos (um número superior às classes oferecidas aos ingressantes com 7 anos).

Com interesse surge a análise do aluno trabalhador: diante da realidade das baixas rendas, a necessidade do trabalho precoce do alunado é verificada no gráfico 6.



Encontramos um número bastante elevado de alunos que ingressam precocemente no mercado de trabalho (53%), exercendo atividades remuneradas, sejam na indústria, no comércio, ou até mesmo na rua, através da mendicância ou "olhando" carros. Como reflexo desse dado, há na escola um contingente considerável de alunos que a partir dos 12 anos se matriculam no período noturno, na tentativa de conciliarem trabalho e escola. No entanto, constata-se uma elevada taxa de abandono.

A situação encontrada nesse bairro não difere muito de outras pesquisadas em bairros periféricos, onde o "cotidiano está atado à sobrevivência" e, como diz Patto : "Com pouco dinheiro para muito cansaço, pouco alimento para

muitas bocas, pouco espaço para muitos corpos, muitos obstáculos para tantos sonhos, assiste-se a uma luta sem tréguas pela realização dos desejos e satisfação das necessidades"<sup>(40)</sup> .

## 1- A Escola no Bairro

A escola, objeto de minha pesquisa, é a única existente no bairro e atende a alunos de uma camada muito pobre da população, conforme já descrito anteriormente.

Sua criação deu-se em 1980, para atender a 577 alunos que freqüentavam as escolas vizinhas e tiveram suas transferências expedidas para esta escola.

Foi inaugurada com 6 classes, em 3 turnos diários (das 7:00 às 11:00 - das 11:00 às 15:00 e das 15:00 às 19:00), não possuindo ensino noturno.

---

<sup>(40)</sup> Pesquisas sobre bairros periféricos, com características semelhantes a de meu estudo, foram encontradas em MELLO, S.L : "A sobrevivência no campo e na cidade segundo relato de mulheres da Periferia de S.P.", 1985 (Tese de livre docência - IPUSP); e em PATTO, M.H. de Souza; A Produção do Fracasso Escolar, Queiroz, 1991.

No entanto, com a chegada cada vez maior de migrantes e com o aumento da população do bairro houve, conseqüentemente, um aumento significativo de procura de matrículas para os filhos dos que chegavam.

Desse modo, foi se tomando pequena a cada ano para atender a demanda. Ocorreu, então, uma primeira reforma que não conseguiu resolver o problema.

Em 89 e 90 ela funcionou congestionada, havendo necessidade de 5 turnos diários. Nestes anos, eu já havia assumido a direção e solicitava aos órgãos centrais a urgência de mais uma reforma que viesse solucionar os problemas.

Além dos problemas físicos, outros se juntavam, como: depredações, invasões e uma alta taxa de retenção e abandono.

Foi então que, em 89, iniciamos um trabalho com professores, funcionários e representantes da comunidade a fim de reverter este quadro.

Alguns projetos foram desenvolvidos e a meta principal era a "Valorização do Ser". Este projeto fundamentava o trabalho coletivo da unidade escolar cujo desenvolvimento visava à interação e à socialização do saber. A partir do tema "valorização do ser humano", desencadeavam os subprojetos a serem trabalhados ao longo do ano letivo, com temas e abordagens diversas, propiciando, não somente o enriquecimento curricular e a ampliação e aplicação dos conteúdos

adquiridos no cotidiano, mas também possibilitando uma participação maior dos alunos nesse cotidiano.

Optou-se por desenvolver tal projeto, sem desconsiderar as dificuldades enfrentadas por todos os indivíduos que de certa forma garantiam sua sobrevivência, e, observando que a insegurança e agressividade derivavam de tal situação e se faziam presentes na escola. Portanto, o projeto, cujo objetivo era diminuir os índices de fracasso escolar, significava uma tentativa de resgatar a auto-confiança do aluno. Daí, pontos positivos foram surgindo, entre eles, o reconhecimento em nível local e a indicação para que essa escola passasse a integrar um projeto em nível estadual - "Melhoria do Ensino das Escolas Públicas do Primeiro Grau do Estado de São Paulo", no ano de 1991, do qual faziam parte 16 escolas: 6 da grande São Paulo e 10 do Interior.

Ao final do Governo Quéricia, encerra-se esse projeto e, para que a escola pudesse dar continuidade aos trabalhos em desenvolvimento, é incluída no projeto implantado pelo Governo Fleury, denominado "Escola Padrão"<sup>(40)</sup>.

---

<sup>(40)</sup> A Secretaria de Estado da Educação implantou através do Decreto 34.035, de 22 de outubro de 1991, o Projeto Educacional "Escola Padrão". Esse projeto foi concebido pelo Núcleo de Gestão, com assessoramento de representante dos Órgãos Centrais da pasta, Divisões Regionais de Ensino, Delegacias de Ensino e Unidades Escolares. A "Escola Padrão" foi caracterizada por: funcionar em três turnos, no máximo; oferecer períodos

As primeiras escolas a serem transformadas em Escolas-Padrão deveriam atender a condições pré-estabelecidas: prédios escolares adequados, espaço físico para atender à demanda e recursos humanos de apoio. O Governo inicia essa implantação com 306 unidades escolares que deveriam preencher os requisitos exigidos. As 16 escolas que compunham o projeto "Melhoria do Ensino das Escolas Públicas do Primeiro Grau do Estado de São Paulo" divergiam dessas condições. Eram de periferia e haviam sido escolhidas em virtude dos projetos que desenvolviam e que visavam à redução dos índices de evasão e retenção encontrados nas escolas de bairros periféricos.

---

diurnos de cinco horas-aula efetivamente ministradas; completar o período noturno com uma estrutura que permita ao aluno trabalhador ter um desempenho efetivo, através de uma carga diária compatível com as características próprias do turno que não se estenderá para além das 22h:30m.; impedir a super-lotação de classes com a delimitação de número de alunos; dar condições à Direção da Escola de desenvolver conjuntamente com professores, alunos, pais de alunos e a comunidade, projetos que possam contribuir para o desenvolvimento global do aluno; dar autonomia às escolas : financeira, administrativa e pedagógica; diminuir as horas aulas dos docentes, concedendo-lhes horas específicas para os projetos pedagógicos, as reuniões técnico - pedagógicas, as atividades próprias da comunidade, entre outros, reciclar continuamente o trabalho dos profissionais de Educação e propiciar condições de auto-avaliação de Direção e Corpo Docente.

A implantação de tal projeto ocorreu através de leis complementares, decretos e resoluções.



A escola em estudo apresentava sérios problemas de espaço físico, e, com sua transformação em "Escola - Padrão", recebe do Estado uma reforma que vem modificá-la totalmente.

Sendo assim, a partir de 1992 inicia-se uma grande reforma no prédio, e a Escola passa a contar com 18 salas de aula, vários ambientes pedagógicos, tais como: sala de vídeo, de aulas práticas, um CIC (Centro de Informação e Criação), uma ampla sala para os professores, uma cozinha para a merenda com todos os utensílios necessários, uma quadra de esportes, além de uma pintura alegre, bastante colorida e diferenciada.

Hoje, ela funciona em 3 turnos diários, sendo 2 diurnos (das 7:00 às 12:20 - das 13:00 às 18:20) e um período noturno (das 19:00 às 22:30). Atende a 1751 alunos, distribuídos em 46 classes, sendo considerada de grande porte. Seu quadro de professores possui um mínimo de 4 (quatro) não habilitados e 57 habilitados, cuja jornada é diferenciada das demais escolas da rede, pois os professores têm atrelado à sua carga horária um percentual de Horas de Trabalho Pedagógico, realizadas com os seus pares. Possuem uma gratificação em seus salários que corresponde a 30% para o diurno e 50% para o noturno ( os 30%

somente para os que fizeram opção pelo RDPE - Regime de Dedicção Plena e Exclusiva )<sup>(42)</sup>.

A escola, por sua vez, desempenha suas atividades graças ao envolvimento de todos, tendo em vista o trabalho pedagógico realizado pelos professores junto aos alunos que se consolida através do seu projeto centralizante - Valorização do Ser - e dos sub-projetos vinculados a este: Preservação do Patrimônio, Família e Escola, Oficinas de Trabalhos Manuais, Linguagem, Escolinha de Esportes, e um trabalho conjunto com o Centro de Orientação ao Menor de Jundiaí (COMEJ).

---

<sup>(42)</sup> De acordo com a Lei Complementar no. 671 de 20 de dezembro de 1991, que institui o Regime de Dedicção Plena e Exclusiva , será vedado ao beneficiário o desempenho de qualquer outra modalidade de trabalho público ou particular.

### QUADRO V - RECURSOS HUMANOS

1-DIREÇÃO	Existente	Déficit
Diretor	1	-
Vice-Diretor	2	-
2-APOIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO <sup>(49)</sup>		
Coordenador pedagógico	-	1
Orientador Educacional	-	1
Bibliotecário	-	1
Coordenador de 5ª. a 8ª série	1	-
Coordenador de C.B. a 4ª.série	1	-
Coordenador de ensino noturno	1	-
Coordenador do C.I.C.	1	-
3-APOIO ADMINISTRATIVO		
Secretário	1	-
Escriturário - QSE	1	-
Inspetor de alunos	-	6
Servente	5 *	1
Zelador	1	-
Oficial de escola	4	-
4-ASSISTÊNCIA AO ESCOLAR		
Merendeira	3	-
Dentista	2	-

\* Dos 5 serventes que a escola possui, somente três encontram-se em exercício, visto que um constantemente afasta-se por motivos de saúde, e o outro está afastado desde 1993 por problemas judiciais (cumpre pena na casa de detenção).

<sup>(49)</sup> Segundo a Resolução S.E. no. 274, de 27 de dezembro de 1993, que estabelece as diretrizes para organização das Escolas-Padrão para o ano de 1994, esta escola conta com profissionais que exercem as coordenações apontadas no quadro acima, e que foram escolhidos por seus pares, indicados pelo diretor e referendado pelo Conselho de Escola.

<b>5-CORPO DOCENTE<sup>(49)</sup></b>											
<b>Professor I</b>			<b>Professor II</b>			<b>Professor III</b>			<b>Total</b>		
Efetivo	OFA		Efetivo	OFA		Efetivo	OFA		Efetivo	OFA	
<b>16</b>	H	Nh	---	H	Nh	<b>05</b>	H	Nh	<b>21</b>	H	Nh
	10	---		07	04		24	---		41	04

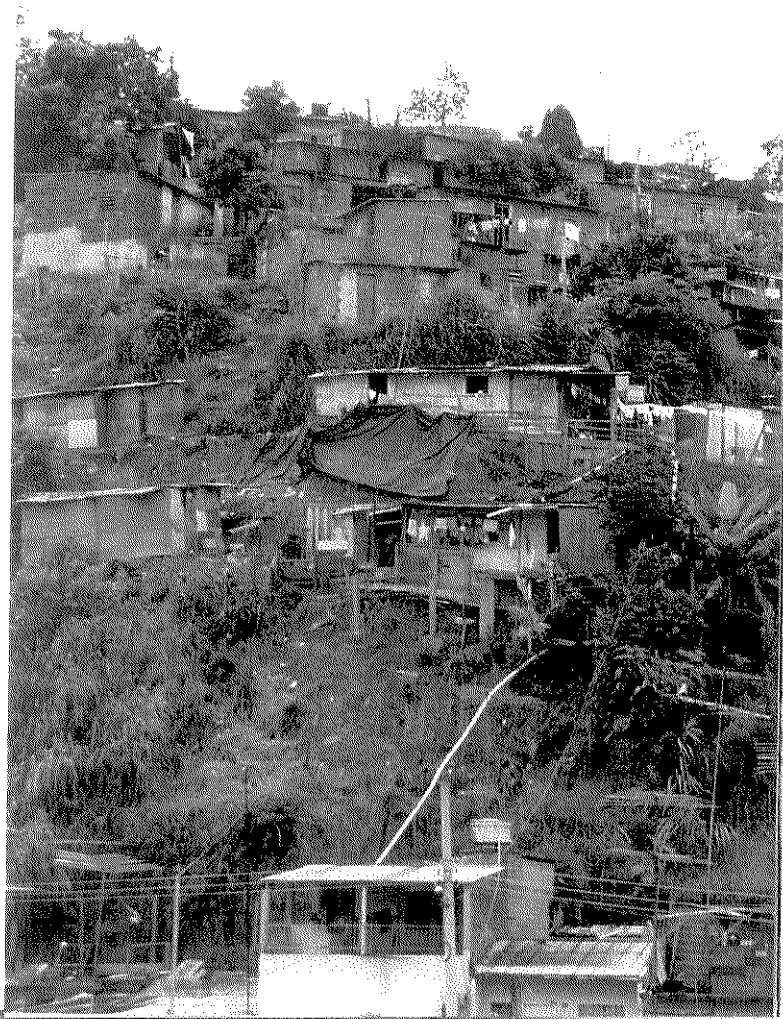
A escola raramente trabalha com seu quadro de funcionários completo, conforme o módulo determinado pelos órgãos centrais<sup>(49)</sup>. Esse dado pode ser observado no quadro anterior.

<sup>(49)</sup> O corpo docente é composto de professores efetivos, nomeados por concurso público, e de professores ocupantes de função atividade (OFAs), contratados por períodos determinados. Os ocupantes de cargo e de função-atividades da série de classes de docentes atuam como: Professor I (P.I): no ensino de primeiro grau da série inicial até a quarta série, e na pré-escola, com habilitação específica de segundo grau - Magistério; Professor II (P II): no ensino de primeiro grau, com habilitação específica de Grau Superior, correspondente à Licenciatura Curta; em caráter excepcional, quando de outras áreas ou enquanto estudantes matriculados em curso superior; Professor III (PIII): no ensino de primeiro e segundo graus, como Professor de Educação Especial e na pré-escola, com habilitação específica em Grau Superior correspondente à Licenciatura Plena ( Baseado na Lei Complementar no. 444, de 27 de dezembro de 1985).

Conhecidas algumas características particulares desta escola, procurarei expor, a seguir, sua relação com a comunidade.

---

<sup>(49)</sup> Conforme o Decreto no. 37.185 de 5 de agosto de 1993, que fixa o módulo de pessoal das Unidades Escolares da Secretaria de Educação.



## 2- Relação Escola - Comunidade

Foto 8 : Uma Pequena Visão do  
Bairro



Foto 9: A  
Escola

Tomando as fotos do bairro e da escola para uma primeira análise, podemos observar o contraste que existe entre elas. O tamanho da construção e a beleza do prédio da escola se destacam diante de todos aqueles que habitam o bairro. Por outro lado, a população pode alimentar seu sonho em relação ao estudo dos filhos uma vez que a escola tem condições de atender a todas as crianças residentes no bairro e, por mais distante que seja dos seus lares, é bem diferente da situação que enfrentavam quando estudavam na zona rural.

No entanto, a relação da escola com a comunidade não se dá de modo totalmente satisfatório. No aspecto pedagógico, restringe-se a poucas situações: 1- Em reuniões de pais e mestres onde a participação é passiva, uma vez que os pais comparecem à escola para verificação de notas e para receberem comentários sobre o comportamento dos filhos. Em meu entendimento, por considerarem a Escola "Templo do Saber", e por se sentirem despossuídos do saber escolarizado, não se sentem capazes de interferir no seu funcionamento, método ou currículo. Deixam para o "professor institucionalizado" a tomada de decisões, uma vez que os consideram em condições de resolver os problemas da vida escolar de seus filhos. 2- Em reuniões de Conselho de Escola e da A.P.M., onde um número muito pequeno de pais representa todos os outros; nestas reuniões, quando eu solicito que se manifestem a respeito de algum assunto referente ao aspecto pedagógico, assisto a uma tímida participação, pois preferem deixar a decisão para direção e professores, alegando que não entendem do assunto. 3- Em contatos esporádicos, para atender a algum chamado do professor, e, quando isso acontece, "é mau sinal".

No entanto, esta escola tem colaborado com a população do bairro em casos de enchentes, abrigando-os, cedendo o prédio para bazares que revertem em benefício para as famílias pobres; permitindo que os moradores e as lideranças locais se reúnam no seu interior para discutirem problemas do bairro, e, também, deixando os portões abertos nos finais de semana para uso da quadra tanto para a escolinha de futebol como para brincadeiras das crianças e jovens, visto que o único local de lazer no bairro se limita às ruas e aos terrenos baldios. Nessas circunstâncias, não se consideram despossuídos e se sentem em condições de participação.

Essa situação acaba gerando grandes conflitos como, por exemplo, a disputa em torno do uso da quadra de esportes que é o objeto mais visível de disputa de poder. Durante a semana, em período normal de aulas, sobre o muro ao redor da quadra, a presença constante de crianças e adolescentes que no momento não estão em aula ou não estão matriculados, atesta o desejo de ocupação deste espaço, acentuado pelo comportamento de espectadores não-passivos dos acontecimentos escolares. Muitas vezes manifestam-se com palavrões, pedradas e "ovadas" contra aqueles que ocupam a quadra como atividade obrigatória da grade curricular. Neste sentido, como diretora da escola vejo-me realmente administrando conflitos pois, por um lado, tenho que garantir o cumprimento da carga horária dos alunos, e por outro lado, entendo que a quadra é um atrativo para aqueles que não possuem nenhum espaço adequado para atividades físicas, como "peladas", que são próprias da idade deles .



O confronto se estabelece quando o professor não cede ao “invasor” o espaço desejado, o que, a meu ver, poderia. Nada impede que o professor, por exemplo, convide o “invasor” a participar de uma atividade conjunta com os alunos em aula, que, por sua vez, recusam também a presença do “estranho”. Existe uma dificuldade em fazer compreender que o espaço reservado à atividade física, dentro da escola, mas encarada como “lazer” pelos alunos, poderia ser socializada.

Em face dessa incompreensão gerada pelo sentimento de posse por parte daqueles que ocupam o espaço naquele momento, minha interferência dá-se no sentido de convencer o “invasor” a usar a quadra somente nos fins de semana.

Infelizmente, apenas a Ronda Escolar realizada por policiais militares que passam rotineiramente pela escola, e que nos atendem prontamente quando chamados, consegue afastar o “invasor” momentaneamente. A presença da Ronda é exigida atualmente pelos pais de alunos, professores e funcionários, e conseqüentemente pela direção.

No entanto, esta não é a única escola a enfrentar esse problema, entre outros. Também, o encontrei registrado na pesquisa realizada por Patto (1991), em uma escola de periferia da cidade de São Paulo.

Os dados apontados neste capítulo foram importantes porque mostraram as condições de vida dos moradores do bairro, bem como as das

famílias dos alunos pesquisados por mim. Após esta pequena abordagem do contexto social, passarei à análise específica das casas dessas famílias.

# A CASA DA FAMILIA



## CAPÍTULO III - A CASA DA FAMÍLIA

A família como a conhecemos atualmente em nossa sociedade não é uma instituição natural, nem tampouco há "uma" família<sup>(46)</sup>. As Ciências Sociais mostram, através de seus estudos, a existência de vários tipos de família e de diversos tipos de parentesco. Costumam mostrá-las, também, como agências ou instituições privilegiadas para lidar com a questão da subjetividade. Neste estudo, interessa-me a maneira como a antropologia, em especial, apresenta as formas de articulações das famílias para as diversas redes de parentesco. A noção de *Kinship* recuperada por Raymond Firth demonstra, de uma maneira extensa, que a construção social da identidade dos indivíduos dessa sociedade passa pela existência não só da família, mas do *Kinship*<sup>(47)</sup>. Ariès (1978), da mesma forma, ao elaborar uma análise icnográfica do Antigo Regime, apresenta uma rica descrição

---

<sup>(46)</sup> Ver VELHO, Gilberto-"Família e Subjetividade", in ALMEIDA, M.A. (org), Pensando a Família no Brasil: da Colonia à Modernidade-, R.J., Espaço e Tempo, UFRRJ, 1987

<sup>(47)</sup> FIRTH, Raymond e outros- Families and their relatives- kinship in a middle class sector of London, Nova York, Humanities, 1970, citado por Velho, op.cit. pág. 82

do surgimento da família nuclear burguesa composta de pai-mãe-filhos e uma complexa combinação de autoridade e amor paternal.

Reconhecido o poder dos membros da família e o seu papel na sociedade, encontramos, em geral, sociólogos que analisam o discurso da "crise da família" ou de modelos de família. Entre eles, escolhi o de Goldani, para quem o discurso está estritamente relacionado com certos modelos estereotipados de família<sup>(48)</sup>, como o da família patriarcal que historicamente foi reforçado pela Igreja Católica e pelo Estado. Entretanto, outro estereótipo emerge atualmente o da família "classe média urbana", usado como padrão pela mídia em novelas, propagandas, etc. Trata-se de uma família centrada nas funções reprodutivas, ocupando um lugar destacado. De acordo com a autora, neste modelo, o individualismo, a privacidade e as relações afetivas entre os membros assumem maior relevância dando origem a novos padrões de sociabilidade.

Numa reflexão mais crítica sobre a "família", Da Matta demonstra que, entre nós, ela não é apenas uma instituição social capaz de ser individualizada, mas constitui também, e principalmente, um valor<sup>(49)</sup>. Para o autor, há uma escolha

---

<sup>(48)</sup> Ver especialmente os estudos de GOLDANI, Ana M. - "As famílias no Brasil Contemporâneo e o mito da desestruturação", texto mimeog. e "Famílias Brasileiras: Mudanças e Perspectivas", in Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Nov. 94

<sup>(49)</sup> Ver DA MATTA, R. - "A família como valor: Considerações não-familiares sobre a família à brasileira", in Angela Mendes de Almeida, op.cit. pág 115.

por parte da sociedade brasileira que valoriza e institucionaliza a família como uma instituição fundamental à própria vida social. Nesse sentido, para ele, a família não só é um grupo social, mas também uma rede de relações<sup>60</sup>.

Pensando com Da Matta, vejo que os estudos atuais sobre a estrutura familiar, analisados com os recursos dos métodos convencionais da história demográfica e da macro-sociologia, tendem a desprezar as relações criadas, cultivadas ou esquecidas no cotidiano familiar, considerando-as, apenas, como somas pessoais. Desta forma, o universo das representações que a família carrega dentro dela fica ausente nesses estudos<sup>61</sup>.

Por essa razão, ao investigar a Casa da Família dos alunos pesquisados "bem sucedidos" na escola, procurei fazer a análise utilizando-me de algumas indicações retiradas de estudos antropológicos e da micro-sociologia, para levar em consideração seus membros, as relações criadas e cultivadas no cotidiano, bem como as representações que a família carrega dentro dela.

---

<sup>60</sup> Id., *Ibid.*, pág. 125

<sup>61</sup> Ver em especial o interessante estudo de CANEDO, Letícia B. - "Metáforas do Parentesco e a duração em Política", Texto apresentado nas Jornadas Internacionais sobre a História da Família, realizadas no Departamento de História de FFLCH da USP, em 27-29/09/94.

Deparei-me com famílias onde a figura do pai nem sempre está presente, visto que, na maioria das casas, as mulheres são “os chefes da família” e pertencem à massa anônima, desprotegida, que são as babás, faxineiras e empregadas em casas de classe média. São elas que dão condições de sustentação ao estereótipo da família que vive intensamente o individualismo contemporâneo, igualitário e generoso, “da classe média urbana”, permitindo que marido e mulher tenham empregos e carreiras, lar organizado, etc.

As famílias que eu pesquisei são aquelas que existem pela metade, porque um de seus membros adultos ou ativos, em geral mulher, deve sair para a rua a fim de “ganhar a vida” na casa de outras famílias, enquanto os da sua própria, principalmente os menores, ficam sozinhos, encarregados das atividades da casa, ou saem para a rua. Por isso, as famílias dos meus “bem sucedidos” na escola existem pela metade, não se enquadram no modelo divulgado pela mídia e, nesse sentido, são desprovidos de orientações para os deveres escolares.

## **1 - A ORIGEM DAS FAMÍLIAS**

A quase totalidade dos alunos pesquisados pertence a famílias cujos pais trabalhavam no meio rural antes de virem para esse bairro. Durante as entrevistas que tivemos com as mães dos alunos, foi-me colocado sobre a pouca

escolarização dos pais e as dificuldades que enfrentavam no campo e que a vinda para a cidade representava a esperança de um emprego melhor. Em seus depoimentos, constatei que a migração ocorreu em decorrência da pobreza e da miséria que assolam o campo, significando uma saída imposta pelo cerco do capitalismo agrário aos pequenos sitiantes, parceiros, meeiros, e outras categorias de trabalhadores rurais<sup>62</sup> .

Portanto, as famílias pesquisadas participaram do processo migratório e fazem parte do grande número de brasileiros que se deslocam no espaço geográfico do Brasil, fazendo das migrações internas o problema mais importante, o fato social mais impressionante de toda história do Brasil<sup>63</sup> .

Estes deslocamentos ocorreram porque o casal ou a mãe dos alunos deixaram seus locais de origem, onde trabalhavam na lavoura, e migraram para a cidade em busca de emprego e melhores condições de vida. Tudo isso, somado aos apelos de atração, para outras regiões mais favorecidas, determina no homem que se dá conta de sua situação de miséria a decisão de migrar,

---

<sup>62</sup> Encontramos na Pesquisa realizada por Patto (1991), em um bairro periférico da cidade de S.P., a mesma realidade referente a saída do trabalhador rural de seu local de origem.

<sup>63</sup> Sobre o processo migratório ver JACYR, F. Braido - "As migrações na atualidade Brasileira", in Migrantes: Êxodo forçado, Centro de Estudos Migratórios, Edições Paulinas, S.P., 1980.



constituindo um modo de fugir dos problemas que o envolvem e o sufocam, uma espécie de "revolução" individualista, um fogo dentro<sup>64</sup>.

Durante as entrevistas com as mães, o fenômeno da migração ficou constatado, ao se expressarem:

*"...Meu marido veio para cá porque lá na Bahia era muita miséria, muita seca. Ele trabalhava no sítio do pai dele mas a gente passava muita necessidade. Então a gente veio pra ele arrumá serviço aqui na cidade..."*

*"...Lá em Araraquara era muito fracassado para serviço, muita dificuldade pro meu marido arrumá serviço e ele veio prá cá porque meu irmão tinha vindo na frente e a gente se correspondia e ele falava que aqui tava bom de serviço, então meu marido largou tudo lá e veio arrumá serviço na fábrica..."*

*"...Eu morava com o meu pai no sítio, era muito difícil e eu já tinha a Madalena, eu era mãe solteira e a vida lá era muito difícil. Então foi lá uma amiga minha que morava aqui em Jundiá e me disse que aqui era mais fácil arrumar emprego. Não pensei duas vezes, arrumei minhas coisas mais as da menina e vim embora..."*

---

<sup>64</sup> © ID, Ibid.

Diante dessas falas o que se vê é que a cidade, principalmente as maiores e as consideradas predominantemente industriais, constitui, para muitos deles, um polo de atração, uma espécie de miragem que a transforma em eldorado de sonhos e ambições<sup>(5)</sup> .

Mas, ao chegarem à cidade sofrem verdadeiros dramas, crises de valores e fé ante o impacto do desconhecido, diante das dificuldades a que são submetidos para sobreviverem. Procuraram a periferia da cidade e passaram a ingressar no mundo das favelas.

Uma das mães se refere a sua chegada ao bairro, da seguinte forma:

*"...quando chegamos aqui na cidade ele comprou um barraco pra gente. Nós fomos morar lá ,não conhecia ninguém e vivia sozinhos. Minha mãe, meu pai e irmãos ficaram na Bahia, na roça e era muito longe..."*

Tal fala indica que a vida dos ocupantes da favela, que sofreram o processo migratório, assemelha-se aos dos imigrantes, que se tornam desenraizados e inseguros. No entanto, os imigrantes (principalmente italianos, alemães, japoneses), ao se encontrarem em um lugar estranho, às vezes hostil, procuram

---

<sup>(5)</sup> Ver DURHAN, Eunice R. - A caminho da cidade, Perspectiva, S.P., 1973.

seus pares, para viverem as tradições e costumes de seus países<sup>60</sup>. Quanto aos moradores da favela, o que se nota é que eles se avizinham com tipos diversos, oriundos de quase todos os estados brasileiros, o que os leva a vivenciar tradições e costumes individualmente dentro de seus lares. Na favela em questão, percebi somente uma pequena casa de comércio oferecendo produtos do nordeste, enquanto que dos demais estados não há nada.

Nas famílias pesquisadas, encontrei 27% que vieram de cidades do estado de S.P. e 63% que migraram de outros estados e, nas entrevistas, constatei que mais da metade já estava com a família constituída quando mudaram para este bairro. Alguns casais vieram recém-casados e com filhos pequenos. Quanto ao tempo de moradia, este varia muito. Há 27% das famílias com poucos anos no bairro (quatro ou cinco) e, portanto, seus filhos vieram somente completar o primeiro grau na escola investigada; outros 73% vivem no bairro há mais tempo (entre 10 e 20 anos)

Uma outra observação vem de encontro com os dados da pesquisa de Patto (1991): o número dos que vieram de outros estados e intercalaram a residência nesta cidade com voltas temporárias ao local de origem é insignificante, o que também contraria as afirmações dos educadores na escola, segundo os quais

---

<sup>60</sup> Sobre imigração ver SAYAD, Abdelmalek - L'immigration ou Les paradoxes de l'altérité, Editions Universitaires, Paris, 1991.

um dos principais determinantes das reprovações e evasões é a grande mobilidade geográfica das famílias.

Hoje, alguns conseguiram transformar seu barraco em uma construção de tijolos , mas que não descaracteriza a condição de favelados, uma vez que continuam amontoados, sem condições mínimas de saneamento básico, e alguns ainda dividem seu terreno com outras famílias.

Quanto ao nível de escolaridade encontrei apenas dois pais com o primeiro grau completo, mas tendo-se separado da família quando seus filhos eram pequenos, não colaboraram na educação deles. Apesar dos demais possuírem pouca ou nenhuma escolaridade todas as famílias dão muita importância à escola, salientando a falta que ela representa em suas vidas.

Para todas as mães entrevistadas, o estudo está atrelado à sobrevivência como o canal para a obtenção de um emprego e melhoria nas condições de vida; portanto, o estudo representa um objetivo imediato, relacionado com o presente.

Mais adiante , analisarei as relações materiais e simbólicas que as famílias revelaram estabelecer com a instituição escolar, o que abstraí dos depoimentos dos alunos, articulado com as informações das mães.

## 2 - CONSTITUIÇÃO DAS FAMÍLIAS

Ao estudar a constituição das famílias desse bairro, e diante do que obtive durante as entrevistas, procurei não perder de vista que há uma tendência à diminuição no tamanho da estrutura familiar e uma diversificação maior nos arranjos domésticos e familiares<sup>57</sup>. O que pode ser confirmado com os dados levantados em anexo.

Entretanto, a constituição das famílias entrevistadas por mim foge dos dois modelos apresentados por Goldani (1994) : o modelo patriarcal e o modelo classe média urbana. Em 75% delas, a mãe é quem garante a coesão de seus membros, sendo consideradas "chefes" de família. A maioria delas são separadas de seus cônjuges e possuem sob sua responsabilidade a criação dos filhos. Entre as famílias pesquisadas, 25% abrigam sob o mesmo teto o pai-mãe-filhos. E entre uma dessas, encontrei o pai casado duas vezes, com a responsabilidade dos filhos dos dois casamentos e morando sob o mesmo teto.

Nas demais famílias encontrei a seguinte situação: uma senhora viúva , cujo marido faleceu logo que deixaram o campo, e que hoje trabalha como doméstica para sustentar seus filhos; uma avó que abriga em sua casa o neto e seu

---

<sup>57</sup> c.f. Goldani, op. cit.

pai, uma vez que a mãe os abandonou e, nas outras cinco famílias, mulheres vivendo separadas de seus maridos<sup>68</sup>.

Portanto, a composição dos membros dessas famílias e as estratégias de sobrevivência responderiam em grande medida a fatores concretos de condições de vida.

### 3 - SONHOS E ESPERANÇA

O fato dessas famílias viverem com muitas dificuldades não as impede de sonhar. Sonham ,principalmente, com um local melhor para viverem com seus filhos estudados, com um diploma que lhes proporcione um trabalho diferente dos seus. Por esta razão, passam a seus filhos uma visão positiva da escola e procuram diversos meios de ajuda para possibilitar a eles a permanência na escola <sup>69</sup>.

---

<sup>68</sup> Esses dados são encontrados no quadro - caracterização dos pais, em anexo.

<sup>69</sup> A crença depositada na Escola, que hoje nos parece absolutamente natural, ocorreu a partir do momento em que os pais aceitaram entregar a formação das crianças e jovens aos cuidados de um corpo de funcionários especializados que divulgaram a idéia de que a

Em todos os depoimentos das mães foi constante a referência à falta de estudos em suas vidas e identificam a escola como o instrumento essencial de adaptação à vida urbana. Cabe aqui a pergunta instigante feita por Bento Prado Jr.: a escola, essa instituição contingente e de nascimento tão recente, tem condições de realizar essa esperança?<sup>60</sup>

Nessa concepção a escola passa a fazer parte de suas vidas, e existe por parte das mães a preocupação de que seus filhos a frequentem.

Na comunidade de migrantes, percebi que esses se fixam no lugar de moradia através da escola, uma vez que ao chegarem ao bairro a primeira providência é dirigirem-se à escola para efetuarem a matrícula de seus filhos. Em muitos casos recebemos pais que solicitam uma vaga para seus filhos sem antes terem providenciado os documentos necessários para uma transferência. Nestes casos, os alunos passam a frequentar as aulas e são colocados nas séries

---

comunidade, a família e a Igreja eram obstáculos para o que se concebia como progresso social. Sobre este estudo ver especialmente DONZELOT, Jacques - A Polícia das Famílias, R.J., Graal, 1986 e LASCH, Christopher - Refúgio num mundo sem coração. A Família : santuário ou instituição sitiada?, R.J., Paz e Terra, 1991.

<sup>60</sup> Ver Prado Jr., Bento: "A Educação depois de 1968, ou Cem Anos de Ilusão", in Descaminhos da Educação Pós-68, S.P., Brasiliense, 1980.

informadas pelos pais. Não são raros os casos em que as informações não coincidem com as dos documentos oficiais.

Por tudo isso, pode-se notar a importância atribuída à escola, os sacrifícios enfrentados pelas famílias para ter um filho estudando e, sobretudo, a alegria de ver seu sonho concretizado por ocasião do cerimonial de formatura. Observem-se as falas das mães:

*"...Prá mim é a glória ela ter se formado, porque não é fácil criar duas meninas sozinha ..."*

*"...Deus ajudava. Arrumava o material escolar onde arrumava e assim minha filha podia estudar..."*

Embora fosse geral o esforço para que o filho freqüentasse a escola, observei que raramente mais de um dos filhos manteve-se na escola até a obtenção do diploma. Constatei na pesquisa que o esforço para a escolarização



concentrou-se, em geral, em um dos filhos . Em 27% das famílias esse dado recaiu sobre o caçula e 36 % sobre o primogênito<sup>61)</sup>

Quando indagados se o jovem havia trabalhado no período escolar, foram unânimes em afirmar que não, pois o trabalho atrapalharia os estudos. Uma mãe assim se expressa:

*"... Precisa precisava, mas a gente não queria atrapalhar os estudos dela..."*

Nesse sentido, reconstrói-se a força da escolarização na vida dessas pessoas. Elas depositam em seus filhos a esperança e o sonho de conseguirem bens materiais que possam amenizar suas vidas.

Por outro lado, impõem uma disciplina rígida aos filhos, observada durante as entrevistas com as mães e os alunos. Uma mãe assim me colocou:

*"...Ela era castigada sempre quando tirava nota baixa, porque no tempo que eu estudava eu era boa aluna e eu queria que ela estudasse, ela tinha que se esforçar o máximo para poder conseguir o que ela queria na vida. ..."*

---

<sup>61)</sup> Ver quadro - Caracterização dos alunos, em anexo.

Uma aluna se manifestou assim sobre o comportamento dos pais:

*"...Bater ele não batia, mas a gente tinha medo . Se tirasse nota baixa ele poderia puxar as orelhas. Para que isso não acontecesse eu estudava..."*

Por outro lado, observei em uma das famílias que o depoimento da filha contradizia o da mãe. A filha assim me colocou:

*Eu estudava porque se eu tirasse nota vermelha eu apanhava da minha mãe, como eu tinha medo dela era melhor estudar..."*

Entretanto, durante a entrevista com a mãe dessa aluna, ao perguntar sobre a vida escolar de sua filha e o que ela dizia quando a filha tirava nota baixa, obtive este depoimento:

*"...Bater eu não batia, porque não adiantava. É capaz dela ficar revoltada e mentir para mim dizendo que ia para a escola e não ia . Eu não quero isso para mim. Olha eu sempre falei para ela: Pelo amor de Deus, não faça isso comigo. Se acontecer comigo não sei o que eu faço..."*

Entretanto, essa mesma mãe se emocionou ao falar da escola e completou o que pensava da seguinte forma:

*"...Eu não tenho estudo e hoje trabalho como faxineira . Por isso eu sempre disse para minha filha: Estude Madalena , estude bastante para você*

*não ser igual a mãe, trabalhar com a limpeza . É um serviço que a gente ganha honestamente, mas é de uma classe tão baixa, a faxineira. Por isso eu digo pra elas que o estudo é tão importante... "*

Desta forma, as famílias inculcaram em seus filhos a idéia de que, através dos estudos, estes poderão ter condições de vida melhores do que as que possuem, e assim, romperem com o tipo de vida dos pais. Daí a mãe da Madalena manifestar na entrevista uma preocupação maior com ela mesma do que com a filha : *Eu não quero isso para mim (...) Pelo amor de Deus, não faça isso comigo.*

Adiante estarei relatando as histórias dos jovens em confronto com as expectativas e sonhos da família e deles próprios.

#### 4 - ONZE JOVENS - ONZE HISTÓRIAS

Identificado o contexto familiar dos jovens que obtiveram "sucesso" na escola importei-me em conhecer as suas trajetórias escolares, analisando as razões que os levaram a ser "bem sucedidos" e, ainda, a situação em que se encontram e quais as sua perspectivas para o futuro.

Portanto, sair para pesquisa de campo, representou um momento de expectativa no qual as interrogações sociológicas entrecruzam-se com as opiniões e expectativas sobre o objeto de estudo. Como nos coloca Benavente

(1994), é a partir daí que o confronto com a realidade vai impor redifinições teóricas que levarão ao abandono ou a confrontação das hipóteses e concepções produzidas.

Sendo assim, ao iniciar os encontros com os jovens, tive uma enorme curiosidade de tentar compreender as razões objetivas e subjetivas que os levaram a estudar e serem "bem sucedidos", uma vez que ao estar envolvida com as atividades do cotidiano escolar, pouco tempo me sobrava para conhecer mais dos alunos, principalmente de seus sonhos, desejos, expectativas e modo de vida.

Após os contatos iniciais, foi-se definindo a imagem do jovem "bem sucedido" na escola. O que surgiu foram jovens com desejos e aspirações, que partilhavam valores e práticas culturais típicos de sua faixa etária. Deparei-me com jovens que durante o período escolar se enquadravam entre os "disciplinados", e alguns deles se destacaram em eventos festivos ou culturais, na escola e fora dela.

Portanto, as trajetórias sociais e escolares dos jovens alunos enfocadas a seguir, foram elaboradas a partir de seus depoimentos, de suas mães, dos professores e de minha observação.

## **ADRIANO**

Adriano é um jovem bonito, alto e sempre muito sorridente. Um pouco tímido, mas muito educado e amigo de todos os

que o cercam. Ele é o filho do meio de um casal que muito tem lutado para se estabilizar na vida. A mãe é empregada doméstica e seu pai, operador de máquina. Em todos os contatos tive a impressão de uma família harmoniosa, cuja maior preocupação é com o estudo dos filhos. A mãe sente-se muito triste com o abandono escolar do filho mais velho e se orgulha de Adriano ter sido bom aluno e ter conseguido um certificado, o que para ela significa poder trabalhar num bom emprego. Apesar da vida simples e difícil, os pais não permitiram que Adriano trabalhasse durante o primeiro grau, pois, assim nada atrapalharia seus estudos. Da escola, Adriano possui boas recordações, apesar de se considerar um aluno razoável. Estudava só quando tinha "provas" para tirar um regular, o que o faria não repetir de ano. O diploma para ele é importante, e procurou ressaltar o incentivo e ajuda dos pais apesar da pouca escolaridade que possuem. Essa ajuda deu-se nos primeiros anos e para ele seus pais representavam um segundo professor. Considerava também suficiente os 8 anos do primeiro grau para conseguir um "bom emprego". Tentou fazer o segundo grau, mas não terminou nem o primeiro ano, justificando que, naquele momento, sentia-se cansado e a oitava série lhe bastava. Ao procurar emprego, deparou-se com as exigências de mercado e a dificuldade em competir com pouco estudo. Portanto, neste momento encontra-se arrependido por não ter dado continuidade aos

seus estudos. Ao mesmo tempo, manifesta a vontade de retornar à escola, mas não acredita que seu desejo seja realizado, visto que os horários de seu serviço são alternados. Foi no último contato que tivemos que ele me informou de seu novo emprego, ou seja, numa indústria siderúrgica, como operador de máquina. Mostrou-se muito contente porque passou a ter registro em carteira, o que não ocorria nos empregos anteriores: empacotador, feirante e carregador de caminhões.

## **ALEX**

Jovem de origem rural, muito tímido, de poucas palavras, com todas as características físicas de um adolescente: desengonçado, alto, com muitas espinhas no rosto. Muito diferente do garoto que havia concluído a oitava série há três anos. Alex é o caçula de uma família numerosa e o único que possui o primeiro grau completo. Iniciou seus estudos na zona rural e apenas cursou a oitava série nesta escola. Falar com ele foi muito difícil, o que reforçou a imagem que tínhamos dele quando estudava: aluno sempre isolado, não rebelde, mas de difícil relacionamento, tanto com os colegas quanto com os professores. As recordações da escola para ele não são significativas, sem grandes pormenores. Importava-lhe tirar notas e passar de ano. Hoje encontra-se trabalhando

como vendedor autônomo e não tem intenção de retornar à escola.

## **BRUNO**

Falar em Bruno implica em boas recordações. Aluno sempre envolvido com as atividades culturais da escola. Amigo de todos, divertido e de fácil relacionamento. Apesar de suas experiências conflitantes, vivenciadas em família, sua passagem pela escola deu-se sem grandes atritos. Fez questão de registrar que os eventuais problemas que teve com os professores eram decorrentes de sua vida pessoal. Não se relacionava bem com sua mãe que o abandonou quando pequeno, mas morava no mesmo bairro, e tinha pelo pai grande admiração, afeição e o apoio que necessitava. Destacou que se tornou amigo dos professores por ter encontrado neles compreensão e amizade. Por ser um aluno extrovertido, simpático e com boa oralidade era sempre o destaque nos eventos festivos da escola. Foi mestre-de-cerimônia na inauguração da biblioteca, participava do coral, de peças teatrais e foi também o escolhido para orador de sua turma de formandos. Causou-me surpresa o fato de ele não ter continuado os estudos, pois, seus sonhos eram grandes em relação a eles. Bruno é o espelho da realidade vivida pelo jovem de classe pobre: muitos sonhos, mas as

dificuldades financeiras o levaram a optar pelo trabalho para ajudar no sustento da família, pois mora com a avó que necessita de auxílio. Em seus planos há um casamento em breve, e quanto aos estudos não vê, no momento, possibilidades de retomá-los.

## **GERALDO**

Filho caçula de uma família com seis filhos, Geraldo foi sempre considerado tanto pela família como pelos professores um bom aluno, de comportamento exemplar, com facilidade de aprendizagem. Ele se considerava um aluno esforçado, não gostava de bagunça e afirmava com orgulho que vinha à escola para estudar e aprender. Foi o único dos filhos a obter o diploma e para isso não trabalhou durante os oito anos. Destacou-se na escola através de sua facilidade em aprender matemática, o que o levou a ser indicado pelos professores, como o melhor aluno da escola, para concorrer a uma bolsa de estudos numa Escola Pública de São José dos Campos. Apesar dos poucos recursos financeiros da família houve empenho e incentivo para sua participação. Recebeu ajuda de custo da Delegacia de Ensino, mas, infelizmente, não conseguiu, pois, as vagas eram limitadas (apenas 20 para 4000 candidatos). Ele reconhece a importância dos estudos para que se possa conseguir um "bom emprego", lamentando



que as condições financeiras da família o tenham obrigado a desistir da escola, e acrescenta ainda que poderá retomá-los caso haja Segundo Grau na escola do bairro. Durante a entrevista escondeu o fato de estar trabalhando, atualmente, com seu pai como ajudante de pedreiro. Essa informação foi-me dada pela mãe.

## **ALINE**

Uma jovem, caçula de uma família numerosa , cujo pai ao casar-se pela segunda vez assume também a responsabilidade dos filhos de seu primeiro casamento. Traz como lembrança da infância a idéia da escola como diversão. Logo percebeu que não era só isso. Durante a entrevista externou um medo muito grande de ser advertida por professores e direção e, conseqüentemente, repreendida pela mãe. A todo momento ressaltava que se considerava uma aluna razoável, muito tímida e com pouca participação nas aulas devido à vergonha de se expor. Pouco falou da família, só citando a mãe quando se referia aos incentivos recebidos e nos casos de repreensão. Iniciou o segundo grau no curso de Publicidade, mas o abandonou, no segundo ano, em conseqüência de uma gravidez precoce (15 anos). Mora

atualmente com o pai de sua filha e acredita que com o crescimento dela possa retornar aos estudos.

## **MADALENA**

Aluna que deixou para o pessoal da escola profundas recordações: sempre chorando, reclamando e brigando. Como ela mesma diz: "muito nervosinha". Entretanto, durante sua entrevista pude compreendê-la melhor. Ela me colocou que quando pequena via nos adultos a presença dominadora da mãe. Todos causavam-lhe pavor. Esse sentimento refletia-se na sala de aula e dos professores ela tinha medo. Apesar do seu rendimento satisfatório, não era a melhor aluna, mas se esforçava para sempre se superar e, dessa forma, agradar à mãe. Para ela o estudo seria o caminho para uma vida melhor, com possibilidades de acesso a bens materiais. Casada desde os 16 anos, vive hoje em uma modesta casa e deixa transparecer inconformismo com sua situação. Sente-se em decadência, presa aos afazeres domésticos, lamentando-se com a pouca escolaridade e a dificuldade em guardar dinheiro para estudar inglês e computação. Pretende também frequentar o Supletivo para ganhar tempo.

## **RUTE**

O que mais marcou em Rute foram os seus primeiros anos vividos no orfanato. Como ela mesmo diz: "Machuca lembrar". Devido à separação dos pais e a falta de recurso da mãe, houve a necessidade do internato, que durou até seus oito anos. Ela me passou uma carência afetiva muito grande e muitos sonhos para o futuro. Para ela estudar era um meio de poder um dia trabalhar num escritório, mas que até o momento não foi possível pois aos 16 anos deu à luz a uma menina. Quanto aos estudos, era uma aluna regular, com um pouco de dificuldade, que estudava para não tirar notas vermelhas pois seu castigo seria não brincar, e sim estudar. Após concluir o oitava série, tentou iniciar o segundo grau, mas não conseguiu conciliá-lo com seu emprego como operária numa fábrica. Hoje está desempregada cuidando da filha. Pretende retornar aos estudos assim que suas condições financeiras melhorem.

## **SONIA**

É a filha mais velha de um casal que se separou quando ela estava no último ano do primeiro grau. Lembra-se, portanto, de que apesar da pouca escolaridade dos pais, esses a ajudavam como podiam nas primeiras séries. Posteriormente,

não recebeu mais ajuda pois os pais não tinham condições para ensiná-la. Após a separação do casal, sua mãe foi trabalhar como doméstica e mesmo necessitando de auxílio financeiro não permitiu que sua filha trabalhasse, pois para ela o estudo era mais importante. Sonia tem boas recordações da escola, foi sempre uma boa aluna que não apresentou grandes dificuldades. Seu relacionamento com os colegas e professores foi bom e ela se considerou uma aluna disciplinada. Após terminar a oitava série não ingressou no segundo grau para poder trabalhar e ajudar no orçamento familiar. Desde então, trabalha como balconista, casou-se em 1995 e espera seu primeiro filho para breve. Quanto aos estudos, não vê possibilidade de retomá-los neste momento.

## **MARGARETE**

Aluna brilhante, aplicada, interessada. Considerava-se e era uma das melhores aluna da turma. Pertence a uma família numerosa, em condições razoáveis de vida. Os irmãos mais velhos não concluíram o primeiro grau, mas trabalhavam para colaborar no orçamento familiar. Continuou os estudos e foi uma das poucas que conseguiu concluir o segundo grau. Durante os três últimos anos vem trabalhando como secretária em uma distribuidora de bebidas e, apesar de não estar estudando este ano, pretende prestar vestibular para o

curso de Administração de Empresa. Acredita que o "bom emprego" que tem deve ao nível de escolaridade adquirido.

## **RENATA**

Renata é o exemplo de aluna que sempre gostou de estudar. Na entrevista nos colocou que frequentou a escola, como ouvinte, antes mesmo de completar os 7 anos, visto que no bairro não havia pré-escola. Destacou que era uma aluna disciplinada, com bom relacionamento com os professores e acrescentou ainda, que, sob seu ponto de vista, os professores afastavam-se dos alunos rebeldes. Rotulou-se disciplinada por fazer todas as atividades que os professores pediam, ficava quieta quando era para ficar e conversava na hora que era para conversar. Em sua visão, a avaliação na escola é dada de forma errada. Para ela o professor não deveria cobrar somente o que passa na lousa, deveria, sim, avaliar todo o desempenho em sala de aula. Seu desempenho sempre foi brilhante e ela se orgulha disso, pois, ressaltou que, como seus pais eram separados, e sua mãe precisava trabalhar, nunca recebia ajuda na resolução das atividades escolares, o que também acontece com sua única irmã. Prosseguiu os estudos devendo concluir o curso de Magistério no final de 1995. Posteriormente, pretende cursar a

Faculdade de Psicologia. Atualmente está trabalhando como vendedora em uma casa de móveis.

## **ROSA**

Jovem que, aparentemente, vive em condições um pouco melhores que a de seus colegas. Sua casa fica no lado mais novo do bairro, onde as habitações, apesar de muito simples, possuem as condições mínimas de infra-estrutura. Essa condição a faz discriminar os colegas e isso foi observado quando se referiu ao péssimo relacionamento que teve com eles, alegando que eles eram de uma "classe baixa" e só pensavam em brigas. Por essa razão diz não possuir boas recordações da escola e que só estudava nela por imposição de seu pai, visto que a escola faz divisa com o quintal de sua casa. Quanto aos estudos, não se julga boa aluna, pois tirava notas suficientes para sua aprovação e alegou não ser uma estudante que "devorasse livros". Comparou-se a seu irmão mais velho elegendo-o ótimo aluno, aplicado, estudioso, que, neste ano, concorre a uma vaga na faculdade. Em seu depoimento disse que estudava por medo do pai, que não batia, mas ameaçava caso tirasse notas baixas. O receio de apanhar a fazia estudar. Para ela esse mecanismo utilizado pelo pai foi importante pois ela acredita que sem ele, talvez, não tivesse estudado. Apesar do pouco "gosto" pelos

estudos, terminou o segundo grau em 1994, sem reprovás e, neste ano, prepara-se para prestar vestibular para o curso de Matemática.

Os depoimentos dos alunos permitiram-me fazer algumas análises a respeito de suas trajetórias escolares, das estratégias utilizadas por eles e pela família para que pudessem obter êxito na escola. Forneceram-me também, uma imagem do contexto imediato de cada aluno, o que me permitiu traçar a trajetória social e escolar de cada um. Do diálogo travado com os jovens e com suas mães surgiram fatos significativos que me deram pistas importantes para a abordagem dos fatores considerados relevantes na análise.

Pude ver que a entrada e a permanência na escola constitui, para a generalidade das crianças e famílias, uma fase importante nas suas vidas, marcada por uma forte ansiedade, e as razões que dão origem a essa ansiedade depende, em muito, das representações que as famílias vão construindo sobre a escola e dos objetivos que traçam em função dela.

Os pontos importantes levantados a partir da análise da história social e escolar dos alunos permitiram-me trazer para discussão os seguintes itens:

1 - Os onze alunos pesquisados conseguiram participar do Cerimonial de Formatura, sem repetir de ano durante o primeiro grau. Em relação à maioria dos alunos que trabalhavam para ajudar no sustento da família, estes foram poupados do trabalho não-escolar. Fato esse que possibilitou a dedicação completa aos estudos. Em algumas famílias, percebi o empenho da mãe ou dos pais em manter o filho primogênito só estudando. Em outras, a preferência foi dada ao caçula. Percebi, aí, a colaboração dos outros irmãos no orçamento familiar, dando ao caçula o privilégio de não trabalhar, mas impedindo os mais velhos de estudarem. Nos casos onde o aluno entrevistado ocupava um outro lugar na fátoria, também, percebi o fato de os mais velhos abandonarem a escola para privilegiarem os mais novos com a escolaridade, tal a crença que demonstraram no estudo.

2 - Os alunos em suas falas deixaram claro terem sido alunos bem comportados e sem grandes atritos com colegas e professores. Esse dado foi confrontado com as fichas individuais, que fazem parte dos prontuários dos alunos e com os registros escolares ( livro de advertências e suspensões ), que não assinalaram incidentes disciplinares. Esses mesmos prontuários registram uma grande quantidade de penalidades para os alunos que fracassaram na escola.

3 - A relação com os professores foi outro elemento que caracterizou os sentimentos sobre a escola. Durante as entrevistas, os alunos salientaram a importância que davam ao bom relacionamento com o professor e, no único caso onde se relatou um pequeno atrito com uma professora, o aluno assumiu a culpa, colocando como causa seus problemas pessoais. Ao se referirem aos professores mais queridos, todos os alunos elegeram duas professoras - dona



Clara e dona Miriam - e acrescentaram que a referência se dava por elas terem sido amigas, compreensivas e, sobretudo, por nos terem tratado como "pessoas iguais a elas" . Essa preferência levou-me a refletir sobre a referência que Benevente (1994) faz em seu trabalho sobre o abandono escolar, sobre o relacionamento professor-aluno, onde "estar na escola pode representar uma experiência dolorosa, em especial se nas relações com os professores se sente um tratamento discriminatório e penalizante da própria identidade pessoal e coletiva. O professor passa a ser visto como uma espécie de pequeno tirano de quem não espera justiça, sendo os conflitos inevitáveis". E, os jovens que pesquisei, talvez, por terem sido preparados para assumir os conflitos e as rupturas na identidade pessoal e sócio-cultural, souberam conviver com a duplicidade de referências (contexto familiar e escolar) e, sendo assim, conseguiram ultrapassar as barreiras escolares de forma positiva<sup>62</sup> .

4 - Quanto ao acompanhamento da escolarização dos filhos, encontrei duas situações: primeiro, os pais ou a mãe que, apesar da pouca escolaridade, procuravam ajudar seus filhos nas atividades escolares, o que se restringia às primeiras séries; e segundo, encontrei alunos que não receberam ajuda em seus lares. Todos os alunos mencionaram o incentivo recebido dos pais em relação ao estudo, mesmo nos casos onde percebi que o aluno estudava sob ameaça, e que o fazia por medo; mas não tiveram apoio para a realização dos deveres escolares.

---

<sup>62</sup> C.f. Benevente, op. cit. -pág. 107

5- Quanto aos projetos futuros, percebi nos depoimentos dos alunos que, por um lado, os meninos não possuem projetos definidos em relação à escola: uns lamentam terem parado de estudar e sentem a necessidade de um nível mais alto de escolaridade para conseguirem um “bom emprego” ; outro aluno afirma, nesse momento, que não pretende continuar e que o que estudou já lhe basta; por outro lado, as meninas possuem projetos futuros. Das sete entrevistadas, três pretendem prestar vestibular: uma, para o curso de Psicologia; outra, para o curso de Administração de Empresas, e a outra, para o curso de Matemática; as demais pretendem continuar estudando apesar das dificuldades do momento, pois ou estão com filhos ou estão casadas e possuem responsabilidades domésticas que ocupam muito de seu tempo.

6 - Outro dado que me chamou a atenção nos depoimentos foi a correlação sucesso escolar-sexo, ou seja, nos alunos pesquisados encontrei um número maior de meninas em relação aos meninos que obtiveram sucesso escolar. Encontrei, entre os “bem sucedidos”, oito (8) meninas e quatro (4) meninos. Esse dado levou-me a buscar mais informações a respeito desse item. Para tanto, levantei o número de meninas e meninos “bem sucedidos” no período de 87 a 94 e deparei-me com os dados que estão registrados no gráfico abaixo.

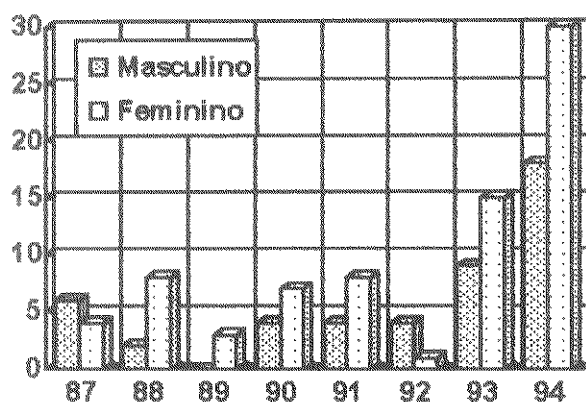


Gráfico 7 - Número de Alunos (masculino e Feminino) e anos com alunos concluintes do primeiro grau.

Portanto, considere o sexo uma categoria de análise para aqueles "bem sucedidos" na escola, e, também, para os projetos futuros em relação à continuidade da escolaridade.

Como se pode observar no gráfico, o número de meninas foi, em quase todos os anos, maior que o dos meninos, perdendo somente em dois anos. Este resultado não fica muito distante de pesquisas realizadas na França por Baudelot e Establet, que estudaram esse indicador de análise sobre o sucesso escolar: encontraram um fio condutor confrontando a correlação já estudada por

eles, sucesso escolar - origem social<sup>63</sup>). Para eles, mesmo considerando a origem social como um indicador de análise para sucesso escolar, ela não explica tudo. A origem só fornece o quadro necessário da investigação sobre outra variável, ou seja, o sexo<sup>64</sup>. Conforme os depoimentos analisados na escola que dirijo, estes também o demonstram. Além do mais, deve-se levar em conta as adversidades preliminares ocorridas na educação informal que se dão na família como, por exemplo, o fato do jovem estudante ser o filho caçula, o primogênito ou o do meio, que estuda, enquanto que os demais membros da família trabalham em seu benefício; e pode-se também considerar o fator sexo: exige-se menos das meninas em relação ao trabalho e são melhores preparadas para enfrentarem o "jogo escolar".

Por este motivo, os pesquisadores citados, ao observarem o crescimento quantitativo dos diplomas, verificaram que ele não provocou nenhuma reviravolta no ordenamento social e nem o diminuiu. No entanto, o mesmo não

---

<sup>63</sup> Outros autores como Bourdieu e Passeron - 1964 - in Les Héritiers - assinalaram como hipótese central da sociologia da Educação o papel muito decisivo da origem social.

<sup>64</sup> Sobre o sexo como indicador do sucesso escolar, ver BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. - "Sexe et origine sociale : deux régimes distinctis d'inégalité" , in Allez les Filles !, Paris, Seuil, 1992.

acontece para as diferenças sociais entre meninos e meninas quando se analisa a correlação sucesso escolar - sexo<sup>(65)</sup> .

Assim, para que se possa medir o sucesso escolar não é suficiente observar o crescimento quantitativo. Faz-se necessário, também, definir os efeitos do sexo. Os clássicos da Sociologia da Educação, não diretamente, já haviam chamado a atenção para tais efeitos. Emilio Durkheim, o primeiro entre eles, já ensinava que a escola não é um lugar de aprendizagem, mas uma verdadeira sociedade, cumprindo várias funções: inculcação de valores dominantes sob uma forma escolar, socialização dos agentes, organização de uma competição preparatória a posicionamento, divisão e hierarquização das massas escolares<sup>(66)</sup> .

As conversões à cultura escolar são mais profundas quando se endereçam aos indivíduos que para ela são preparados, através de suas culturas familiares.

Neste sentido, as falas dos alunos confirmam esta visão quando colocaram para mim as orientações recebidas:

---

<sup>(65)</sup> Ib., Ibid

<sup>(66)</sup> C.f. Baudelot e Establet - op. cit. - pág. 147.

*... "Minha mãe sempre dizia:- Estude Madalena, estude para você ser alguém na vida e não sofrer como eu que não tenho estudo"-E lembro também que ela falava que ela não tinha estudo e queria dar para as filhas.Ela sempre incentivava e por mais que eu não queria ir ela dava uma força, tentava explicar e dizia:- Vai que vai ser melhor para você.*

Aline se lembra de sua mãe sempre dizendo:

*"... estude, nunca pare de estudar, que o estudo é importante para você arrumar um bom emprego..."*

Para Margarete os pais sempre falavam:

*"... Você precisa ir à escola para aprender a ler e escrever e mais tarde arrumar um bom emprego..."* - Para ela, isso era o básico, mas foi considerado uma forma de incentivo e orientação.

Bruno se recorda do pai sempre dizendo:

*"... Você tem que estudar para se formar e ser alguém na vida e a escola tá aí pra isso ..."*

Alex tem na memória as palavras do pai :

"... *Estude filho, para não ser igual a mim...*" e Alex completa ainda que o pai trabalhava na roça, não tinha estudo, e, quando saiu da roça, ficou doente e não trabalhou mais até morrer.

Entretanto, Baudelot e Establet vão um pouco mais além quando consideram que é também na escola que tanto os meninos quanto as meninas aprendem a se situarem em relação aos outros, a decifram suas expectativas, a interiorizarem as regras escritas, ou não, que presidem as interações. Neste jogo, para aprender o que quer que seja, é necessário, primeiramente, aprender as atitudes que são esperadas de si, seu ofício de criança, seu estatuto de aluno, seu papel de sujeito<sup>(67)</sup>.

Em relação à vida escolar, os pesquisadores acreditam que as meninas partem com vantagens, pois, elas trazem consigo uma educação, que até hoje lhes é oferecida e onde se espera que elas primem em oferecer ao outro uma imagem apresentável. Desde muito pequenas, elas são incitadas a tomar parte e a ajudar na gestão do espaço doméstico, enquanto que os meninos possuem uma liberdade maior de frequentarem a rua. Há, também, presente na educação das meninas toda uma série de jogos fortemente sexuada com tendência a desenvolver uma cultura feminina do íntimo mais cedo: brincar de "casinha miniaturizada", onde aí desempenha o papel de mãe, dona-de-casa que cuida dos filhos, das refeições, etc..Em suma, a menina é educada para a atenção do outro, a antecipação das

---

<sup>(67)</sup> Id, ibid.

reações afetivas e as regras mais frequentes não formuladas que regem as interações sociais. O menino, por sua vez, não é incitado para primar nessas situações; ele deve desenvolver seu ego no fantasma heróico, no afrontamento com seus pares, na luta contra a natureza e com os outros<sup>68</sup>. Suas brincadeiras consistem em correr, lutar, jogar bola, subir em árvores, etc., e se espelham fortemente em desenhos transmitidos pela televisão, onde sempre há lutas, onde vence o herói.

Não se trata de modelos arcaicos, mas de inculcações sociais perfeitamente ativas, a partir das quais se pode identificar a eficácia na observação dos comportamentos escolares cotidianos. Essa inculcação é percebida no próprio comportamento dos professores que, em qualquer meio social, encaram como normal o mínimo de barulho e de bagunça que faz parte do comportamento quase obrigatório das meninas, enquanto que dos meninos esperam brincadeiras onde o comportamento é baseado no máximo de parceiros, num máximo de espaço, com um mínimo de regras.

Nesta lógica, durante as entrevistas, as alunas também mencionaram a diferença dos comportamentos dos alunos durante o intervalo no pátio.

---

<sup>68</sup> Id, Ibid.



*“... me lembro bastante da bagunça da turma. Batia o sinal do recreio... era eu e uma amiga minha no cantinho da escola e falando da turma: - olha eles parecem “cavalos”. Ah! eles são todos favelados. Era assim que a gente falava deles. Ficava ali no cantinho, morrendo de medo de alguém vir e machucar a gente. E também, na quarta ou quinta série, eu lembro, estava perto da diretoria ..., eu tava parada pensando na vida quando veio um moleque correndo por trás e me derrubou no chão. Eu fui com as duas mãos no chão para não me machucar. E daí eu lembro que tinha uma moça que disse que eu tinha abrido os meus pulsos e tinha que enfaixar...”*

*“... A mania que a gente tinha na quinta, sexta ou sétima série... a gente tinha mania de ficar jogando bolinha. Era eu... uma turminha. Acho que era queimada, não sei, a gente brincava no intervalo e depois ficava no cantinho e chegava atrasada na sala de aula. E teve uma vez, que acho, não sei se foi você, ou, acho que foi a senhora mesmo que pegou a gente e levou para a diretoria. Pelo o que eu me lembro foi a única vez que eu fui chamada pela senhora. Sei lá, ficou marcado porque eu morria de medo de ir para a diretoria. E acho que eu fazia mais bagunça por influência das outras...”*

Nestas falas, notei que a menina, além de observar, critica o comportamento dos meninos, e, quando participa de alguma brincadeira mais agitada, sente-se culpada, com medo de ser repreendida. Acredito que essa atitude justifica-se por terem recebido, desde cedo, lições quanto à sua apresentação e

comportamento correto; enquanto que os meninos são encorajados a definirem suas personalidades no contato com as coisas<sup>(69)</sup> .

Portanto, as estratégias sociais preparam melhor as meninas para se integrarem ao mundo social da escola; enquanto que os meninos exprimem freqüentemente uma vontade de sair do quadro escolar, de reduzir a duração dos cursos, de ridicularizar os exercícios propostos, dando vazão a uma agressividade anti-escolar e pouco manifestada nas meninas.

Neste aspecto, em decorrência do cargo que ocupo, pude constatar que sempre foi maior o número de meninos em relação ao das meninas que são encaminhados a mim por problemas de agressividade. Em relação ao resultado escolar, basta reler o gráfico 7, onde as meninas conseguem um desempenho melhor que o dos meninos.

Cabem aqui algumas reflexões importantes; mas que, no momento, não me encontro em condições de resolvê-las. Será que somente nesta escola de periferia as meninas obtiveram mais “sucesso escolar” que os meninos? Será somente aqui que elas têm comportamento menos agressivo que o dos meninos? Será que, somente neste contexto, as meninas apresentam tanto medo em relação aos pais ou à mãe (quanto esta vive sozinha) e à direção da escola? Seria este medo que as levaria a fazer os deveres escolares de forma correta?

---

<sup>(69)</sup> Id, Ibid.

Ficam aqui registradas as dúvidas que poderão abrir trilhas para aqueles interessados em estudar esta problemática.

Eu própria, ao considerar os dados apontados acima, segui algumas trilhas já abertas por Benavente, para me ajudar a analisar os dados, principalmente quando ela afirma : “se a escola possui um papel fundamental no processo de (re)distribuição dos indivíduos e reprodução das hierarquias sociais já suficientemente assinalado, paralelamente, há que tomar em conta as estratégias dos indivíduos e das famílias na sua relação com a escola. Frequentemente as estratégias familiares de sobrevivência ou de afirmação social colidem com os objetivos socialmente definidos para a escola pois estes impõem um “espartilho” às decisões das famílias em termos das funções específicas que cada membro deve desempenhar no processo de reprodução da vida familiar”<sup>70</sup>.

Embora não seja meu objetivo neste trabalho, vale a pena mencionar as três entrevistas que realizei com alunas que enfrentaram alguma reprova durante o primeiro grau. Minha intenção ao entrevistá-las foi a de apreender as condições de vida da família, a consequência dessa reprova em sua

---

<sup>70</sup> c.f Benavente, op. cit. pág. 117.

trajetória escolar, sua visão sobre os alunos “bem sucedidos”, a continuidade dos estudos e sua situação atual frente ao mercado de trabalho.

As três jovens entrevistadas possuem a mesma trajetória social que a de seus colegas. São de famílias que enfrentaram muitas dificuldades financeiras e, cujos pais possuem pouca escolaridade.

A trajetória escolar das três jovens foi marcada por uma reprovação nas séries iniciais do primeiro grau. Dos seus depoimentos, pude apreender que os motivos da reprova não foram os mesmos: em um dos casos, a ex-aluna declarou que, por motivo de doença, precisou faltar dois meses às aulas e, quando retornou, não conseguiu acompanhar os demais alunos da classe; nos outros dois casos, foram reprovadas por não acompanharem as lições e se sentirem envergonhadas em expor suas dúvidas.

Nos dois últimos casos, as jovens receberam o veredicto escolar com naturalidade, acreditando que essa reprova foi positiva em sua trajetória escolar, pois no ano seguinte encontravam-se mais “fortes” e puderam acompanhar a classe. Entretanto, a jovem que foi reprovada por motivo de doença, lamenta muito a falta de conhecimento da mãe, uma vez que esta não foi à escola solicitar o abono de suas faltas e a retomada dos conteúdos, a que tinha direito. Sentiu-se frustrada com a reprova, e procurou, nos anos seguintes, ser sempre uma boa aluna.

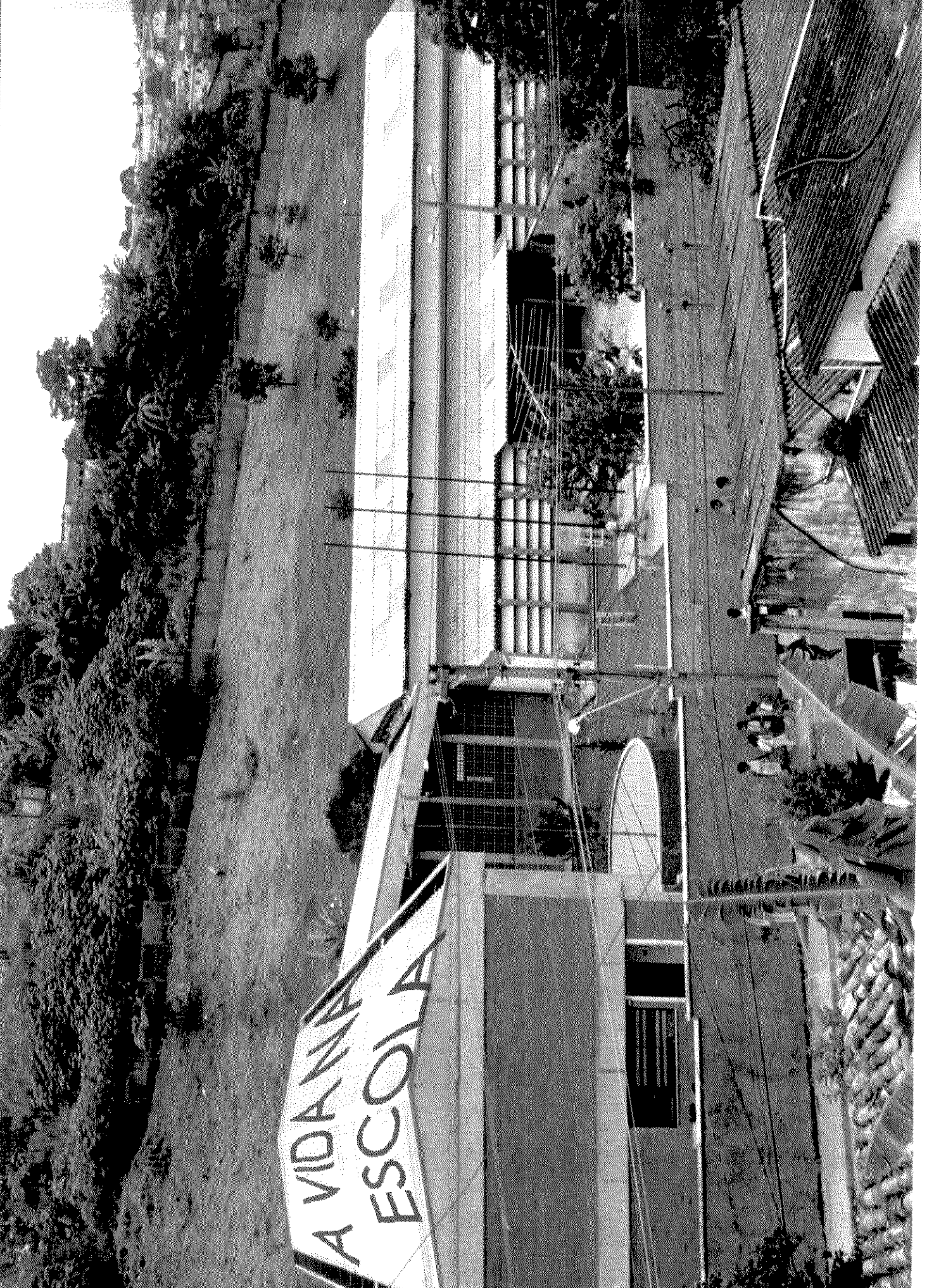
As três jovens continuaram os estudos e, no ano de 1995, estão terminando o curso de Magistério. Duas delas atuam como professoras, nessa escola, há alguns meses.

Em seus depoimentos colocaram também, que a reprova não as impediu de irem em busca de um diploma, enquanto que alguns dos alunos considerados “bem sucedidos” não continuaram sua escolaridade.

Ainda sobre os “bem sucedidos”, elas acreditam que esses estudavam para passar de ano e não se sentiam inferiorizadas diante deles. Completaram ainda que, após a reprova, conseguiram tirar notas melhores que alguns daqueles que nunca reprovaram.

O diálogo com os jovens “bem sucedidos” e com as três jovens que enfrentaram reprovadas em sua trajetória escolar contribuiu para minha reflexão e análise sobre o “sucesso” escolar, e permitiu, também, conhecer melhor suas experiências, razões e reflexões sobre as vivências escolares.

No entanto, esse estudo seria incompleto se tomasse para análise somente os depoimentos dos alunos, visto que, considero o professor peça fundamental no “jogo escolar”. Sendo assim, estarei enfocando no capítulo seguinte a figura do professor e as relações que se dão no interior da sala de aula.



LA VIDANWA  
ESCOLIA

## CAPÍTULO IV - A VIDA NA ESCOLA

Meu interesse ao estudar a Escola é compreender as relações que ocorrem em seu interior principalmente as relações em salas de aula. Estas possuem um poder de revelação extraordinário, porque só através dele nos é dado compreender dramas que são diários, repetidos, transformados em comuns, banais<sup>(1)</sup>.

Portanto, a Escola exprime, de forma mais decisiva que outras instituições, o projeto de reprodução social que acredita que a aprendizagem necessita de um ambiente especial para ocorrer de forma satisfatória, longe da educação dada pela família ou da desordem dos ambientes comerciais e indústrias e sob a tutela do Estado. Afastado da sociedade, o espaço escolar tenta reproduzir, em escala menor a rede de relações que existe na sociedade<sup>(2)</sup>.

---

<sup>(1)</sup> Ver MELLO, Sylvia Leser ao prefaciар o livro de Patto, op. cit.

<sup>(2)</sup> Ver TRAGTENBERG, M. - "Relações de Poder na Escola", in Educação e Sociedade, n. 20, 1985.



Ora, pensando com Elias, essas redes desempenham um papel de dependências recíprocas que fazem com que cada ação individual dependa de toda uma série de outras, que modificam a figura do jogo social<sup>73</sup>. Nesta lógica, para que haja uma ação educativa, é necessário compreender não só as pessoas envolvidas nela: direção - professor - alunos - pais, mas as ações e reações recíprocas que ocorrem entre eles, considerando que na sala de aula, e nas relações estabelecidas entre as pessoas que convivem em seu interior, são revelados dramas que, por serem diários e repetidos, acabam por serem considerados comuns, banais, naturais. Mas isso não é tão evidente. Essa aparente naturalidade dos dramas esconde um “jogo” onde o “bem sucedido” na escola será aquele que aceitar as regras impostas pela família e pela escola. Daí, as interdependências entre as pessoas e as pressões a que são submetidas pela dependência recíproca têm sempre origem em necessidades e idéias que têm a marca da sociedade<sup>74</sup>. Por exemplo, a mãe que manda seu filho à escola para que ele consiga um diploma e desta forma seja reconhecido, pretende assegurar uma identidade para o filho perante a sociedade e, sobretudo, dar-lhe a esperança de conseguir um emprego e “vencer na vida”.

---

<sup>73</sup> Ver ELIAS, Norbert - A Sociedade da Corte, Lisboa, Estampa, 1987 e O Processo Civilizador, Zahar, RJ, 1985. Sobre os estudos de N. Elias ver a análise realizada por Roger Chartier em A História Cultural, Cap. IV - “Formação Social e Habitus: uma leitura de N. Elias, Difel, 1988.

<sup>74</sup> Id, Ibid.



Para que eu possa compreender como um aluno se torna “bem sucedido” fui buscar na sala de aula, nas relações Professor x Direção, Professor x Aluno, Professor x Pais, Pais x Filhos, respostas aos meus questionamentos.

Nesse sentido, ao estudar professores e alunos que, durante oito anos, conviveram nas salas de aula, não é possível esquecer que em seus interiores se faziam presente os dramas particulares de todos os envolvidos e que estes permeavam todas as relações que ocorreram entre eles.

Nesse momento, enfoquei a figura do professor por considerá-la peça fundamental no jogo escolar. A escolha dos professores a serem pesquisados foi feita, na verdade, por indicação dos alunos ainda que indiretamente; meu procedimento só foi selecionar os professores mais citados no questionário respondido pelos alunos e que deram aula para um maior número desses alunos.

Para conhecê-los procurarei sintetizar suas trajetórias social e escolar e, resumidamente registrar suas experiências, suas reflexões sobre o trabalho com crianças de periferia, sua visão sobre o cotidiano escolar e, também, suas expectativas quanto ao “sucesso escolar” desses alunos.

São professores que convivem ou conviveram comigo nesta escola; porém, apesar dos contatos diários, nossa relação se dá mais no campo profissional. Por essa razão, fiquei surpresa com os relatos de suas vidas,

comprovando que eu não os conhecia. Muitas atitudes que embasam sua prática são relacionadas com suas histórias sociais.

Quem são esses professores? Começarei com as 2 professoras mais citadas e mais admiradas pelos alunos: Clara e Miriam.

## **1- DOZE PROFESSORES - DOZE HISTÓRIAS**

### **CLARA**

Clara é a primogênita de um casal com duas filhas. Seu pai foi ferroviário, hoje aposentado, e sua mãe cuidou do lar e das filhas. A preocupação maior dos pais sempre foi em relação aos estudos, sendo que as duas filhas possuem nível universitário. Clara, em seu depoimento, fez questão de registrar o esforço e incentivo de seus pais para que elas obtivessem um diploma. Fez o primário e o segundo grau em escola pública. Primeiramente em um grupo escolar que oferecia somente até a sétima série e, posteriormente, transferiu-se para uma escola de primeiro e segundo graus, onde concluiu o segundo grau, no curso de desenho. Precisou trabalhar durante os anos em que cursou o ensino médio. Seu primeiro emprego foi em uma Clínica de

Fisioterapia, como secretária e, também, como atendente de fisioterapia. Seu sonho era cursar a Faculdade de Psicologia ou Fisioterapia, mas como em sua cidade não havia tais cursos, optou pelo curso de Ciências Físicas e Biológicas, tendo como meta realizar seu sonho após este curso. No entanto, antes do término da Faculdade começou a lecionar e acabou envolvendo-se com a Educação e buscou outros cursos na mesma área: Administração Escolar e Supervisão Escolar. Considerou-se uma aluna esforçada, que sempre procurou fazer o melhor. Nunca foi reprovada. Considera-se uma pessoa extremamente tímida e que, por essa razão, deixou de ir em busca de orientações sobre os cursos que pretendia. Enquanto cursava a Faculdade, assumiu as primeiras aulas lecionando Ciências, Estudos Sociais e História. Lecionava sempre em mais de uma escola e, em um só ano, trabalhou em sete escolas para poder completar sua carga horária. Em 1985 começou a atuar nessa escola, na disciplina de Matemática. Neste ano ainda trabalhava em mais três escolas. Somente em 1987 é que consegue todas as aulas nessa escola e, de lá para cá, tem trabalhado somente aí. Atualmente exerce a função de Vice-Diretor de Escola. Considera que, ao longo desses 10 anos vivenciou muitos momentos alegres, tristes, marcantes, e aprendeu muito com todos. Acredita que o que mais a marcou foi a miséria dos alunos e sentia revoltada por nada poder fazer. Sempre

procurou respeitá-los, incentivá-los, não rotulando-os como “coitadinhos” ou “incapazes”. Sua relação com os alunos deu-se sempre de forma harmoniosa. Tinha como preocupação passar o conteúdo aos alunos, seguindo sempre seu planejamento. Confessa que, ao término do ano letivo, sentia-se frustrada por não ter conseguido passar todo o conteúdo, pois na tentativa de atingir a todos, alguns tópicos não eram dados. Frustrava-se mais ainda quando, ao corrigir as provas, encontrava notas baixas. Culpava-se pelo fracasso dos alunos. Hoje reconhece que era muito rigorosa com eles e que suas avaliações eram extensas. Para ela, o aluno fracassa não só por problemas sociais, mas, também, porque o professor está preso a certos conceitos e valores que se tornaram parte integrante do dia-a-dia da escola. As regras incomodam, mas é mais fácil viver com elas.

## **MIRIAM**

Para poder estudar e conseguir seu objetivo, que era ter um curso superior, precisou passar por muitas privações. É a mais velha das quatro filhas do casal, e como ela, mais duas das suas irmãs possuem um curso superior. Uma tem somente o Magistério, pois não quis continuar estudando. Relatou em seu depoimento que durante seus primeiros anos escolares sua família era muito pobre. Para ela seus pais foram

trabalhadores, sofreram e lutaram. O pai como empregado em um mercado e a mãe como operária para sustentar e estudar as quatro filhas; no entanto, nunca se sentiu discriminada por ser pobre. Em seu depoimento falou com orgulho dos pais, do incentivo, do apoio e da ajuda que recebeu deles. Morou sempre em um sítio e, para que pudesse frequentar o Colegial e a Faculdade, no período noturno, contou com a ajuda de seu pai que a acompanhava e a esperava na saída das aulas. Precisou trabalhar muito cedo, primeiramente ajudando seu pai (em um mercado) e, posteriormente, em alguns escritórios. No ano seguinte de sua formatura, no curso de Letras, dá início a sua tão almejada profissão: Professora de Português e Inglês. Lecionou em várias escolas, inclusive em outras cidades e acrescentou que sempre foi querida pelos alunos, colegas e diretores. Sou testemunha da amizade que os alunos lhe dedicam e, em todas as entrevistas realizadas com os alunos, ela foi apontada como uma das professoras mais elogiadas pelo seu carinho e amizade. Sempre soube tratar os alunos com respeito e em várias formações foi escolhida para paraninfa. Iniciou seu trabalho nesta escola em 1987 e, acredita que, em boa parte, o sucesso ou fracasso do aluno depende do professor e do respaldo da família. Para ela o professor é quem “comanda” a classe e tem de ter domínio sobre ela. Acredita que, para trabalhar com alunos de

periferia, o diálogo seja essencial, principalmente por sentir neles muita “revolta”. Acrescenta ainda, que esse trabalho é demorado, mas que a “semente” deve ser plantada e, no seu ponto de vista, vê na formatura o resultado daquela “semente” que germinou e que ainda dará frutos.

## **DÉBORA**

Durante seus anos escolares estudou sem grandes dificuldades. Colocou em seu depoimento que sempre foi aluna de boas notas, era dedicada e tinha, em casa, um ótimo acompanhamento escolar pois, sua mãe é professora e seu pai técnico em contabilidade e sempre a ajudaram muito. Como é a caçula das três filhas do casal, contou também com a ajuda das irmãs mais velhas. Foi a única filha a obter diploma de terceiro grau. Começou a trabalhar após ter concluído o segundo grau e lamentou não ter frequentado o curso de Educação Artística, que era seu sonho, por razões financeiras, uma vez que necessitaria viajar todos os dias, ou então, morar em outra cidade. Entretanto, após alguns anos retorna à Escola e vai cursar a Faculdade de Letras. No último ano deixa o cargo de bancária para dedicar-se exclusivamente ao magistério. Em 1991 começou a lecionar nesta escola e está até o momento. Acrescentou que sempre procurou dar o melhor possível de si, pois muitos

dos alunos não têm uma boa estrutura familiar. Procurou sempre trabalhar com dignidade e competência. Ela pensa que muitos alunos não acreditam em si próprios, pois são rotulados e acabam incorporando tal situação, aceitando-a passivamente. Acrescenta, ainda, que morar na favela é simplesmente uma condição que a vida impõe; e ser capaz, inteligente, independe do fator social. Para ela o aluno pode fracassar por diversos fatores: falta de interesse do aluno, incompetência do professor, dificuldade financeira que leva o aluno a trabalhar cedo, problemas familiares, gravidez precoce, etc. Sob seu ponto de vista, a burocracia escolar é enorme e alguns papéis são preenchidos em vão. Quanto às leis, acha-as necessárias mas devem estar dentro da realidade escolar. Sobre o relacionamento professor - aluno acha que deve ser o melhor possível, pois professor e aluno são seres humanos iguais, têm os mesmos problemas, sentimentos. Mas, para ela o professor tem de ter postura dentro da sala de aula, o que não o impede de tratar bem seu aluno, devendo o aluno agir igualmente. A relação de amizade deve correr com muito respeito, dignidade, sem intimidades.

## **ELIZABETE**

Elizabeth é uma professora que até 1990 morava em uma cidade muito pequena do interior. Estudou com muita dificuldade pois perdeu sua mãe quando estava na sétima série. A partir daí, precisou trabalhar como doméstica, como auxiliar de escritório e depois como funcionária pública municipal. Para fazer o Curso de Pedagogia, precisou viajar para uma cidade maior que a sua, pois essa só oferecia até o segundo grau, incluindo o Magistério. É a caçula de uma família numerosa e a única a ter um curso superior. Para tal, sempre recebeu incentivo dos irmãos mais velhos. Deixou a cidade natal para vir para Jundiá, a convite de uma amiga. Em 1991, lecionou para alunos de quinta a oitava série, pois a escola estava sem professor de Educação Artística e, apesar de não ser habilitada, aceitou as aulas. Nos anos seguintes, foram-lhe atribuídas classes de Ciclo Básico e atualmente trabalha com uma classe de repetentes com muitas dificuldades de aprendizagem. Acha difícil o relacionamento com alunos de periferia, enfatizando muito a falta de respeito e a pouca participação da família na vida escolar dos alunos. Para ela, o sucesso do aluno depende de "força de vontade" e que os professores e os pais o incentivem.



## ISABEL

Isabel é a filha caçula de um casal, cujo pai trabalhava como ferroviário e a mãe era operária. Em seu depoimento registrou que sempre estudou sozinha, uma vez que seus pais saíam para trabalhar e não tinham tempo para ajudá-la em suas tarefas escolares. Fez o antigo primário no SESI e, posteriormente, o ginásio e o colegial, em escola pública. A Faculdade escolhida foi a de Ciências e a cursou em entidade privada. Guarda como amarga recordação dos anos escolares uma reprova que sofreu no último ano do Colegial. Foi a única da classe que reprovou e disse, em sua entrevista, ter-se sentido muito envergonhada. Para ela, naquele momento, a professora era um "gênio" e ela uma "burra". Tinha receio da famosa pergunta: "Você não sabe isso ainda?". Hoje professora, reflete sobre esse incidente e sente que deve-se prestar mais atenção aos alunos. Iniciou sua carreira no magistério há 8 anos, nesta escola. Anteriormente, sua experiência com o trabalho deu-se aos 14 anos, para ajudar seus pais e custear seus estudos. Por mais de 10 anos trabalhou em escritório, o qual não deixava por ter uma remuneração melhor que a de professora. Ao ser dispensada, em 88, é convidada a lecionar; aceita, e se encontra satisfeita. Considera que aprendeu muito nesta escola, conseguiu ganhar a confiança dos alunos e dos

colegas . Vê, nos alunos de periferia, pessoas sofridas que querem mudar, mas sem muitas perspectivas, com muito medo e insegurança. Ressaltou em seu depoimento que, nestes anos em que atua como professora, procurou passar para os alunos que, assim como ela, eles terão de trabalhar, lutar e mostrar a todos que são capazes de exercer qualquer função e “comportar-se” como cidadãos. Como professora, sente que deve respeitar as individualidades. Acha, também, que para o aluno ser aprovado é importante o incentivo da família, o interesse pelos estudos, e que o professor o conheça bem. Acrescentou, ainda, que a escola, como qualquer outro lugar deve ter suas normas e leis. Acredita no relacionamento professor-aluno baseado no respeito e na amizade.

## **LAURA**

Laura é a primogênita de um casal que possui duas filhas. Seu pai, desde sua infância, trabalha como gerente de uma cerâmica. Sua mãe dedicou-se ao lar. Contou-nos, durante os contatos que tivemos, que seus pais puderam estudar as duas filhas sem grandes sacrifícios. Seu pai sempre teve um bom salário, o que pôde proporcionar à família algum conforto: casa própria, carro, outros imóveis, e, sobretudo, poupou a ela e à sua irmã de trabalharem até obterem um

diploma. Seus pais sempre deram muito valor à escola e acreditavam ser este o maior bem que poderiam lhes deixar. Frequentou o Primeiro Grau e o curso de Magistério em escola pública e posteriormente a Faculdade de Letras e Pedagogia em escolas privadas. Optou pelo magistério por não ter conseguido passar no vestibular para o curso de Medicina. Exerce o cargo de Professor I na rede pública, como opção, uma vez que ao ser aprovada para o cargo de Professor III em Português deu preferência ao trabalho com crianças menores. No início de sua carreira, há 15 anos, atuou na zona rural em outras cidades e fez questão de registrar que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, estranhou muito ao ser removida, em 1986, para esta escola. Achava ruim o entrosamento entre os professores, e, muito diferente, o relacionamento professor - aluno. Para ela estas dificuldades decorriam das características particulares que diferenciam este bairro dos outros que conheceu: o constante processo migratório, os diferentes costumes e valores. Aos poucos foi percebendo a relação que os alunos estabeleciam com a escola e de que forma poderia contribuir para o crescimento individual deles. Com os professores foi possível criar um ambiente de trabalho bom, em que houvesse trocas de experiências e questionamento sobre os problemas enfrentados por todos. Envolveu-se com os projetos da escola e continua em busca de formas diferenciadas de

trabalho que possam contribuir para modificar o quadro de aproveitamento. Sua visão sobre os alunos desta escola foi assim colocada: "Nunca os vi como diferentes de outras crianças a não ser pelas carências que muitos apresentam. Nesse caso vejo-os como reflexo da violência que sofrem, violência esta muito mais psicológica e emocional do que física. Vejo-os como muito fortes e inteligentes, pois conseguem sobreviver onde muitos de nós não conseguiríamos e, mesmo assim, sorriem e brincam". Considera, ainda, que não se pode cair na inocência de achar que todos os fatores que levam ao fracasso são exteriores à escola. Ao contrário, acredita que os fatores internos levam ao fracasso: o aluno não se adapta ao sistema de normas e leis; é discriminado pelo professor; há preocupação excessiva por parte dos professores em "dar" todo o conteúdo; não se parte exatamente do conhecimento que o aluno já assimilou; a austeridade da sala de aula não permite que o aluno se sinta a vontade para perguntar; o tratamento impessoal dos professores em relação aos alunos. Sobre o relacionamento professor - aluno, considera que este deva ser de respeito, carinho e amizade, sem perder de vista o princípio de autoridade. Vê como desgastante o preenchimento de tantos papéis; no entanto, acha necessário arquivar dados, documentos, notas, etc., desde que isso fosse feito de uma forma racional,

proporcionando aos membros da escola a utilização de maior tempo com ações que realmente levassem à melhoria do ensino.

## **MARCOS**

Professor que pertence a uma família muito numerosa. É o caçula dos sete filhos do casal e foi o único que conseguiu um diploma do curso Superior. Seu pai, quando vivo, trabalhou como motorista em uma indústria e sua mãe dedicou-se aos afazeres domésticos. Seus irmãos mais velhos pouco estudaram para ajudar no orçamento familiar. Quanto à sua escolaridade, foi um aluno aplicado, não tendo reprovado em nenhum ano. Começou a trabalhar quando estava na sétima série, exercendo as atividades de balconista numa panificadora. Após alguns anos, consegue emprego em um Banco como caixa. Aí permanece por 3 anos, e pôde com seu trabalho custear seus estudos. Iniciou sua trajetória como professor contratado, nesta escola, em 1990. Portanto, sempre trabalhou com alunos de periferia. Acha que seu trabalho foi intenso e contínuo. Para ele a diferença entre os alunos em relação à idade e conteúdo é muito grande. Há aqueles atentos que captam com facilidade o conteúdo e outros muito dispersos, o que dificulta seu trabalho, e o faz buscar novas maneiras de ensinar para que eles aprendam.

Mesmo assim, nem sempre eles conseguem o sucesso escolar. Segundo o professor, o aluno fracassa por não ter meios de informações ou base de apoio em casa como jornais, revistas e o apoio dos pais. Para ele, a promoção do aluno deve acontecer quando este tiver o conhecimento de um mínimo necessário para acompanhar a série seguinte. Vê a burocratização como uma segurança para seu trabalho e, as leis, como favorecendo sempre os alunos. Quanto ao relacionamento professor - aluno, acredita que este deva ser de companheirismo e amizade. Acha que a formatura é um momento importante para os alunos e seus pais, pois, através de muitas lutas, conseguiram vencer várias barreiras.

## **MOEMA**

Moema é uma professora que iniciou seus estudos na zona rural. Seus pais moravam no sítio e a escola ficava muito distante de sua casa. Ao terminar o primário, parou por dois anos os estudos e os retoma quando mudam-se para a cidade. Seu pai, a partir de então, trabalhou como construtor de obras (autônomo), e sua mãe sempre se dedicou aos afazeres domésticos. Fez o Primeiro Grau em escola pública e o Colegial em particular (Técnico em Enfermagem). Nesse período trabalhava em um banco e estudava no período noturno. Escolhe o Curso de Educação Física. Para frequentá-

lo viajava diariamente para outra cidade após trabalhar durante o dia. Em seu depoimento registrou que fez exatamente o curso que sonhava, esquecendo-se da questão salarial. Gosta muito do que faz e procura levar seu trabalho com a maior seriedade e responsabilidade. Iniciou seu trabalho como professora em 1984 nesta escola e, ao ser nomeada por Concurso Público em 1986, vai para outra unidade escolar. Após três anos retorna e permanece nela até hoje. Está sempre movimentando a escola com competições, gincanas, danças rítmicas, coral, etc. Gosta de trabalhar com os alunos de periferia porque acredita poder ajudá-los, sente que eles precisam dela. Em seu trabalho procura manter a disciplina, pois sob seu ponto de vista os alunos desse bairro se educam "porta a fora" uma vez que seus pais os deixam sozinhos para trabalhar. Para ela o aluno fracassa por dois motivos: primeiro, por problemas externos (falta de alimentação, dificuldade financeira, falta de apoio dos pais) e, segundo, porque os professores não estão preparados para enfrentar tantos problemas. E acrescenta mais : "Como se preparar com tão baixo salário!". Para ela a relação professor-aluno deve ser baseada no respeito e no diálogo. O professor deve saber ouvir".

## REBECA

Rebeca vem de uma família onde o estudo sempre foi muito valorizado, uma vez que seus pais não tiveram oportunidade de estudar. Seu pai trabalhava como ferroviário e sua mãe, como faxineira. Ela cuidava da casa e dos irmãos. Estudou em escola pública até o segundo ano do Colegial e, como nesta época já trabalhava, foi fazer o terceiro e quarto Magistério em escola particular, bem como o Curso de Letras. Optou pelo Magistério por ser seu objetivo desde a infância. Leciona na rede estadual desde 1978, tendo acumulado, no início da carreira, os cargos de PI e PIII. Posteriormente, exonerou-se do cargo de PI e optou por continuar lecionando Português e Inglês. Atualmente encontra-se na função de vice-diretor, mas conviveu com os alunos pesquisados por alguns anos. Está nesta escola há oito anos, e em seu depoimento colocou que sempre preferiu trabalhar com a periferia por acreditar que eles precisam muito dela e, também, por ser um desafio. Acrescentou, ainda, que sua trajetória de vida se identifica em muito com a do aluno de periferia, uma vez que este necessita trabalhar muito cedo e, por isso, o considera um batalhador. O que lamenta é que o aluno não saiba valorizar o estudo; no entanto, quando estava na sala de aula procurava incentivá-los e, acima de tudo, passar para os alunos que o estudo permite o



crescimento pessoal e também o acesso a muitas coisas que, sem o estudo, ele não teria. Entretanto, acha que a escola atualmente não é um lugar interessante para o aluno; que o mundo evoluiu e a escola permaneceu arcaica. Tem consciência de que a escola precisa mudar e atrair os alunos; mas, não sabe como. Considera que os alunos fracassam justamente por não se encontrarem em sintonia com a escola. Ao mesmo tempo, coloca que, se o aluno tiver um objetivo, vencerá. Para ela o relacionamento professor-aluno deve ser baseado na amizade, sem perder de vista sua autoridade.

## **SARA**

Sara pertence a uma família numerosa. Seus pais tiveram nove filhos e ela é a terceira deles. Seu pai frequentou até a quarta série e sua mãe, até a terceira do primeiro grau. Enquanto vivo, seu pai exerceu a profissão de pedreiro, o que possibilitou que os quatro primeiros filhos estudassem até o Colegial; e dos outros cinco, dois frequentaram até a quarta série, e os outros três terminaram o primeiro grau. Sua mãe dedicava-se aos afazeres domésticos. Em seu depoimento ela relata que, apesar das dificuldades da família, não trabalhou até completar o segundo grau. Salaria, também, que a melhor fase de sua vida compreendeu o período que

seu pai ainda vivia. Posterior a sua morte, as dificuldades aumentaram e seus irmãos foram obrigados a trabalhar para ajudar no sustento da família. Sua trajetória escolar foi realizada em escola pública; não soube informar porque escolheu cursar o Magistério. Relata em sua entrevista que no início não se identificava com o curso, e que só se adaptou à profissão após alguns anos. Considerava-se incapaz para dar aulas. No entanto, ao lecionar em uma escola onde havia um bom entrosamento entre os professores e trocas de experiências, começou a se dedicar com mais entusiasmo. Atualmente encontra-se satisfeita em ser professora pois, após questionamentos, percebeu que deveria assumir uma postura mais ampla do que simplesmente ensinar a ler e escrever. Lecionou em outras escolas de periferia; no entanto, é nesta escola que permanece por mais tempo e pode avaliar seu trabalho e seu relacionamento com as crianças das classes populares. Para ela, trabalhar com essas crianças não é nada fácil; implica em mudanças e busca de soluções para problemas de aprendizagem, mas não se julga capaz de resolvê-los. É um trabalho que exige muita dedicação e força de vontade. Acrescenta, ainda, que esses alunos, mesmo sendo carentes, têm condições e direitos como qualquer pessoa. Precisam acreditar em seu potencial. Vê os registros escolares com muita naturalidade e, sobre o relacionamento professor -

aluno, acha que a relação deve ser alicerçada pelo respeito mútuo.

## **SOFIA**

Filha única, estudou sem muitas dificuldades. Seu pai, hoje aposentado, trabalhou como industrial e sua mãe dedicou-se sempre ao lar. Não precisou trabalhar até conseguir seu primeiro diploma como professora primária. Coursou o primário, o ginásio e o colegial em escolas públicas, e o curso normal e a faculdade, em escolas particulares. Além da Faculdade de Ciências, fez complementação pedagógica que lhe deu as habilitações em Administração e Supervisão. Atua como professora desde 1975, iniciando sua carreira como estagiária, e, depois como professora primária, tendo acumulado este cargo com o de PIII. Em 1988 trabalhou como Assistente de Diretor de Escola e em 93 foi nomeada para o cargo de Supervisora, após aprovação em Concurso Público. Sempre trabalhou em Escola Pública e de periferia, mas as piores condições sociais encontrou-as nesta comunidade. Em 1981, ao atuar nesta escola, declara que : " a escola afrontava a comunidade e esta, por sua vez, dificultava o trabalho da escola, através de invasões e depredações". Sentia que não havia uma organização que favorecesse ao entrosamento dos professores entre si e nem com os alunos e pais. Para ela a

comunidade era excluída do processo e a escola era tensa e desagradável, e, por esta razão, saiu no final do ano. Em 1986, retorna como PIII, e sente ainda presentes as dificuldades vividas anteriormente.. Acrescentou que em 87 começou a formação de um grupo (uma equipe escolar) que foi se definindo ano após ano. O grupo tinha objetivos comuns de ação e uma proposta mais ampla de trabalho "naquela comunidade", que era a valorização do aluno. No entanto, acha que, para uma grande parte dos alunos, faltam as condições básicas para uma existência digna. Em relação à aprendizagem, o ambiente familiar não favorece a aquisição dos conhecimentos sistematizados, e cabe à escola a tarefa de despertar no aluno o interesse em participar do processo. Procurou sempre trabalhar a partir da exploração de conteúdos significativos, procurando num relacionamento aberto, conhecer as necessidades dos alunos e instrumentalizá-los para que pudessem utilizar esses conhecimentos no dia-a-dia. Quanto ao preenchimento de papéis, acha o registro fundamental para viabilizar futuras avaliações e análises do processo, entretanto, sem excessos. Para ela as leis são necessárias para a organização do trabalho, mas devem ser discutidas por todos e definidas em consenso. Vê o relacionamento professor-aluno como uma interação constante. O professor é o orientador, aquele que

encaminha as discussões e reflexões para um enriquecimento mútuo.

## **TELMA**

Em seu depoimento pudemos constatar que Telma sempre foi uma pessoa batalhadora. Seus pais tiveram seis filhos, dos quais ela é a quinta. Relatou que seu pai trabalhou como carroceiro, sapateiro e, atualmente, vende doces e sorvetes em sua casa. Sua mãe sempre cuidou do lar e dos filhos. Seus irmãos, assim como ela, estudaram, apesar das dificuldades financeiras. Mas, somente um tem curso superior: é médico, e pôde estudar graças ao empenho de todos os outros membros da família, que trabalhavam para engrossar o orçamento familiar. Telma trabalhou e estudou desde os 13 anos, considerando estes, anos difíceis e de grande aprendizado. Apesar do cansaço e de muitos "tropeços", sentia-se importante, pois para seus pais era um orgulho ver sua filha frequentando a escola normal. Terminado o Magistério, seu sonho era frequentar o Curso de Serviço Social, mas não o conseguiu por questão financeira. O curso da PUC é caro. Depois de casada retornou aos estudos para fazer especialização em pré -escola e, no momento, cursa a Faculdade de Pedagogia por sentir necessidade de saber mais. Iniciou seu trabalho nesta escola há 9 anos, e procurou

direcioná-lo sempre para a aprendizagem. Seus alunos têm de adquirir conhecimentos, possuir uma boa bagagem e pré-requisitos para o ano seguinte. Procura, também, ensinar os alunos a respeitarem, cuidarem, agradecerem e amarem a escola, os amigos e os professores. A visão que tem dos alunos de periferia é de que eles procuram a escola como um caminho para superar as poucas condições materiais de vida a que estão submetidos. Para ela "cabe ao educador ajudá-los a observar e compreender os valores e ilusões por eles próprios criados; ajudá-los a se tornarem cômnicos das influências que os cercam e, a compreenderem a si próprios em relação a todas as coisas". Considera, ainda, que a relação professor-aluno deva ser construída a partir do respeito e amor. O professor deve olhar nos olhos de seus alunos e enxergar neles um filho seu.

A análise dos dados e a construção da história de cada um não foi realizada facilmente. Devido ao envolvimento que possuímos no cotidiano escolar, houve a necessidade de um grande esforço para que eu olhasse os meus colegas não como ocupante do cargo de diretora, mas como pesquisadora. Por outro lado, gostaria de levantar a problemática que deve ter sido para os professores responderem para a diretora da escola sobre as questões da prática deles.

Procedi à análise dos depoimentos consciente de que, por um lado, existe a probabilidade de se ter produzido nestes depoimentos uma certa adequação à linha pedagógica adotada na escola objeto deste estudo, e que, de certa forma, sofreu a influência de minha concepção sobre a educação; por outro, a omissão de fatos, opiniões, sentimentos e a ausência de uma contestação aberta podem esconder, muitas vezes, desacordos profundos<sup>(75)</sup> .

No entanto, alguns dados são muito importantes e significativos e procurei trazer para discussão, o trabalho social complexo do professor, da maneira como ele próprio o colocou.

Todos os professores entrevistados são filhos de trabalhadores, pertencentes à classe popular. Esse dado ajuda a compreender como cada um deles construiu sua profissão<sup>(76)</sup> .

---

<sup>(75)</sup> A preocupação com uma análise dos discursos dos entrevistados, adequada ao entrevistador, foi encontrada no trabalho de Benavente, op.cit.pág. 84

<sup>(76)</sup> Para eu fazer a análise da prática do professor relacionada a sua origem social inspirei-me no interessante trabalho de MUEL - DREYFUS, Francine.Le Métier d' Educateur, Paris, Minut, 1983.

Por isso procurei observar, além da origem social, as aspirações e as representações individuais do cargo que ocupam. Parti dos elementos levantados na trajetória social e escolar de cada um.

Neste momento, torna-se importante colocar que a história da gênese de uma profissão é a de uma ocupação no sentido militar do termo<sup>77)</sup> : é um momento de luta entre o indivíduo e o cargo, visto que as atitudes decorrentes da imposição do cargo, muitas vezes se chocam com o modo de pensar desse profissional. Exemplo disso é a dificuldade que encontrei ao realizar as análises das histórias dos professores onde, por várias vezes, me vi pensando como a diretora da escola e dirigindo a eles o olhar da administradora. Cheguei, inclusive, a questionar seus depoimentos uma vez que conhecia suas atitudes relacionadas à sua prática, mas procurei distanciar-me e fazer prevalecer a análise da pesquisadora.

Este é um momento estranho, rico de sentido sociológico, onde se dá o ajustamento entre o indivíduo e o cargo, onde o indivíduo se faz, fazendo o cargo.

---

<sup>77)</sup> C.F. MUEL- DREYFUS, op. cit. , pág.9



Para entender tal ajustamento faz-se necessário colocar duas histórias em relação: a história do cargo, isto é, aquela da instituição que ele representa no mundo social, e a história social, familiar e individual daquele ou daquela que se encontra no cargo.

Em minha prática, muitas foram as atitudes que exemplificam esse ajustamento entre o cargo e o indivíduo: em sala de aula, sentia que a obrigatoriedade da aplicação de instrumentos avaliatórios não estava de acordo com meu conceito de avaliação. No entanto, era obrigada a comprovar através de menções parte do meu julgamento sobre o aluno. Atualmente, no papel de diretora, muitas das minhas atitudes são decorrentes de uma legislação impecional que, por vezes, está em desacordo com minhas convicções. Exemplificando: na situação de atribuição de classes e/ ou aulas, onde professores possuem pontuações diferentes, a legislação obriga-me a seguir uma classificação rígida onde se privilegia o tempo de serviço e não a competência. Tal situação torna-se conflituosa para mim, visto que, sob meu ponto de vista, dever-se-ia privilegiar o professor comprometido com sua prática. Outro exemplo que posso mencionar diz respeito às penalidades aplicadas aos alunos: por uma certa razão, que desagrada o professor em sala de aula, o aluno é encaminhado à direção para ser penalizado. Essa situação, por muitas vezes, fez-me refletir. Para o professor, ficar a favor do aluno é não respeitar as normas escolares e ser paternalista. Não penalizar é não ter autoridade. E advertir ou suspender, torna-se penoso quando não presenciarmos o ato. Mas, muitas vezes, para não entrar em conflito com o professor, acabamos penalizando.

Nesse sentido, não se pode compreender o presente pelo presente, uma vez que o efeito da imposição ideológica exercido pelas instituições impõe sua versão da história.

Para Muel, a história social das instituições precisa ser a mesma do indivíduo social para que se possa desconstruir as figuras míticas da história institucional. Para tal, torna-se necessário aproximar-se constantemente das histórias sociais individuais. São elas as únicas a permitirem a reconstrução do sentido do investimento na instituição e, do mesmo modo, a esclarecerem as mediações pelas quais os projetos institucionais tomam corpo<sup>(78)</sup>.

Dessa forma, a análise das funções sociais de uma instituição é, inseparavelmente, a análise dos agentes que dão vida a esta instituição<sup>(79)</sup>. Portanto, a história que percebe o *habitus* e o *habitat* é a mesma.

Nesta abordagem o fio condutor da análise da prática dos professores e suas relações com os alunos e pais tomará a narração da história social da família, onde encontrar-se-ão os ecos indo para o futuro decorrentes da

---

<sup>(78)</sup> c.f. MUEL-DREYFUS, op. cit.

<sup>(79)</sup> c.f. BOURDIEU, P., in Capital simbólico, op.cit. e "Le mort saisit le vif", in Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 32,33, avril, juin, 1980.

trajetória escolar que exprime as expectativas dos ascendentes, seus sistemas de valores e representações enquanto crianças que se tornaram adultas e ingressaram no mercado de trabalho.

Os depoimentos dos professores permitiram-me colher, não somente informações sobre as profissões dos pais, mas também o peso e a estrutura do capital cultural e social da família. Faço aqui uma abordagem do resultado da análise dos depoimentos dos professores:

1- As entrevistas chamam a atenção para as dificuldades financeiras das famílias dos professores. As profissões dos pais, a ausência de capital cultural, escolar e social, visíveis no quadro que construí abaixo, a partir das entrevistas, não lhes proporcionaram uma outra trajetória escolar ou outra posição profissional.

**QUADRO VI - PROFISSÃO DOS PAIS**

Professores	Profissão		Escolaridade	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Clara	Ferroviário	Do lar	SENAI	4ª.Série
Débora	Téc.Contab.	Do lar	2º.grau	Magistério
Elizabeth	Agricultor	Costureira	4ª.Série	4ª.Série
Moema	Const.de Obras	Do lar	4ª.Série	2ª.Série
Isabel	Ferroviário	Operária	3ª.Série	2ª.Série
Marcos	Motorista	Do lar	4ª.Série	2ª.Série
Laura	Ger.Cerâmica	Do lar	4ª.Série	4ª.Série
Rebeca	Ferroviário	Do lar	4ª.Série	Analfabeta
Miriam	Comerciante	Operária	6ª.Série	4ª.Série
Sara	Pedreiro	Do lar	4ª.Série	3ª.Série
Sofia	Ferroviário	Do lar	4ª.Série	4ª.Série
Telma	Carroceiro	Do lar	4ª.Série	4ª.Série

Como se pode observar, as profissões dos pais dos professores não exigiram um nível elevado de escolaridade. Pelos depoimentos foi possível analisar que a maioria recebia baixa remuneração.

Em vista desses fatores, mais da metade dos professores pesquisados precisou trabalhar para ajudar no orçamento familiar. Observou-se, também, que antes de ingressarem no magistério, esses professores exerceram diversas atividades, como babá, empregadas domésticas. Mas a grande maioria socializou-se na área de serviços como escriturária, bancários, telefonista. Essas atividades lhes ajudaram a desenvolver potencialidades plenas de particularidades de suas histórias sociais.

Ainda, em conseqüência das dificuldades financeiras da família, percebi que as aspirações dos professores pesquisados nem sempre foram

concretizadas. Quanto à escolha do curso de magistério, defrontei-me com duas situações: a primeira, em que o estudante ao terminar o segundo grau já contava com uma profissão que lhe permitiria um rápido acesso ao mercado de trabalho e o custeio de estudos posteriores; a segunda, por não terem condições de se manterem em cursos de custos elevados: como Medicina, Serviço Social, Psicologia.

2- Os depoimentos, também, mostram que para essas famílias de classe popular, a representação familiar da escolarização, do saber e dos livros escolares representava o respeito pela leitura e pela escola. Os livros escolares eram considerados pelos pais como objetos de progressos sociais. Notou-se a ausência de qualquer outro meio de desenvolvimento de conhecimento. Não mencionaram frequência a cinemas, teatros, a museus, ou viagens, nem tampouco um conhecimento de música. O conhecimento adquirido restringiu-se ao saber escolarizado, principalmente aquele contido nos livros escolares, fato que foi mencionado durante as entrevistas:

*“... eu tinha muita dificuldade para fazer os trabalhos escolares, principalmernte, as pesquisas. Na minha casa não tinha enciclopédias, revistas ou jornais. Eu só tinha os livros da escola...”*

3- A disciplina foi outro tema a que se referiram os professores quando comentaram sobre suas práticas. Pude perceber que a preocupação recai muito mais sobre a indisciplina do que sobre a discussão do termo disciplina<sup>60</sup>.

Ela aparece em situações nas quais é o resultado de um consenso. Para esses professores a disciplina é um termo genérico e, quando se referem à escola, são levados a reduzi-la à indisciplina do aluno e à punição deste no sentido de contê-lo para torná-lo obediente, passivo. A disciplina, assim, toma o significado da manutenção da ordem estabelecida e, como tal, não é de se estranhar a preocupação dos alunos “bem sucedidos” com a disciplina e a obediência, ou seja, hora para falar, hora para se calar, etc..Os alunos sentiam o afastamento dos professores em relação aos “rebeldes” e “indisciplinados”.

Nos depoimentos dos professores pude observar que essas regras de conduta são evidenciadas para os alunos. Isto foi colocado da seguinte forma por uma professora:

*“...como já disse, tento mostrar a eles um pouco de disciplina que a meu ver sem ela nada, nada conseguiremos. Não estou dizendo de uma*

---

<sup>60</sup> Sobre disciplina, encontrei vários estudos, principalmente: FOUCAULT, M., Vigiar e Punir, Vozes, Petrópolis, 1977; Microfísica do Poder, Graal, R.J., 1985; D'ANTOLA, A. et al, Disciplina na Escola: Autoridade versus Autoritarismo, E.P.V., S.P., 1989; MUUSS,R.E., Problemas de disciplina: Soluções de Emergência, Ao Livro Técnico, R.J., 1978.

*disciplina autoritária, mas sim daquela onde juntos chegaremos a um acordo. Há hora para falar, ouvir, brincar, correr...”*

4- E os papéis ? No que interferem nas práticas dos professores? Pelo que conclui das falas dos professores eles têm um apego a eles. Isto pode ser constatado quando assim se expressaram:

*“...como vivemos no país da burocracia, precisamos cumprir as medidas, como preencher os documentos escolares, mesmo que alguns destes documentos sejam preenchidos em vão. Quanto às leis elas são necessárias, mas tem que estar dentro da realidade escolar...”*

*“...acho o registro fundamentaal para viabilizar futuras avaliações e análises do processo, entretanto sem excessos. Quanto às leis, para organização do trabalho, são necessárias normas que devem ser discutidas e definidas por todos...”*

*“...eu não tenho problema com o preenchimento de papéis na escola. O que eu acho é que não é todo mundo que leva a sério...”*

*“...como professor, acho que a quantidade de papéis a serem preenchidos são maneiras até de segurança para nós mesmos, pois se algum aluno entrar com recurso, temos documento para mostrar as notas e o*

*comportamento , agora com relação às leis, acho que a maioria favorece a vida dos alunos, pois sempre eles é que tem razão...”*

*... ”a escola é um micro-organismo dentro de uma sociedade que já está estruturada e, portanto, torna-se necessário arquivar dados, documentos, notas, etc...”*

Como se pode observar, a prática docente é orientada e realizada no cotidiano de forma a atender às exigências de um sistema organizado por muitas normas e leis. Percebi , na maioria dos depoimentos, que os docentes efetuam seu trabalho sem questionamentos, sentem que, ao terem em mãos os registros do aproveitamento (provas), das ausências (expressas no diário de classe), do comportamento (penalidades) , estão em condições de dar o veredicto escolar.

Portanto, faz parte da prática do professor e da relação que estabelece com o aluno, o apego aos registros, principalmente, por não encontrarem sustentação social que os ampare caso os rejeitem. Estes registros, eles os conhecem e cumprem bem, de acordo com todas as normas burocráticas exigidas pela legislação escolar.

5- Quanto ao relacionamento professor-aluno, todos os professores entrevistados acreditam que este deva se dar pela amizade, afeto, sem, contudo, esquecer da autoridade que o professor representa na sala de aula.



Evidenciaram que querem ter reconhecida sua autoridade perante os alunos quando assim se manifestaram:

*“... Você tem que se mostrar uma amiga deles, mas você tem que se colocar de certa forma superior...”*

*“... o relacionamento professor-aluno, para mim, deve ser de respeito, carinho e amizade, sem perder de vista o princípio de autoridade, este enquanto forma de se colocar regras básicas de convivência. A autoridade, de que falei, não diz respeito ao professor enquanto “conhecedor” de tudo, mas sim à organização clara das relações que devem ocorrer em sala de aula, tais como: momentos de calar; aceitação de regras de condutas em conjunto com os alunos; respeito aos colegas; solidariedade...”*

Para esses professores, portanto, a disciplina é uma das tarefas da autoridade e essa autoridade é necessária.

6- A crença na escola- A trajetória social das famílias dos professores permite observar como se dá o processo de inculcação da crença na escola. Vivida na socialização familiar é transmitida na prática como profissionais.

As histórias contadas evidenciaram um esforço familiar muito grande para a obtenção do diploma. O projeto dos pais de verem seus filhos ultrapassando-os na escala social foi concretizada, uma vez que todos os

professores entrevistados possuem um grau de escolaridade superior a de seus pais.

A cultura escolar foi recebida, entretanto, unicamente nos cursos de formação para o magistério. Por isso está tão fortemente presente nas falas dos docentes a interiorização da reprodução de uma ética profissional adquirida nos anos passados na escola.

Neste sentido, o professor reproduz na sala de aula uma cultura que é socialmente reconhecida e eficiente. Observei em suas falas como se dá essa transmissão junto aos alunos:

*“...durante todo o meu tempo nesta escola procurei passar para eles que, assim como eu, eles terão que estudar, trabalhar, lutar e mostrar a todos que são capazes...”*

*“...eu tento passar para eles a minha trajetória de vida. A vida deles é bem parecida com a minha. Eu acho que o estudo é muito importante. Apesar deles não valorizarem hoje, eu tento mostrar como foi importante para mim. Eu tento passar para o aluno que é através do estudo, não em termos de dinheiro, mas de crescimento, que ele vai chegar “lá”. Ele pode não ser rico, mas ele vai ter muito mais possibilidade e muito mais chance de acesso a coisa que sem o estudo ele não teria...”*

7- Formação Profissional - Dos depoimentos dos professores foi possível apreender que a formação desses profissionais, em nível de terceiro grau, se deu em instituições privadas. Como se sabe estas instituições não têm preparado o futuro profissional para atuar junto a alunos de bairros periféricos. Este fato foi mencionado pelos professores, em suas entrevistas, onde afirmavam sobre a grande dificuldade que sentiram ao iniciarem seu trabalho nesta escola em estudo. Somados a essa falha na formação, estão os baixos salários dessa categoria profissional, que não lhes permitem uma constante capacitação.

No entanto, é visível a preocupação que todos demonstraram com esses alunos, e percebi que buscam na prática, através de projetos e de um trabalho coletivo, desenvolvidos na unidade escolar, formas de suprir as dificuldades enfrentadas.

Assim, ao analisar as atitudes dos professores nas salas de aulas pude concluir que elas são decorrentes de uma trajetória social e escolar específicas. A crença na instituição escolar e a necessidade de se sujeitar às regras e às normas advém desse fato. Isto pôde ser confirmado pelas dificuldades que os professores tiveram ao longo da construção de sua trajetória profissional, já que muitos eram bancários e escriturários antes de abraçarem o magistério.

Da mesma forma, não se pode esperar deles um conhecimento maior do universo cultural, uma visão de mundo afastada da escola burocratizada. O mundo que eles passam a seus alunos é o que eles conhecem. Daí se pode entender o sentimento de valorização que esses professores demonstram quando

participam do Cerimonial de Formatura. Em vista da identificação que eles têm com os alunos e do sentimento de realização que sentem, fica quase que impossível a percepção do que se esconde por trás do rito: poucos são os “bem sucedidos” e muitos os que aí não conseguiram chegar.

## Considerações Finais

Ao escolher estudar o Cerimonial de Formatura, procurei trazer para reflexão um ritual que pode ser considerado como a representação simbólica do “sucesso escolar”. Isto porque por trás de sua formalidade e de seu caráter de “festa” esconde-se uma trama social institucional existente na sociedade. Por exemplo, estão ausentes neste ritual aqueles que por várias razões fracassaram, ficando nos degraus ou à margem da pirâmide escolar.

Assim, meus dados também confirmaram que este ritual é um elemento de análise privilegiado, por permitir, através de uma reflexão crítica, compreender o universo das relações formalizadas entre todos os envolvidos no processo educativo.

Esta análise foi possível tomando como ponto de partida a posição das pessoas e dos objetos presentes ao cerimonial: de um lado, destacados, estão o Estado, simbolizado pelo diploma, pelos hinos, pelas bandeiras, e a Escola, representada, aqui, pela direção e pelos professores, investidos em seus cargos, monopolizadores de um saber escolarizado e detedores do poder institucionalizado, visto que são os responsáveis pelo veredicto escolar; por outro lado, em destaque, mas em posição inferior, encontram-se os alunos que, a partir do momento em que a Escola lhes confere o diploma, passarão a ser diferenciados daqueles que não o conseguiram, e terão assegurada a condição de “saber mais”.

De uma forma desordenada, encontram-se os pais e amigos: os pais, incentivadores da trajetória escolar do filho, esperançosos e felizes por verem um sonho realizado; e os amigos, compartilhando do momento feliz e testemunhando o “sucesso escolar” alcançado.

Nesse sentido, o estudo deste ritual, a partir das fotos, abriu caminho para compreender que, por trás dos números apregoados pelos órgãos estatais sobre o sucesso ou o fracasso, estão presentes ações e relações que cotidianamente fazem parte do mundo das pessoas, as quais possuem uma história social e escolar específicas.

Sob esta ótica, pude perceber que os alunos considerados “bem sucedidos” na escola pelas políticas sociais da educação, ou seja, aqueles que não reprovaram nenhum ano durante sua trajetória escolar de oito anos do primeiro grau, só podem ser assim considerados dentro do mundo fechado da escola, e dos agregados dos números das estatísticas. A história social e escolar destes alunos por mim levantadas permitiram-me ver, nos dados dos estudos das políticas sobre sucesso e fracasso, a ausência das relações que se estabelecem na família e no interior da escola, principalmente na sala de aula, para que tão poucos permaneçam na escola e obtenham êxito.

Esta reflexão foi emergindo primeiramente, das fotos do Cerimonial plenas de sonhos, fantasias amparadas pelas estruturas de poder representadas pelo Estado ao instituir o indivíduo pelo diploma. Em segundo lugar,

a partir do estudo do bairro, da casa da família, da vida na escola (principalmente das relações professor-aluno na sala de aula) e do estudo do professor.

Nesta visão, o contato direto e prolongado com as crianças e famílias desse bairro periférico mostrou-me que elas constituem um grupo heterogêneo e diferem entre si.

Na sua maioria, são migrantes de diversas regiões do país que instauraram no local um novo modo de relações de espaço e de habitação. Esta população excluída da habitação urbana comum vive as relações sociais internas ao universo da favela.

No entanto, pude observar que vivem suas tradições de uma maneira mais restrita, visto que, ao chegarem ao bairro, não conseguem se agrupar com as pessoas do mesmo local de origem, devido ao desordenamento das habitações desse bairro. Relacionei este mesmo dado com a análise dos imigrantes italianos. Em Jundiaí, possuímos um grande número de descendentes da Itália, que, ao chegarem à cidade, constituíram bairros predominantemente italianos, e essa aproximação permite que as tradições sejam vividas juntamente com seus pares. Dessa forma, ao se agruparem com seus “paesonos”, conseguem reproduzir um referencial conhecido, onde reaparecem as músicas, as danças, as comidas, os dialetos, as fotos, enfim tudo o que pode suavizar as diferenças que os angustiam. Isto cria laços de solidariedade entre eles e os impulsionam a superarem juntos os obstáculos tomando-os mais fortes e ousados. Ao contrário dos imigrantes italianos, os moradores do bairro onde se situa a escola têm dificuldades de se

agregarem. Para amenizar as condições de vida e não perder de vista suas raízes, encontrei no bairro uma casa de comércio que oferece aos moradores nordestinos, que são a maioria, produtos típicos da terra natal.

Vem daí a minha descoberta do lugar social da escola para essas pessoas: é a escola que está sempre presente como o veículo básico para a mudança e para ocupar o lugar das raízes. Melhor dizendo, ao chegarem ao bairro procuram, imediatamente, a escola para matricularem seus filhos e, dessa forma, sentem-se ligados ao bairro.

Entretanto, ao considerarem-se pessoas despossuídas do saber escolarizado deixam nas mãos dos profissionais institucionalizados a resolução dos problemas pedagógicos e até mesmo pessoais relacionados à vida de seus filhos. Por essa razão, muitos vêm considerando a relação dessas pessoas com a escola como uma relação passiva. O que não é verdade, pois sentem-se à vontade para participarem das atividades no interior da escola, principalmente nos momentos em que esta se torna muito mais do que um local de instrução, abrigando famílias, promovendo bazares e “festas”, cedendo a quadra de esportes, promovendo cursos para mães e alunos, e recebendo os moradores do bairro para promoverem reuniões onde debatem sobre os problemas do bairro.

Este fato muitas vezes cria situações conflituosas entre a instituição escolar e as famílias, principalmente quando jovens, aqueles que são os convidados para participarem do Cerimonial de Formatura, invadem os espaços escolares, durante os períodos de aulas. Nesta situação os pais, aqueles que



compartilham do “sucesso escolar”, vão tentar ajudar a resolver o problema, com abaixo-assinado e solicitação junto às autoridades competentes, uma vez que querem, em segurança, o local em que depositam tanta confiança.

Neste contexto social vivem as famílias dos alunos “bem sucedidos” na escola, que foram objetos de estudo . São famílias diferentes daquelas consideradas como o mito de uma família organizada de acordo com os preceitos divulgados pela ordem jurídica e veiculada pela mídia. Encontrei famílias onde a figura do pai está ausente e as mulheres vivem sozinhas assumindo a posição de “chefes” de família. São as domésticas ou faxineiras que trabalham para dar sustentação nas casas de família da “classe média urbana”, enquanto que a sua própria vive pela metade e seus filhos crescem sozinhos, com pouca ou nenhuma orientação para os deveres escolares.

Essas mulheres são aquelas que, ao participarem do Cerimonial de Formatura do filho, sentem-se felizes, emocionadas e realizadas, como foi o caso da mãe que me deu de presente a música “Baile de Formatura”, e que via nessa música o espelho da sua própria trajetória: um caminho de sacrifícios para criar os filhos sozinha.

Esta é a razão pela qual confiam o futuro dos filhos à escola e acreditam que esse será de ruptura com as suas vidas . A escola, nas entrevistas, apareceu como um veículo para a obtenção de um emprego melhor do que os seus e, conseqüentemente, para proporcionar-lhes uma vida melhor, capaz de

tornar possível a constituição de uma família tal como as que elas convivem no trabalho e ajudam a sustentar.

As estratégias utilizadas para seus filhos estudarem chamam a atenção: é sempre um que vai estudar, não todos. Algumas chegam a privar os mais velhos da permanência na escola para ingressarem no mercado de trabalho; outras, poupam o caçula ou o primogênito do trabalho como garantia do “sucesso escolar” ; ainda, amedrontam , intimidam e castigam o filho, quando necessário, para que estude; buscam junto a outras instituições auxílio que contribuam para a ida e permanência na escola.

Traçada a trajetória social e escolar dos alunos considerados “bem sucedidos”, pude observar que só obtiveram êxito escolar aqueles que souberam participar do “jogo” escolar e familiar: foram bem comportados, tiveram bons relacionamentos com professores e colegas, fizeram todas as atividades escolares para que seus aproveitamentos atendessem às exigências escolares e tiveram amor, carinho e respeito pela escola.

Outra idéia importante que visualizei no Cerimonial, analisada posteriormente e que, talvez, necessite de um estudo mais detalhado, é que o número de meninas “bem sucedidas” foi maior em relação ao dos meninos. E, sobre este dado, preferi deixar registradas algumas questões: Será que somente nesta escola encontramos essa diferença? Será que este fato foi registrado nesta

escola por ser esta a de um bairro muito pobre e por serem as meninas mais bem preparadas para enfrentarem as regras do “jogo”?

Os sonhos e os projetos futuros são um tanto indefinidos. Para os estudantes, a escola nem sempre está ausente dos seus sonhos, apesar de estes serem mais nítidos nas meninas que nos meninos. Estes demonstraram não almejar o prosseguimento dos estudos num futuro próximo; evidenciaram uma preocupação maior com um emprego imediato. No geral, não encontrei muita firmeza quanto à continuidade.

Contribuindo para este tipo específico de “sucesso” escolar estão as relações na sala de aula e as atitudes dos professores decorrentes de uma trajetória escolar e familiar também específica.

Os depoimentos dos próprios professores ajudaram a mostrar que suas ações encontram sua razão de ser na lógica do sistema que são marcas registradas do ensino público elementar, ou seja, relações hierárquicas de poder, segmentação e burocratização do trabalho pedagógico. Suas biografias registram passagem por trabalhos de escriturários e bancários. Quando não fizeram essa passagem, o pai a fez.

Nesse sentido, deve-se pensar se os mecanismos da rotina escolar não estariam fortalecendo o fracasso. Os registros das penalidades dos alunos poderiam muito bem ser observadas aqui.. Na análise dos “bem sucedidos” presentes ao Cerimonial de Formatura não foi encontrado nenhum aluno com

problemas disciplinares e, portanto, não tiveram registrada nenhuma penalidade que os afastasse das atividades escolares, nem tampouco houve a necessidade da presença das mães para tratarem de problemas de indisciplina. Pensado dessa forma, o devido registro das penalidades que é solicitado pelos professores pode se tornar uma força impulsionadora do “sucesso” escolar mas, para alguns, inibe a audácia, a criatividade e a vontade de aprender.

O estudo aponta, também, para a possibilidade de poder haver uma identificação a partir das condições materiais, sociais e culturais reveladas pelos professores e as condições dos alunos. Tal identificação leva o professor a exigir mais do aluno em termos de conteúdo, comportamento e disciplina, bem como a incentivá-lo a estudar para superar o tipo de vida que ele tem. Ele parece reconhecer naquele aluno o aluno que ele foi, o que pode indicar que algumas atitudes que ele toma podem estar direcionadas para fazer o aluno superar a sua condição. É um jogo de desafio para ele.

Ligado ao aspecto anterior, encontrei nas falas dos professores atitudes de respeito, carinho e amizade e um grande otimismo do professor ao enxergar esse aluno como alguém que pode superar os entraves para o “sucesso” escolar. A disciplina, o comportamento considerados legítimos em termos escolares institucionalizados aparecem, também, como o grande impulsionador desse “sucesso”.

Um outro jogo de força no cotidiano escolar está representado pela formação cultural e social dos professores. A trajetória escolar formal não os

prepara para lidar com alunos de bairros periféricos e reconhecem que é na própria escola que esta formação acontece.

Portanto, não estamos diante de falhas que são próprias dos professores, mas sim de um sistema organizado segundo princípios que os fazem detentores de uma autoridade que legitima uma forma específica de veredicto escolar.

Acredito, assim, que o comportamento dos docentes é um elemento importante na construção da representação da escola para os alunos “bem sucedidos”, contribuindo significativamente para a estruturação de atitudes de acordo com a idéia que se faz da escola institucionalizada.

Nesta lógica, pude concluir que a questão do “sucesso” escolar joga-se nas relações entre o mundo escolar e o mundo social e familiar. Relaciona-se com o modo como o jovem interpreta suas experiências dentro dos limites dos contextos que o rodeiam e, dessa forma, procura construir sua trajetória escolar.

Fica-me, por fim, a idéia de que o “sucesso” escolar constitui uma realidade ambígua e paradoxal; por um lado, encontrei os considerados “bem sucedidos” pelas políticas sociais da educação fora de posições sociais consideradas bem sucedidas e fora do mercado de trabalho, isto é, sem condições de dar continuidade a essa idéia de sucesso; por outro lado, encontrei jovens que repetiram de ano e fizeram o primeiro grau em mais de 8 anos, sendo assim

considerados “mal sucedidos” na escola, mas que estão conseguindo alcançar algum tipo de realização social.

É este o aspecto importante que a análise do Cerimonial permite ressaltar: o poder simbólico da escola capaz de criar sistemas de disposições tais que levam a fazer crer como naturais e evidentes situações dramáticas de experiências sociais. A análise do rito de formatura proporcionou-me aí a evidência da produção da ilusão, da legitimidade de que se reveste o sistema escolar. Mais do que tudo, permitiu-me compreender o sofrimento, a decepção, a alegria, todos os sentimentos associados aos ideais de vida de um grupo social que associa ao “sucesso” escolar seus anseios, expectativas, identidades e demais sinalizações pertinentes à afirmação social.

# **ANEXOS**

## **ANEXO I**

### **Quadros de Levantamento do Rendimento Escolar**

#### **Períodos:**

**1980 a 1987**

**1981 a 1988**

**1982 a 1989**

**1983 a 1990**

**1984 a 1991**

**1985 a 1992**

**1986 a 1993**

**1987 a 1994**



## QUADRO DE LEVANTAMENTO DO RENDIMENTO ESCOLAR

Período : 1980 a 1987

	Matricula Adicional	Matricula Inicial	Transf. Recebidas	Transf. Expedidas	Abandono	Retido	Promovido	% Abandono	% Retenção	% Promoção
1980 1ª.Série	---	280	15	3	12	101	179	4,2	34,5	61,2
1981 2ª.Série	19	198	10	16	10	134	48	5,2	69,79	25
1982 3ª.Série	105	153	7	7	5	121	27	3,2	79,08	17,64
1983 4ª.Série	112	139	3	9	20	18	95	15,03	13,53	71,42
1984 5ª.Série	38	133	2	12	25	44	54	20,32	35,77	35,77
1985 6ª.Série	15	39	2	6	-----	4	31	-----	11,42	88,57
1986 7ª.Série	10	21	1	1	1	1	19	4,76	4,76	90,47
1987 8ª.Série	2	21	5	3	-----	1	22	-----	4,34	95,65

QUADRO DE LEVANTAMENTO DO RENDIMENTO ESCOLAR

Período : 1981 a 1988

	Matricula Adicional	Matricula Inicial	Transf. Recebidas	Transf. Expedidas	Abandono	Retido	Promovido	% Abandono	% Retenção	% Promoção
1981 1ª.Série	-----	427	14	36	18	189	198	4,4	46,7	48,9
1982 2ª.Série	38	236	15	18	09	85	139	3,8	36,5	59,7
1983 3ª.Série	8	147	07	07	12	28	107	8,1	19,1	72,8
1984 4ª.Série	23	130	01	07	17	22	85	13,7	17,7	68,6
1985 5ª.Série	16	101	06	28	....	33	46	....	41,7	58,3
1986 6ª.Série	-3	43	02	06	10	03	26	25,6	7,7	66,7
1987 7ª.Série	12	38	02	04	10	14	12	27,7	38,9	33,4
1988 8ª.Série	08	20	02	....	03	01	<b>18</b>	13,7	4,5	81,8
Resultado dos 8 anos	102	472	49	106	79	375		16,7	79,5	<b>3,8</b>

# QUADRO DE LEVANTAMENTO DO RENDIMENTO ESCOLAR

Período : 1982 a 1989

	Matrícula Adicional	Matrícula Inicial	Transf. Recebidas	Transf. Expedidas	Abandono	Retido	Promovido	% Abandono	% Retenção	% Promoção
1982 1ª.Série		321	18	29	18	150	142	5,8	48,4	45,8
1983 2ª.Série	84	226	15	19	12	66	144	5,4	29,8	64,8
1984 3ª.Série	32	176	08	10	08	42	124	4,6	24,1	71,3
1985 4ª.Série	12	136	09	05	10	27	103	7,1	19,3	73,6
1986 5ª.Série	20	83	04	18	16	09	44	23,2	13	63,8
1987 6ª.Série	16	60	10	11	09	32	18	15,3	54,2	30,5
1988 7ª.Série	20	38	01	....	08	10	21	20,5	25,7	53,8
1989 8ª.Série	03	24	....	....	05	03	16	20,8	12,5	66,7
Resultado dos 8 anos	147	441	65	92	86	339		19,5	76,9	<b>3,6</b>

# QUADRO DE LEVANTAMENTO DO RENDIMENTO ESCOLAR

Período : 1983 a 1990

	Matrícula Adicional	Matrícula Inicial	Transf. Recebidas	Transf. Expedidas	Abandono	Retido	Promovido	% Abandono	% Retenção	% Promoção
1983 1ª.Série		344	10	23	25	155	151	7,5	46,9	45,6
1984 2ª.Série	121	272	12	19	08	123	134	3	46,4	50,6
1985 3ª.Série	42	176	13	09	16	37	127	8,8	20,6	70,6
1986 4ª.Série	38	165	07	10	18	35	109	11,1	21,6	67,3
1987 5ª.Série	57	166	21	18	45	76	48	16,6	45	28,4
1988 6ª.Série	30	78	10	08	15	20	45	18,8	25	56,2
1989 7ª.Série	15	60	06	06	09	20	31	15	33,3	51,7
1990 8ª.Série	06	37	01	02	03	01	32	8,3	2,7	89
Resultado dos 8 anos	309	638	80	95	139	467		21,8	73,2	5

# QUADRO DE LEVANTAMENTO DO RENDIMENTO ESCOLAR

Período : 1984 a 1991

	Matrícula Adicional	Matrícula Inicial	Transf. Recebidas	Transf. Expedidas	Abandono	Retido	Promovido	% Abandono	% Retenção	% Promoção
1984 1ª.Série		344	27	39	25	....	307	7,5	....	92,5
1985 2ª.Série	150	457	13	25	53	205	187	11,9	46,1	42
1986 3ª.Série	21	208	10	08	27	73	110	12,8	34,8	52,4
1987 4ª.Série	39	149	13	06	30	27	99	19,2	17,3	63,5
1988 5ª.Série	103	202	....	25	74	45	58	41,8	25,4	32,8
1989 6ª.Série	36	94	02	06	47	10	33	52,2	11,1	36,7
1990 7ª.Série	25	58	....	03	22	02	31	40	3,6	56,4
1991 8ª.Série	05	36	03	03	03	01	32	8,3	2,8	88,9
Resultado dos 8 anos	379	676	68	115	281	363	....	41,5	53,7	4,8

# QUADRO DE LEVANTAMENTO DO RENDIMENTO ESCOLAR

Período : 1985 a 1992

	Matrícula Adicional	Matrícula Inicial	Transf. Recebidas	Transf. Expedidas	Abandono	Retido	Promovido	% Abandono	% Retenção	% Promoção
1985 1ª.Série		159	12	05	04	....	162	2,4	....	97,6
1986 2ª.Série	189	351	23	20	12	232	110	3,4	65,5	31,1
1987 3ª.Série	70	180	08	....	12	66	110	6,4	35,1	58,5
1988 4ª.Série	55	165	14	16	36	19	108	22,1	11,6	66,3
1989 5ª.Série	118	226	38	40	69	110	45	30,8	49,1	20,1
1990 6ª.Série	52	97	07	06	48	07	43	49	7,1	43,9
1991 7ª.Série	08	51	08	05	08	04	42	14,8	7,4	77,8
1992 8ª.Série	06	48	01	....	02	....	47	4,1	....	95,9
Resultado dos 8 anos	498	676	111	92	191	438		28,2	64,8	7

# QUADRO DE LEVANTAMENTO DO RENDIMENTO ESCOLAR

Período : 1986 a 1993

	Matricula Adicional	Matricula Inicial	Transf. Recebidas	Transf. Expedidas	Abandono	Retido	Promovido	% Abandono	% Retenção	% Promoção
1986 1ª.Série		206	08	12	19	....	183	9,4	....	90,6
1987 2ª.Série	203	386	22	12	23	238	135	5,8	60,1	34,1
1988 3ª.Série	84	219	22	22	29	39	151	13,2	17,8	69
1989 4ª.Série	32	183	01	04	48	....	132	26,7	....	73,3
1990 5ª.Série	129	261	32	37	109	63	84	42,6	24,6	32,8
1991 6ª.Série	28	112	14	11	18	08	89	15,6	7	77,4
1992 7ª.Série	09	98	10	09	17	03	79	17,2	3	79,8
1993 8ª.Série	-02	77	08	07	12	01	<b>65</b>	15,4	1,3	83,3
Resultado dos 8 anos	483	692	117	114	275	352		39,7	50,9	<b>9,4</b>

# QUADRO DE LEVANTAMENTO DO RENDIMENTO ESCOLAR

Período : 1987 a 1994

	Matricula Adicional	Matricula Inicial	Transf. Recebidas	Transf. Expedidas	Abandono	Retido	Promovido	% Abandono	% Retenção	% Promoção
1987 1ª.Série		218	16	08	28	....	198	12,4	....	87,6
1988 2ª.Série	247	445	25	31	82	180	177	18,7	41	40,3
1989 3ª.Série	44	221	12	13	26	55	139	11,8	25	63,2
1990 4ª.Série	46	185	04	08	15	18	148	8,3	9,9	81,8
1991 5ª.Série	100	248	31	29	44	32	174	17,6	12,8	69,6
1992 6ª.Série	23	197	20	19	32	41	125	16,2	20,7	63,1
1993 7ª.Série	18	143	39	21	38	09	114	23,6	5,6	70,8
1994 8ª.Série	12	126	05	10	22	02	97	18,1	1,7	80,2
Resultado dos 8 anos	490	721	152	139	287	337		39,8	46,7	13,5



## **ANEXO II**

### **Diagnóstico da Comunidade Escolar**

**Os dados apresentados nos quadros foram coletados junto às famílias dos alunos da escola . Tais quadros fazem parte do Plano Diretor da Escola de 1994.**

I - Grau de Escolaridade dos Pais		
	PAI	MÃE
Analfabeto	26%	25%
1o.Grau Incomp.	60%	70%
1o.Grau Completo	5%	3%
2o.Grau	-----	-----
3o.Grau	-----	-----
Falecido	9%	2%

II - Profissão dos Pais		
	PAI	MÃE
Trab.de Indústria	20%	17%
Trab.de Comércio	3%	-----
Trab.braçal	19%	-----
Autônomo	9%	-----
Trab.Transporte	8%	-----
Agricultor	4%	-----
Aposentado	6%	-----
Desemp./Do Lar	22%	46%
Emp.Doméstica	-----	35%
Falecido	9%	2%

III - Renda Familiar	
1 Salário Mínimo	20%
1 a 3 Sal.Mínimos	52%
3 a 5 Sal.Mínimos	18%
mais de 5 Sal.M..	10%

IV - Condições de Moradia	
casa pp.Alvenria	25%
casa pp.Madeira	50%
casa Alugada	15%
casa Cedida	10%

V - Alimentação	
Leite	10%
Carne	10%
Ovos	20%
Verduras/Frutas	20%
Arroz/feijão	60%

VI - Util. Domésticas	
Geladeira	85%
T.V.	84%
Aparelho de Som	65%
Fogão	97%
Video Cassete	10%
Enceradeira	26%
Liquidificador	78%

VII - Religião	
Católica	40%
Protestante	30%
Espírita	20%
Outras	10%

VIII - Recreação	
T.V.	69%
Cinema	26%
Futebol	32%
Clube	36%
S/atividade de Lazer	10%

IX - Leitura	
Jornal	05%
Revista	20%
Rev.em Quad.	20%
Livros	-----
Nenhuma	70%

X - Órgão Assistencial	
Assist.Social	22%
INAMPS/Posto de Saúde	38%
Convênio Médico	40%

XI - Aluno Trabalhador	
SIM	53%
NÃO	47%

## **ANEXO III**

### **Questionário Informativo sobre os Alunos**

#### **Ficha Individual**

NOME : \_\_\_\_\_

### DADOS PESSOAIS

Data de Nascimento: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

Endereço: Rua \_\_\_\_\_ N \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

Há quantos anos mora no bairro? \_\_\_\_\_

Trabalha: ( ) Sim ( ) Não

### LOCAIS ONDE TRABALHOU

1- \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

2- \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

3- \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

4- \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

### EMPREGO ATUAL

Local: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

### ESCOLA(S) QUE FREQUENTOU O PRIMEIRO GRAU

Local

Professor

Primeira-Série: \_\_\_\_\_

Segunda-Série: \_\_\_\_\_

Terceira-Série: \_\_\_\_\_

Quarta - Série: \_\_\_\_\_

Quinta - Série: \_\_\_\_\_

Sexta - Série: \_\_\_\_\_

Sétima - Série: \_\_\_\_\_

Oitava  
Série: \_\_\_\_\_

### SEGUNDO-GRAU

Curso Atual: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Escola : \_\_\_\_\_

Pretende Continuar? \_\_\_\_\_ Qual  
Curso? \_\_\_\_\_

Por Quê? \_\_\_\_\_

### FILIAÇÃO

PAI

Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Endereço: Rua \_\_\_\_\_ N \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

Há quantos anos mora no  
bairro? \_\_\_\_\_

Trabalha: ( ) Sim ( ) Não

Local: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Grau de Escolaridade: \_\_\_\_\_

## MÃE

Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

Endereço: Rua \_\_\_\_\_ N \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade \_\_\_\_\_

Há \_\_\_\_\_ quantos \_\_\_\_\_ anos \_\_\_\_\_ mora \_\_\_\_\_ no  
bairro? \_\_\_\_\_

Trabalha: ( ) Sim ( ) Não

Loca: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Grau de Escolaridade: \_\_\_\_\_

## IRMÃOS

Quantos? \_\_\_\_\_

Quantos \_\_\_\_\_ já \_\_\_\_\_ estudaram \_\_\_\_\_ nesta  
escola? \_\_\_\_\_

Quantos \_\_\_\_\_ ainda  
estudam? \_\_\_\_\_

Sua posição entre os irmãos \_\_\_\_\_

## **ANEXO IV**

### **Caracterização dos Alunos**

## CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

Nome	Sexo	Idade	Local Nascim.	Estado Civil	Nº. Filhos	Ordem entre os irmãos	Trab. durante Estudos	Grau de Esc.	Estuda Atualm.	Trabalho Atual
Adriano	M	18	Guarulhos São Paulo	Solteiro	----	Meio	Não	1º.G	Não	Operador de Máquinas
Alex	M	17	Ibaiti Paraná	Solteiro	----	Caçula	Não	1º.G	Não	Vendedor Autônomo
Bruno	M	17	Br.Geraldo São Paulo	Solteiro	----	Primogênito	Não	1º.G	Não	Operário
Geraldo	M	17	Iporã Paraná	Solteiro	----	Caçula	Não	1º.G	Não	Pedreiro
Aline	F	18	Araraquara São Paulo	Amasia da	1	Caçula	Não	2º.Ano 2º.G	Não	-----
Madalena	F	17	Porecatu Paraná	Casada	----	Primogênita	Não	1º.G	Não	-----
Rute	F	17	Jundiá São Paulo	Solteira	1	Primogênita	Não	1º.G	Não	-----
Sonia	F	18	Jundiá São Paulo	Casada	----	Primogênita	Não	1º.G	Não	Balconista
Margarete	F	17	Faxinal Paraná	Solteira	----	sexta	Não	2º.G	3º.Ano	Secretária
Renata	F	17	Jundiá São Paulo	Solteira	----	Primogênita	Não	2º.G	4º.Ano Magist.	Balconista
Rosa	F	18	Jundiá São Paulo	Solteira	----	meio	Não	2º.G	3º.Ano	-----
Tania	F	18	MUDOU-SE DO BAIRRO - ENDEREÇO IGNORADO							



## **ANEXO V**

### **Caracterização dos Pais**

**A ordem utilizada para os pais segue a dos alunos**

## CARACTERIZAÇÃO DOS PAIS

ORDEM	Idade		Profissão		Escolaridade		Origem		Estado Civil	Numero de filhos	anos que moram no bairro
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe			
1	40	36	Operário	Emp.Dom	3ª.Série	1ª.Série	BA	BA	Casados	4	12 anos
2	73	49	Falecido	Emp.Dom	Analf.	1ª.Série	PR	ES	Viúva	13	4 anos
3	44	34	Pedreiro	Emp.Dom	4ª.Série	3ª.Série	SP	SP	Separados	4	4 anos
4	48	57	Vigia	Do lar	2ª.Série	Analf.	MG	PE	Casados	7	15 anos
5	49	45	marceneiro	Emp.Dom	4ª.Série	4ª.Série	SP	MG	Separados	8	18 anos
6	40	39	Caminho- neiro	Emp.Dom	4ª.Série	4ª.Série	---	CE	Separados	3	7 anos
7	---	39	-----	Cozinheira	-----	7ª.Série	---	PR	Solteira	3	20 anos
8	40	36	Caseiro	Auxiliar de cozinha	8ª.Série	4ª.Série	PR	PR	Separados	2	19 anos
9	51	50	Cobrador de Ônibus	do lar	6ª.Série	2ª.Série	PR	PR	Casados	9	11 anos
10	41	42	Mecânico	costureira	8ª.Série	4ª.Série	PR	PR	Separados	2	19 anos
11	40	39	Operário	do lar	4ª.Série	4ª.Série	SP	SP	Casados	3	15 anos

## **ANEXO VI**

### **Questionário Informativo sobre os professores**

- A) Dados Pessoais**
- B) Dados Profissionais**

## QUESTIONÁRIO INFORMATIVO SOBRE OS PROFESSORES

### DADOS PESSOAIS:

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço.Rua: \_\_\_\_\_ N. \_\_\_\_\_

Bairro \_\_\_\_\_-Cidade \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

Estado Civil: \_\_\_\_\_

Filiação:

#### PAI

Nome: \_\_\_\_\_

Grau de Escolaridade: \_\_\_\_\_

Profissão (durante seus anos de estudo) \_\_\_\_\_

#### MÃE

Nome: \_\_\_\_\_

Grau de Escolaridade: \_\_\_\_\_

Profissão ( durante seus anos de estudo) \_\_\_\_\_

IRMÃOS

Quantos \_\_\_\_\_ Sua posição entre os irmãos \_\_\_\_\_

Trabalhava enquanto estudava?    ( ) Sim    ( ) Não

Local: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

DADOS PROFISSIONAIS:

Profissão: \_\_\_\_\_

Grau de escolaridade: \_\_\_\_\_

Cursos Frequentados

Entidade: \_\_\_\_\_

Período: \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

Habilitação: \_\_\_\_\_

Entidade: \_\_\_\_\_

Período: \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

Habilitação: \_\_\_\_\_

Tempo no magistério: \_\_\_\_\_

Situação Funcional:    ( ) Efetivo    ( ) Servidor

Tempo na rede pública: \_\_\_\_\_

Já trabalhou na rede privada?    ( ) Sim    ( ) Não

Período: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

Período que leciona ou lecionou na escola em estudo.

de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

Observações:

---

---

---

---

## **ANEXO VII**

### **Caracterização dos professores**

**Dados Pessoais**

**Dados Profissionais**

## Caracterização dos Professores

### Dados Pessoais

Nome	Idade	Sexo	Local Nasc.	Estado Civil	Profissão		Grau de Escolaridade	
					Pai	Mãe	Pai	Mãe
Clara	33	F	Jundiaí São Paulo	Solteira	Ferrovário	Do lar	SENAI	4ª. Série Incomp.
Dalva	3	F	Jundiaí São Paulo	Casada	Contador	Professora	2º. Grau	2º. Grau
Elizabeth	32	F	Rinópolis São Paulo	Casada	Agricultor	Costureira	4ª. Série Incomp.	4ª. Série Incomp.
Isabel	37	F	Jundiaí São Paulo	Casada	Ferrovário	Industriária	4ª. Série Incomp.	2ª. Série Incomp.
Moema	35	F	Itatiba São Paulo	Casada	Autônomo	Do lar	3ª. Série Incomp.	2ª. Série
Marcos	26	M	Jundiaí São Paulo	Solteiro	Motorista	Do lar	4ª. Série Incomp.	2ª. Série
Laura	35	F	Salto São Paulo	Casada	Gerente de Cerâmica	Do lar	4ª. Série Incomp.	4ª. Série Incomp.
Rebeca	42	F	Jundiaí São Paulo	Divorciada	Ferrovário	Do lar	4ª. Série Incomp.	Analfabeta
Miriam	33	F	Lins São Paulo	Solteira	Comerc.	Industriária	6ª. Série	4ª. Série
Sara	29	F	Jundiaí São Paulo	Solteira	Pedreiro	Do lar	4ª. Série Incomp.	3ª. Série Incomp.
Sofia	38	F	Jundiaí São Paulo	Casada	Industrial	Do lar	4ª. Série Incomp.	4ª. Série Incomp.
Telma	38	F	Jundiaí São Paulo	Casada	Carroceiro	Do lar	4ª. Série	2ª. Série Incomp.



## Caracterização dos Professores

### Dados Profissionais

Nome	Tempo no Magist.	Situação Funcional	Grau de Escolarid.	Curso Frequent.	Entidade	Trab.na rede priv.	Per.em que trabalha na escola pesq.	Número de irmãos	ordem entre irmãos
Clara	13 anos	Estável	3°.Grau	Ciências	Privada	Não	1985-95	1	Primog.
Dalva	5 anos	Serv.	3°.Grau	Letras	Privada	Sim	1991-95	2	Caçula
Elizabeth	4 anos	Serv.	3°.Grau	Pedagogia	Privada	Não	1991-95	5	Caçula
Isabel	5 anos	Serv.	3°.Grau	Ciências	Privada	Não	1988-95	1	Caçula
Moema	11 anos	Efetiva	3°.Grau	Ed.Física	Privada	Não	1984-86 1989-95	3	Segunda
Marcos	4 anos	Serv.	3°.Grau	Ciências	Privada	Não	1990-95	7	Caçula
Laura	15 anos	Efetiva	3°.Grau	Letras	Privada	Não	1986-95	1	Primog.
Rebeca	17 anos	Efetiva	3°.Grau	Letras	Privada	Sim	1988-95	4	Segunda
Miriam	10 anos	Estável	3°.Grau	Letras	Privada	Não	1987-95	3	Primog.
Sara	9 anos	Efetiva	2°.Grau	Magistério	Pública	Não	1992-95	9	Sétima
Sofia	19 anos	Efetiva	3°.Grau	Ciências	Pública	Não	1987-95	-----	única
Telma	13 anos	Efetiva	3°.Grau incompleto	Pedagogia	Pública	Não	1983-95	6	Quinta

## **ANEXO VIII**

### **Roteiro Para as Entrevistas com as mães**

## ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM AS MÃES

- 1- Lembranças sobre o local de origem e como se deu a saída desse local.
- 2- Chegada ao bairro pesquisado. Época e condições.
- 3- Tipos de empregos que os pais têm ou tiveram.
- 4- Relato da infância dos filhos, em especial, do pesquisado.
- 5- Representação da Escola em suas vidas.
- 6- Orientações nos estudos dos filhos. Como se deram.
- 7- Reação dos pais diante de notas baixas.
- 8- Visão sobre a formatura.

## **ANEXO IX**

### **Roteiro Para as Entrevistas com os Alunos**

## ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS

- 1- Recordações do período que antecedeu a entrada na escola.
- 2- Informações recebidas sobre a escola. E por quem foram dadas.
- 3- Visão da escola após terem nela adentrado.
- 4- Relações com os colegas, professores e pais.
- 5- Professores que mais gostava e justificativa.
- 6- Trabalho durante o período escolar - se houve ou não e o por quê.
- 7- Significação dos estudos em suas vidas.
- 8- Visão sobre a formatura.

## **ANEXO X**

### **Roteiro Para as Entrevistas com os Professores**

## ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

- 1- Relate sobre sua trajetória:
  - a) Escolar
  - b) Profissional
- 2- Comente, mais especificamente, o período em que trabalhou na escola objeto desse estudo.
- 3- Sendo esta uma escola de periferia como foi seu trabalho com os alunos e qual sua visão sobre eles?
- 4- Sob seu ponto de vista porque o aluno fracassa?
- 5- O que você acha importante para que o aluno seja aprovado na escola?
- 6- Como você vê a quantidade de papéis a serem preenchidos no cotidiano escolar e a legislação pertinente a Educação?
- 7- Comente a relação Professor X Aluno que se dá na sala de aula.
- 8- Você já participou de uma Cerimônia de Formatura? O que achou?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Philippe: "História Social da Criança e da Família" , Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1981.
- BALAZS, Gabelle; SAYAD Abdelmalek - "La violence de l' institution", La misère du Monde, Paris, Éditions du Seuil, 1993.
- BARSTED, Leila Linhares: "Permanência ou Mudança? O Discurso Legal Sobre a Família", in ALMEIDA, Angela Mendes de...(et al) : Pensando a Família no Brasil: da colônia à modernidade, R.J., Espaço e Tempo, UFRRJ, 1987.
- BAUDELLOT ,C.; ESTABLET R. : "Sexe et origine sociale : deux regimes distincts d' inégalité" - in Allez Les Filles, Paris, Editions Seriel, 1988.
- BENAVENTE ,Ana; CAMPICHE, Jean; SEABRA; Teresa; SEBASTIÃO, João: "Renunciar à Escola: O Abandono no Ensino Básico". - Lisboa, PEPT, 1994
- BERTAUX, DANIEL:" Destinos Pessoais e Estrutura de Classe", Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude: "A Reprodução" , São Paulo, Brasiliense, 1975.
- BOURDIEU, Pierre e SAINT MARTIN, Monique: "Les Categories de l' Entendement Professoral", in Actes de la Recherche en Sciences Sociales, vol. 3, maio, pp. 68-93: trd. brasileira "As Categorias do Juízo Professoral", Campinas- mimeo- 1975.
- BOURDIEU, Pierre: "Coisas Ditas" , São Paulo, Brasiliense , 1990.
- BOURDIEU,Pierre: Les Sens Pratique , Paris, Minut, 1980.
- BOURDIEU,Pierre: "Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento", in "A Economia das Trocas Simbólicas", São Paulo, Brasiliense , 1970.
- BOURDIEU, Pierre: "Aptidões Naturais", in Educação e Hegemonia de Classe de José Carlos Garcia Durand (org) , Rio de Janeiro , Zahar, 1979.
- BOURDIEU, Pierre: "Le rêve des familles" , in La Misère du Monde , Paris, Éditions du Seuil , 1993.

JACYR, F. Braido: "As Migrações na atualidade Brasileira" , in Migrantes- Exodo forçado- Centro de Estudos Migratórios- S.P., Edições Paulinas, 1980.

LASCH, Christopher: Refúgio num mundo sem coração -A Família: santuário ou instituição sitiada?, R.J., Paz e Terra , 1991.

LEITE, Miriam M. :Retratos de Família: Leitura da Fotografia Histórica, S.P., Editora da U.S.P., 1993.- ( Texto & Arte; v.9)

MAUS, M.: Sociologia e Antropologia, S.P., EPU, EDUSP, 1974

MELLO, G. N.: "A Prática docente de cada dia", in Revista Ande, no.01, 1981.

MELLO, S. L.: "A sobrevivência no campo e na cidade segundo relato de mulheres da Periferia de S.P.", Tese de Livre docência, IPUSP, 1985.

MUEL-DREYFUS, Francine: Le métier d'éducater, Paris, Minuit, 1983.

PATTO, M.H. de Souza :A Produção do Fracasso Escolar, S.P., T.A. Queiroz, 1991.

PENIN, S.T. de Souza: "A burocratização do trabalho do professor ou a eterna papelada", in Revista Ande, no. 04, 1982.

PRADO JR, Bento: "A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão", in Descaminhos da Educação pós - 68, S.P. Brasiliense, 1980.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de: Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva, S.P., CERU e FFLCH/USP,1983.( Col. Textos, v.4)

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de: "Relatos Oraís: Do "Indizível" ao "Dizível", In SIMSON, Olga de Moraes Von (org) : Experimentos com Histórias de Vida, S.P., Vértice, Editora revista dos Tribunais, 1988. ( Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, V.5)

SAMARA, Enide Mesquita: Á Família Brasileira, S.P., Brasiliense, 1986.

SAYAD, Abdelmalek: "Uma pobreza "exótica", a imigração argeliana na França", in Revista Brasileira de Ciências Sociais, n. 17, 1991.

SAYAD, Abdelmalek: L'imigration ou les paradoxes de l' altérité, Paris, Éditions Universitaires, 1991.

SWARTZ, M. J. (org) : Political Antropology, Chicago, Aldine, 1966.

- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick : "Les exclusus de l'intérieur", in La Misère du Monde , Paris, Editions du Seuil, 1993.
- BOURDIEU, Pierre: O Poder Simbólico. Rio de Janeiro ,Bertrand Brasil S/A , 1989.
- BOURDIEU,Pierre: "Les contradictions de l'héritage", in La Misère du Monde-Paris, Éditions du Seuil , 1993.
- BOURDIEU, Pierre: "Les Rites d'institution", in Ce que parler veut dire, Paris, Minuit, 1984.
- BROSCHI, Lucila Reis; TRIGO, Maria Helena Bueno: "Família: Representação e Cotidiano- reflexão sobre um trabalho de campo", São Paulo, CERU/CODAC/USP,1989 (Textos, Nova Série,1).
- BROWN, Radcliffe: Estrutura e função na sociedade primitiva, R. J., Vozes, 1973.
- CANDIDO, Antonio: "Professor, Escola e Associações Docentes", in Almanaque, Cadernos de literatura e Ensaio, n. 11 - ed. Brasiliense, 1988.
- CANÊDO Leticia Bicalho: "A Família, a Escola e a questão Educacional", in Série Idéias, no. 23, p. 45-55, 1994
- CANÊDO, Leticia Bicalho: "Metáforas do Parentesco e a duração em Política", texto mimeografado.
- CANÊDO, Leticia Bicalho: "Caminhos da Memória: parentesco e Poder", texto mimeografado
- CHAPOULI, Jean- Michel e BRIAND, Jean- Pierre: "Uma perspectiva de conjunto para o estudo da instituição escolar e do processo de escolarização"- texto mimeo.
- CHARTIER, Roger : A história cultural- entre práticas e representações , R.J., Bertrand Brasil, 1978
- CRUZEIRO, Maria Eduarda: " La production du Bacharel - L'école de autes studies sociales an sciences sociales", Tese de doutorado, 1990, texto datilografado.
- DA MATTA, R. : Carnavais, Malandros e Heróis - para uma sociologia do dilema brasileiro, Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- DA MATTA, R. : A casa e a Rua , S.P., Brasiliense, 1985.

DA MATTA, R.: "A Família como valor: Considerações não-familiares sobre a família à brasileira", in ALMEIDA, Angela M de... (et al) : Pensando a Família no Brasil: da colônia à modernidade, Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, UFRRJ, 1987

DEMARTINI, Zeila de B.F.; LANG, Alice B. da S.: Educando para o trabalho:Família e Escola como agências educadoras- S.P.,Edições Loyola, 1985

DEMARTINI, Zeila de B.F.: "Histórias de Vida na Abordagem de Problemas Educacionais", in SIMSON, Olga de M.( org) :Experimentos com Histórias de Vida, S.P., Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988. ( Enciclopedia Aberta de Ciências Sociais, v. 5)

DONZELOT, Jacques: A polícia das Famílias- R.J.,Graal ,1986.

DURHAN, Eunice.R.:A Caminho da Cidade- S.P.,Perspectiva, 1973

DURKHEIM,Emilio: La Educacion Moral- México, Colofon,1989

ELIAS, Norbert: A Socieade da Corte- Lisboa,Estampa, 1987.

ELIAS,Norbert: O Processo Civilizador, R.J., Zahar , 1985.

ESTABLET,Roger: "A Escola", in Le école, Capitaliste en France -Paris, Maspero, p. 267-298, 1971

EZPELETA, Justa e ROCCKWELL, Elsie: PESQUISA PARTICIPANTE, S.P.,Cortez, 1986

FAZENDA, Ivani ( org.): Metodologia da pesquisa Educacional, S.P., Cortez, 1991.

FOUCAULT, Michel: Vigiar e Punir, R.J., Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel: "Verdade e Poder", in A microfísica do Poder- R.J., Graal, 1991.

GENNEP, Arnold Van: Os Ritos de Passagem, trad. Mariano Ferreira, Petrópolis, Vozes, 1977.

GOLDANI, A.M. : "Famílias Brasileiras: Mudanças e Perspectivas", in Cadernos de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas, Nov. 94

GOLDANI, A.M.: "As Famílias no Brasil Contemporâneo e o mito da desestruturação", texto mimeog.

THIOLLENT, Michel: Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária, S.P. Polis, 1980

TRAGTENBERG, Mauricio: "Relações de Poder na Escola", in Educação e Sociedade, n. 20, 1985.

UHLE, Águeda B.: "Avaliação e Planejamento na Escola", in Cadernos Cedes, n. 28, 1992.

UHLE, Águeda B.: "Do Legítimo Direito de Punir", in Série Idéias, n. 23, S.P., FDE, 1994.

VELHO, Gilberto: "Família e Subjetividade", in ALMEIDA, Angela M.de...(et al) :Pensando A Família no Brasil; da colônia à modernidade, R.J., Espaço e Tempo, UFRRJ, 1987.

VILANOVA, Mercedes y WILLEMS DOMINIQUE: "Analfabetismo y Participación política en Barcelona durante los años treinta"- texto mimeo.

#### DISPOSITIVOS LEGAIS:

Decreto Estadual no. 34.035, de 22 de outubro de 1991. Dispõe sobre a instituição do projeto educacional "Escola-Padrão na Secretaria da Educação. Legislação de ensino de primeiro e segundo graus, S.P., SE/CENP, v. XXXII, 1991.

Decreto 34.036, de 22 de outubro de 1991. Dispõe sobre jornada de trabalho docente do pessoal do quadro do magistério, em "Escola-Padrão. Legislação de ensino de primeiro e segundo graus, S.P., SE/CENP, v. XXXII, 1991.

Lei Complementar no. 671, de 20 de dezembro de 1991. Institui o regime de dedicação plena e exclusiva a integrantes do quadro do magistério e dá

providências correlatas . Legislação de ensino de primeiro e segundo graus, S.P.,SE/CENP, v. XXXII, 1991.

Resolução S.E. no. 274, de 27 de dezembro de 1993. Estabelece diretrizes para a organização das Escolas-Padrão para o ano de 1994 e dá providências correlatas, em 1994. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Publicado em 27 de dezembro de 1993, seção I, p.p. 47 a 49.

Decreto no. 37.185, de 5 de agosto de 1993. Fixa o módulo de pessoal das Unidades Escolares. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Publicado em 06 de agosto de 1993, Seção I, p.p.01 e 02.