

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

FAMÍLIA NOS DISCURSOS ESCOLARES

Iracema Morando Belmonte

2011

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

B417f	Belmonte, Iracema Morando Família nos discursos escolares / Iracema Morando Belmonte. – Campinas, SP: [s.n.], 2011. Orientadora: Letícia Bicalho Canêdo. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Família. 2. Regulação social. 3. Instituição escolar. 4. República. I. Canêdo, Letícia Bicalho. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	11-061/BFE

Título em inglês: Family in discours school

Keywords: Family; Social regulation; Educational institution; Republic

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Letícia Bicalho Canêdo (Orientadora)
Profª. Drª. Agueda Bernardete Bittencourt
Profª. Drª. Graziela Serroni Perosa
Profª. Drª. Diva Otero Pavan
Profª. Drª. Ana Maria Fonseca de Almeida

Data da defesa: 21/02/2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: ira.belmonte@hotmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

FAMÍLIA NOS DISCURSOS ESCOLARES

Autora: Iracema Morando Belmonte

Orientadora: Prof^ª. Dra. Letícia Bicalho Canêdo

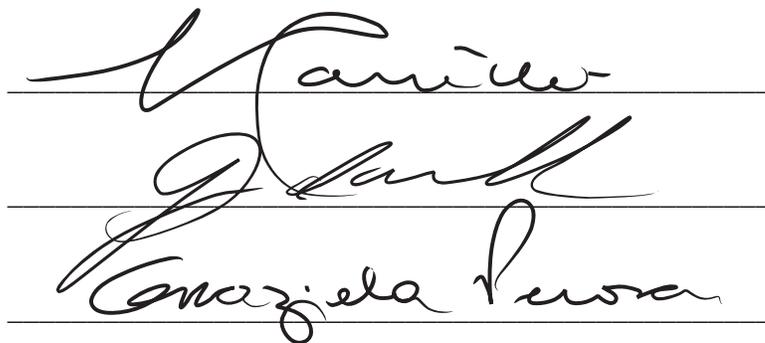
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Iracema Morando Belmonte e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 21/02/2011

Assinatura
Orientadora:



COMISSÃO JULGADORA:



À Prof. Dra. Letícia Bicalho Canêdo, por todo apoio, dedicação e atenção. Especialmente por tudo que me ensinou.

Ao meu querido companheiro, Dirceu e à minha filha Julia, pela companhia, apoio e paciência nos momentos de ausência.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dra. *Letícia Bicalho Canêdo*, pela sua paciência e disposição nos sábados e domingos trabalhados para a construção desta dissertação. Agradeço pelo muito que aprendi com seu convívio.

À Prof^a. Dra. *Águeda Bernadete Bittencourt* pelo apoio em momentos difíceis e à Prof^a Dra. *Ana Maria Fonseca de Almeida* por me encorajar a realizar esta pesquisa.

À Prof^a Dra. *Maria do Carmo Martins* e ao Prof. Dr. *Carlos Eduardo A. Miranda*, pela participação em meu Exame de Qualificação, contribuindo de forma significativa para a revisão e construção da pesquisa.

Às Professoras: Dra. *Graziela Perosa* e Dra. *Diva Otero Pavan*, pela gentil participação na banca de defesa.

À minha mãe, *Dalila*, por toda a participação, me auxiliando e apoiando sempre. Ao meu pai, *Manolo*, que me ajudou na construção da dissertação, auxiliando-me em sua organização, e pelas várias vezes que me acompanhou, nos momentos importantes para a realização da pesquisa.

Aos colegas do *Grupo Focus*, especialmente às amigas, *Rosângela Carrilo*, *Juliana Basílio*, *Camila C.*, pelo apoio e troca de experiências, que muito valeram para enfrentar os desafios desta pesquisa.

E a *todos* os que participaram e cederam parte de seu tempo nas entrevistas.

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender o modelo de família defendido no discurso escolar contemporâneo e sua relação com as fórmulas de regulação social, divulgadas por médicos pediatras e professores do ensino primário das primeiras décadas do Século XX. Teve por objetivo, primeiramente, saber como este modelo influencia as percepções acerca do desempenho escolar da criança, uma vez que eles fundamentam argumentos sobre sucesso e fracasso escolar e desencadeiam um mercado para especialistas (professores primários, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, entre outros, dentro e fora das escolas (ONGs), encarregados de estabelecer o grau de atrasos na aprendizagem e determinar, a partir de classificações, quem são os socialmente anormais dentro da escola. Em segundo lugar, procurou entender como os grupos familiares que habitam em favelas e assemelhados percebem suas relações com a escola pública, que se deseja republicana. A pesquisa está baseada em entrevistas com professores e gestores de uma escola pública do município de Campinas e com as mães de alunos que nela estudam.

PALAVRAS-CHAVE: modelo familiar, regulação social, instituição escolar, República, sucesso e fracasso escolar.

ABSTRACT

This research aimed at understanding the family model asserted in the contemporary school discourse and its relationship with the social adjustment formulas disclosed by doctors, pediatricians and elementary school teachers, of the early decades of the 20th century. It first had as objective, to know how this template affects perceptions of children's school performance, since they underlie arguments about success and failure at school and trigger a market for specialists (elementary teachers, psychologists, speech therapists, social workers, among others), inside and outside of schools (ONGs [Non-governmental organizations]), in charge of establishing the degree of delays in learning and determine, from the ranks, who are socially abnormal within the school. Secondly, it sought to understand, how the family groups, who live in slums and the like, perceive its relations with the public school, which is aimed to be Republican. The survey is based on interviews with teachers and managers of a public school in the municipality of Campinas and the mothers of students attending it.

KEYWORDS: family model, social regulation, school, Republic, school success and failure.

LISTA DE QUADROS

Quadro I:	Profissões, escolaridade e naturalidade das mães entrevistadas da Vila Brandina.....	28 e 40
Quadro II:	Profissões, escolaridade e naturalidade das mães entrevistadas dos bairros centrais.....	39
Quadro III:	Síntese das entrevistas com as mães moradoras dos bairros centrais e Vila Brandina.	36, 37 e 38
Quadro IV:	Síntese das entrevistas com professoras, coordenadora e diretor da escola.....	12 e 13
Quadro V:	Palavras utilizadas nas Atas dos Conselhos de Classe.	24

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1:	Um dos corredores da escola.	14
Fotografias 2 e 3:	Pátio da escola com Hino Nacional.....	15
Fotografias 4 e 5:	Outros corredores da escola.....	22
Fotografias 6 e 7:	Vistas da Vila Brandina	26
Fotografia 8:	Vista aérea da região da Vila Brandina.....	27
Fotografia 9:	Bairro Vila Brandina - lombada construída pelos moradores.....	29
Fotografias 10 e 11:	Fotos dos bairros centrais	32
Fotografia 12:	Bilhete.....	41

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - FAMÍLIA NOS DISCURSOS ESCOLARES	1
O trabalho de campo e a organização da pesquisa	06
CAPÍTULO 1. A IMAGEM DA FAMÍLIA CONSTRUÍDA PELA ESCOLA	10
1. 1. A qualidade da escola pela avaliação do bairro	10
1. 2. Familiarização das relações sociais na escola.....	11
1. 3. Tripé da família: mãe-esposa-dona de casa	17
1. 4. Prêmio e castigo	21
CAPÍTULO 2. MÃES: CUIDADOS COM OS FILHOS E A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DE FAMÍLIA E ESCOLA.....	26
2. 1. As tramas do social tecidas nos bairros de convivência	26
2. 2. As tramas familiares: organização dos bairros e as relações de vizinhança	33
2. 3. Mulher, mãe, trabalhadora: cuidados com as crianças e coesão familiar	38
2. 4. Imagem construída sobre a escola: hierarquização, disciplina e ascensão social	43
CONCLUSÃO	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
ANEXOS	54
Anexo 1. Entrevistas com as Mães - Vila Brandina.....	55
Anexo 2. Entrevistas com as Mães - Bairros centrais	69
Anexo 3. Entrevistas na Escola - Professores, Coordenadora e Diretor	75

INTRODUÇÃO - FAMÍLIA NOS DISCURSOS ESCOLARES

Esta pesquisa tem por objetivo compreender o modelo de família defendido no discurso escolar contemporâneo e sua relação com as fórmulas de regulação social divulgadas por médicos pediatras e professores do ensino primário das primeiras décadas do Século XX.

O interesse por este estudo surgiu do confronto entre os conhecimentos aprendidos no meu Curso de Graduação em Pedagogia e minha vivência posterior como professora de alfabetização numa escola pública de Campinas, localizada numa área pobre e distante da atenção dos poderes públicos. Recém saída da Faculdade de Educação da UNICAMP, onde eu lia e discutia autores que pesquisavam temas sobre escola/família/sociedade (Foucault, 1978; 1986, Donzelot, 1980, Althusser, 1974, Patto, 1990), eu ouvia, na sala dos professores, em reuniões pedagógicas e capacitações oferecidas pela Secretaria de Educação, um discurso oposto a estas leituras feitas e aprendidas na Faculdade. Numa série de enunciados significativos, os professores atribuíam às famílias pobres, consideradas desestruturadas, as causas para as dificuldades escolares de seus alunos, causas essas as quais os professores não conseguiam resolver. Esta atribuição, para além dos teóricos lidos na Faculdade que faziam críticas à instituições sociais, mostrando as funções que elas preenchiam na produção de normas e valores, remetia-me também aos textos que eu havia lido nos Boletins do I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI), realizado em 1922, todos pautados na ordem social e no controle da desordem que se dizia existir no interior doméstico dos pobres, na rua e nos costumes dos grupos populares. Eu os conhecia bem porque eles fizeram parte de minha monografia de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), firmada nas representações de infância pobre durante a Primeira República. (Belmonte, 2003)

O meu desconforto inicial com as expressões utilizadas para relatar a situação familiar dos alunos pobres de recursos escolares, durante nossas reuniões e debates sobre problemas de aprendizagem, situava-se, pois, no fato de que, até mesmo pela ausência de uma comprovação, estas expressões pouco se diferenciavam daquelas que encontrei na pesquisa realizada nos Boletins do Congresso citado, de 1922, como se pode observar neste trecho abaixo retirado do discurso de um conhecido autor de trabalhos sobre a regulamentação do meretrício:

Esses lares, que reclamam uma enérgica e imediata intervenção das autoridades publicas, são os centros da mais deslavada immoralidade (...) O que convém, portanto, aos interesses sociais (...), é exactamente, segregal-as dos lares, que são verdadeiros focos de immundicie, onde imperam o cynismo e a perversidade. (SILVEIRA, Alfredo Balthasar da. In I Congresso de Proteção à Infância, 1925)

E também na fala que recolhi de uma colega que a pronunciou na sala dos professores:

...vivendo na favela devem ver tudo o que não devem: sexo, brigas, uso de drogas... os pais são todos viciados, não estão nem um pouco preocupados com os filhos... Já sabemos o fim dessas crianças...

Posteriormente comecei a trabalhar em outra escola pública de Campinas, porém localizada em um bairro central de Campinas, considerado um bairro “nobre” e de classes média e alta. No entanto, quando discutíamos na sala dos professores, ou mesmo em reuniões, questões relacionadas ao fracasso escolar, permanecia a insistência em narrar dificuldades escolares, associando-as à origem familiar das crianças, embora houvesse certa diferença na linguagem utilizada em relação à primeira escola em que trabalhei.

Percebi que, apesar de não falarem diretamente sobre pobres, ou um meio social caracterizado por um ambiente de periferia ou favela, já que esta escola não era considerada como tal, por se localizar distante dessas áreas, a ideia de família como estrutura fundamental e determinante para o fracasso ou sucesso escolar ainda se mostrava presente. E, mais, além deste fato, a existência de famílias consideradas desestruturadas, nesta escola, era inaceitável, já que esta era vista como uma escola de grupos sociais mais favorecidos, o que se mostrou ainda mais pertinente para entender que ao falarem de famílias desestruturadas, indiretamente, relacionavam esta desestrutura social às condições de pobreza.

Na lógica destes argumentos, comportamentos considerados inadequados não seriam características de uma família de grupos mais privilegiados socialmente, esperado como público desta escola, fato que observei em várias situações, como nas visitas da Ronda Escolar, nas quais os policiais afirmavam que ali não havia problemas de delinquência, “pois não é uma escola de periferia”, e também, nos próprios discursos dos professores e gestores da escola. Desse modo, nessas duas escolas, utilizando linguagens diferentes, por meio das queixas dos professores, e também em cursos de capacitação, conselhos de classe, oficialmente estabelecidos pela Secretaria de Educação, fracasso escolar era explicado a partir de um problema presente no âmbito familiar e intervenções deveriam ser feitas para ajustá-lo à escola.

Tanto as expressões utilizadas nas queixas da primeira escola em que trabalhei como o discurso presente nesta outra escola se aproximavam dos discursos estudados no Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI), fundamentados na ideia de intervenção e controle social dos grupos considerados desviantes das novas normas que se buscava estabelecer. Essas intervenções culminaram na construção da imagem de infância, baseada em sua proteção, vinculada à idealização de um modelo familiar adequado à formação de indivíduos aptos a viver em uma sociedade harmônica e desenvolvida.

Aos poucos, esse desconforto acabou se transformando em atração e curiosidade para entender a gênese do significado das correlações criança pobre/família desestruturada; família/instituição escolar; família/normalização social, que traziam como resultado o atraso escolar e as possíveis relações com os discursos de regulação social defendidos pelos setores dominantes nas primeiras décadas do Século XX, representados por medidas semelhantes àquelas que foram propostas durante o I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. A questão que se coloca é compreender

qual imagem de família e infância emerge neste processo de regulação social, a fim de entender as relações estabelecidas entre essa imagem construída e os discursos escolares contemporâneos. O que se coloca é o fato de que esses discursos, presentes nas práticas pedagógicas que vivenciei, trazem à tona imagens de família e criança, embasadas na ideia de proteção, vinculada à imagem da mulher, enquanto mãe e esposa, responsável pelos cuidados com os filhos e pela harmonia familiar.

As medidas desenvolvidas no Congresso de 1922 e progressivamente impostas pelo setor jurídico e médico-pedagógico estavam articuladas em torno dos objetivos de regulação e controle social, com intervenções nos grupos populares considerados perigosos e com a instrução primária, gratuita, laica e obrigatória, num movimento mais amplo referente à “infância em perigo” (Rocha, H.H, 2001; Rizzini, 1993). A “infância em perigo” era divulgada dentro de um movimento pan-americano que, desde o início do Século XX, promovia congressos, com vistas a criar espaço internacional de troca de informação, ideias e debates em torno das leis de proteção à infância (Belmonte, 2003; Kuhlmann, 2001; Wadsworth, 1999), em especial a infância pobre, na qual se acreditava dissimular um futuro perigo social. No Brasil, com as principais capitais enfrentando problemas sociais derivados da rápida urbanização e o aumento populacional trazendo a presença de doenças endêmicas, muitos passaram a reivindicar a intervenção do Estado na vida familiar para proteger as crianças e suas mães, com o objetivo de assegurar a riqueza e o progresso da nação brasileira. (Wadsworth, 1999)

Foi um período em que a ciência da saúde física e moral foi elevada a um novo patamar de urgência, com higienistas e eugenistas liderando um conjunto considerável de associações, comitês, ligas, sociedades de patronatos e demais, que propunham, em nome da prevenção social, preparar os indivíduos considerados inadequados socialmente para os comportamentos previsíveis. Médicos, educadores e políticos dirigiam seus programas de educação e assistência, sobretudo para as mães, pretendendo ensiná-las a se tornarem mulheres e mães melhores, sem julgar necessária qualquer consulta às interessadas ou tecer considerações a respeito do papel dos pais. Wadsworth (1999) chama a atenção para a exclusão da figura masculina deste discurso que minava sua autoridade, subordinando-a ao Estado. Ao mesmo tempo, sublinha o alto número de mulheres das classes médias, incorporadas ao movimento, por meio de associações, como as Damas da Assistência à Infância, entre outras que, ao assegurar suas estabilidades, destruíam a estabilidade das famílias de classes baixas. Usando ainda as palavras de Wadsworth, o movimento “*solicitava a intervenção do governo, que deveria assumir o papel dos pais das crianças pobres da nação, com o intuito de produzir uma força de trabalho barata e dócil e manter a estabilidade social. Ao fazê-lo, a elite excluiu os genitores do discurso a respeito da infância e contradisse o seu próprio programa de fortalecer o patriarca e disseminar as estruturas das famílias das classes altas para as baixas*”.

A articulação de setores envolvidos com iniciativas e propostas para a infância no Brasil teve início na década de 1870 e foi ampliada durante o regime republicano, com o destaque na criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI) do Rio de Janeiro, em 1899, uma

instituição filantrópica com 17 agremiações espalhadas pelo País. O IPAI foi criado por um dos mais ativos e destacados higienistas do período, o pediatra Arthur Moncorvo Filho, também um defensor aguerrido da organização de serviços públicos nesta área, chegando mesmo a calcular o impacto negativo que a ausência de intervenção do Estado no setor teria acarretado às crianças do País. Seu objetivo era evidenciar a negligência do governo em relação às crianças e sublinhar o quanto tal postura comprometia o futuro da nação. Enquanto isso não acontecia, em 1919, Moncorvo Filho criou, dentro do Instituto, o Departamento da Criança, que deveria atuar como uma agência de pesquisa e recolhimento de dados. (Wadsworth, 1999)

A fundação do Departamento da Criança foi apresentada no I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância dentro de uma paisagem comum de realizações e de referências mundiais, o que indica o grau de difusão das normas de higiene que estavam sendo preconizadas pela recém-criada Sociedade das Nações.¹

O próprio Congresso foi organizado pelo Departamento da Criança, como parte deste movimento internacional em favor da criança e das normas de higiene, isto é, realizou-se em conjunto com o Terceiro Congresso Americano da Criança, descortinando um vasto campo de ações sociais possíveis e comuns, desenvolvidas por profissionais da área jurídica, associados aos setores políticos, às cruzadas médicas, às associações caritativas e filantrópicas. Embora o movimento abarcasse várias outras áreas do conhecimento, a liderança foi nitidamente jurídica, como bem mostra Rizzini (2006, p.11), com o tema da infância abandonada sendo objeto de regulamentação e debate, sob a forma de projetos de lei apresentados entre 1906 e 1927, ano em que foi aprovado o Código de Menores, consolidando, assim, as Leis de Assistência e Proteção aos Menores. Nesse contexto, o “problema da criança”, segundo a autora, passa a adquirir uma dimensão política que muitos denominavam de ideal republicano. Ressaltava-se a urgência em intervir, educando ou corrigindo os “menores” para serem transformados em cidadãos úteis e produtivos para o País, assegurando, dessa forma, a organização moral da sociedade.

O I CBPI oferece um conjunto de discursos por meio dos quais se pode apreender por meio das palavras utilizadas pelos participantes, tanto no uso banal como no científico, os temas que assombravam as forças sociais que se articulavam em torno da regulação da época, como delinquência, abandono, crime, ordem nas ruas, doenças, higiene etc., ajudando a entender o objetivo apresentado na programação do Congresso: *“tratar de todos os assumptos que directa*

¹ Cf. Moncorvo Filho, in I Congresso de Proteção à Infância, 1925, p. 338, 339: *“A nova instituição, indo ao encontro da moderna corrente que levou a Bélgica a instituir o “Officio Internacional de Proteção à Infância”, a Argentina uma criação semelhante e os Estados Unidos o “Children’s Bureau” tem por fim executar um completo programma em favor da creança, cuidando de procurar resolver todos os problemas que lhe são attinentes, methodicamente organizando o registro das obras existentes, fomentando á criação de todas as iniciativas que concorram para o bem da creança, o estudo minucioso das estatísticas sobretudo em relação à natalidade, mortalidade infantil, nati-mortalidade, morbidade etc...e seria para desejar que os Poderes Públicos muito ajudassem a iniciativa do Departamento da Creança no Brasil, cujo futuro e adiantamento tanto depende dos cuidados, em favor da eugenia, dispensados ao seu povo.”*

ou indirectamente se referiam à infância, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higienico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o Estado”. (I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, introdução, 1925, p. 78). Da mesma forma, os inscritos também ajudam a entender o significado desse Congresso. Havia representantes da área política (senadores e deputados federais), da área médica e da saúde, de organizações filantrópicas, incluindo, aí, a presença da hierarquia da Igreja Católica. O Congresso contou com a representação de 17 países americanos e o apoio do governo federal veio em razão da necessidade de uma imagem favorável do País por ocasião da realização da Exposição Internacional comemorativa do Centenário de Independência.

Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi desenvolvido sobre o tema da representação da infância nesse período, razão pela qual muito me interessei por esse Congresso que estava dividido em cinco sessões. Delas selecionei dezesseis trabalhos, instigada pelos títulos que, por si só, já demonstravam o processo de retirada da infância do campo penitenciário, anunciando a sua entrada na área do controle médico-pedagógico. A primeira sessão era sociologia e assistência: particularmente em relação à família e à coletividade; a segunda era a assistência relacionada à mulher grávida, mãe ou nutriz, às crianças da primeira idade e segunda idade; a terceira estava voltada para a Pedagogia: especialmente em relação à Psicologia infantil e à Educação, física, moral e intelectual, e à Educação profissional; a quarta, referia-se à Medicina, principalmente Medicina infantil e Pediatria em geral, Cirurgia, Ortopedia e Fisioterapia; e a quinta abarcava a higiene, eugenia, higiene privada da primeira e da segunda infância, estudo de química alimentar da criança da primeira idade, higiene pública, principalmente das coletividades, sobretudo a higiene escolar.

Em meio a diversas medidas tomadas pelo Estado, o Congresso ajudou a promover uma imagem de criança que se diferenciava da que era socialmente conhecida. A nova imagem desenhada no Congresso era política, representava a criança como “herdeira da República”, inserindo-a na nova ordem política estabelecida. Nesta ordem, cabia ao Estado a responsabilidade de retirar a criança do âmbito privado, do familiar e do afetivo e inseri-la na vida republicana. Visava-se, portanto, a construção do cidadão, adaptado e enquadrado nesse novo contexto, enfatizado, sobretudo, por um discurso em defesa da igualdade de direitos, da liberdade e do progresso.

Assim, a partir da década de 1920, multiplicam-se as ações do Estado no que se refere à Educação, com novas leis, novas normas, regulamentos e novos textos institucionais, ao mesmo tempo em que se constituía um corpo científico médico-pedagógico, encarregado de substituir o conceito de caridade pelo de prevenção. Neste processo, inclui-se a profissionalização dos professores primários, com a ampliação das escolas normais, iniciada no Século XIX (Savianni, 2005, Pavan, 2003). Pretendia-se, por meio deles e dos demais agentes sociais, fortalecer a Escola como instituição encarregada de interiorizar a submissão à regras impessoais, geradas racional e burocraticamente do Estado republicano e, dessa maneira, se contrapor a uma formação capaz de engendrar identificações com a família em detrimento da nação. Dentro do Estado, a família seria

vista apoiada nas preocupações escolares e tratada a partir da própria configuração escolar e social. (Rocha H.H., 2003, Carvalho M.M.C, 1997, Patto M. H, 1990)

Assim, ao me confrontar, nas escolas onde trabalhei, com justificativas e explicações sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças ligadas ao mundo privado das famílias, estava explícito, no modo de expressão, de que se falava de um mundo socialmente considerado “sempre o mesmo”: o mundo doméstico dos pobres.

Há uma relação entre a imagem de família e de infância, desenhada no advento da República, e a que está presente nas expressões dos professores ao se referirem às famílias pobres?

Esta pergunta, que fui fazendo a mim nos três anos de trabalho nessas escolas, intensificou meu interesse em entender como se configura a idealização da família nos discursos escolares contemporâneos.

Dentro desta preocupação, o objeto da presente pesquisa é o modelo de família, reproduzido pela escola, que parte da hipótese de que ele foi fabricado pelos discursos higienistas do início do Século XX, tal como o observado por meio do estudo do I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, citado anteriormente.

O problema que se coloca, portanto, é o de, primeiramente, saber como este modelo influencia as percepções acerca do desempenho escolar da criança, uma vez que ele fundamenta argumentos sobre sucesso e fracasso escolar e desencadeia um mercado para especialistas (professores primários, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais e outros especialistas), dentro e fora das escolas (ONGs), encarregados de estabelecer o grau de atrasos na aprendizagem e determinar, a partir de classificações, quem são os socialmente “anormais” dentro da escola. Em segundo lugar, procurar entender como os grupos familiares que habitam em favelas e assemelhados percebem suas relações com a escola pública, que se quer republicana.

O trabalho de campo e a organização da pesquisa

Para compreender como se apresenta esse modelo de família na escola e como os diversos grupos familiares o percebem, o aceitam ou o rejeitam, este trabalho está centrado em entrevistas realizadas com as mães de uma escola pública do município de Campinas e entrevistas com as professoras, diretor e coordenadora da mesma, para os quais utilizei codinomes. A escola escolhida para a realização da pesquisa é onde trabalho atualmente. Situa-se numa região central da cidade, considerada “nobre” e foi escolhida por atender crianças de diversos bairros, não se identificando como uma “escola de bairro”. Possibilitou, assim, durante a pesquisa, o meu contato com diferentes grupos sociais, ajudando-me a estabelecer diferenças, semelhanças e contradições existentes nas concepções sobre a escola e a família. A partir do conhecimento das diferenças sociais aí existentes, decidi dividir os grupos familiares em dois, para facilitar o meu trabalho com as entrevistas: os de

bairros centrais; e outros com crianças vindas da periferia, mais precisamente da favela da Vila Brandina. Ao mesmo tempo, foram, também, feitas entrevistas com professoras e o diretor da escola, procurando comparar as visões de todos sobre a escola e sua relação com a família. Além das entrevistas com as mães e das entrevistas com professoras, diretor e coordenadora da escola, foi realizada também uma pesquisa em documentos oficiais da escola, como atas de conselho de classe, de reuniões de professores e de reunião de pais. Esses documentos, porém, não me fizeram deixar de lado as conversas informais na escola. Estas últimas foram muito importantes, pois era quando as minhas colegas se exprimiam de forma mais espontânea.

A questão da espontaneidade também foi um fator que me levou a fazer algumas entrevistas com gravador e outras não. Percebia que algumas pessoas, durante a entrevista com o gravador, realizada inicialmente, tanto com as professoras, como as mães, se mostravam incomodadas e limitavam seus relatos a poucas falas. Assim decidi refazer algumas entrevistas sem o gravador e depois reproduzi-las com base nas anotações feitas durante a conversação. (ver anexo 1)

Foram realizadas onze entrevistas com mães das crianças dessa escola e moradoras de três bairros: sete delas foram realizadas na Vila Brandina e quatro em dois bairros centrais, Chácara da Barra (duas entrevistas) e Proença (duas entrevistas). As entrevistas com as mães foram realizadas em suas casas, a fim de me aproximar de sua realidade, proporcionando uma maior interação com as entrevistadas. Para entrar em contato com essas famílias, relatei, primeiramente, às crianças que estava realizando uma pesquisa para minha dissertação de mestrado e pedi a elas que consultassem seus pais sobre a possibilidade de participarem da mesma. O retorno foi bastante receptivo, no entanto percebi que quando ligava para combinar as entrevistas eram as mães que me atendiam. Embora eu não tenha explicitado que os pais participariam da entrevista, pude notar que eram as mães que tomavam a frente das decisões sobre datas e horários para os nossos encontros. Além disso, as próprias crianças me diziam que já haviam falado com a mãe, e que ela poderia participar da entrevista. Penso que dois fatores importantes encaminham as entrevistas exclusivamente com as mães. Um deles refere-se a minha abordagem e encaminhamento das entrevistas, pois levei as crianças a acreditarem que meu interesse era na conversa com a mãe, já que se dirigiram diretamente a elas quando pedi que falassem com seus pais sobre as entrevistas. Assim as entrevistas foram realizadas com as mães, o que, na verdade, é fundamental, pois implica considerar o papel da mulher pelos cuidados da casa, dos filhos, um papel bem traçado pelos agentes sociais das primeiras décadas do século passado, para garantir rígidos papéis sociais destinados às mulheres. (M. Correa, 2009, M. Maluff e M. Mott, 1998, M. Rago, 1985)

Ao longo das entrevistas, fiquei sabendo que havia, na Vila Brandina, uma escola pública e que ela tinha sido desprezada pelas mães que preferiram matricular os filhos na escola do bairro central. Assim, senti necessidade de entrevistar, também, algumas mães que tivessem filhos estudando nessa escola da própria comunidade, na busca de maiores informações sobre essas

escolhas. Foram, desse modo, realizadas entrevistas com duas mães que matricularam seus filhos na própria escola da Vila Brandina.

As onze mães entrevistadas são migrantes. Vieram de Minas Gerais, Bahia, Curitiba, Paraná e Brasília. Na Vila Brandina, trabalham em serviços não qualificados, no trabalho doméstico em casa de terceiros, formais com registro em carteira de trabalho e informais, assim como os maridos. Todas têm uma escolaridade básica e também pouco qualificada, tendo cursado até o ensino fundamental, sem completá-lo. Nos bairros centrais, a escolarização é mais longa, exceto no caso de Simone que não completou o ensino fundamental e também trabalha no serviço doméstico. Lorena e Francine cursaram ensino superior em Pedagogia e Direito, respectivamente, Dúnea completou o ensino médio e trabalha como recepcionista.

Das onze entrevistas, nove tinham pais e/ou avôs trabalhadores assalariados rurais ou pequenos proprietários. Estes passaram por processos de empobrecimento e tornaram-se trabalhadores urbanos manuais, qualificados ou não qualificados. Dúnea e Lorena tinham pais que trabalhavam no comércio.

As entrevistas com os professores foram realizadas na própria escola, pois houve recusa em me receber em suas casas. Foram feitas cinco entrevistas, (três professoras, uma coordenadora pedagógica e o diretor), realizadas nas salas de aula, durante os horários de reunião pedagógica, ou em horários livres dos entrevistados. As entrevistas foram organizadas em torno de algumas perguntas iniciais para que cada entrevistado fizesse um relato sobre a sua origem familiar, sua época escolar, formação profissional, experiência profissional, enfatizando as concepções que tinham sobre família, fracasso escolar e participação familiar na escola. Das cinco entrevistas, duas professoras e a coordenadora são migrantes de Minas Gerais, Mogi Mirim e Valinhos. Claudinei (diretor) e Eli (professora) são de Campinas. Os pais de dois entrevistados eram trabalhadores urbanos manuais qualificados e não qualificados. O pai de Márcia trabalhava como pedreiro e o pai de Edinéia era metalúrgico. As demais professoras e o diretor tinham pais trabalhando na escola, um professor e outro secretário de escola e o pai de uma professora, Eli, era diplomado e trabalhava como dentista. Todas as mães eram donas de casa, exceto uma, a mãe de Marta, que era professora primária. Estas informações seguem num quadro que construí com elas (quadro IV) e que se encontra no corpo da dissertação, no capítulo 1. Ao todo, construí cinco quadros (quadro I e II referem-se às profissões, escolaridade, naturalidade das mães dos bairros Vila Brandina e centrais respectivamente; quadro III e IV trazem informações das entrevistas com as mães e na escola e o quadro V é um levantamento das palavras utilizadas pelas professoras, nas atas dos conselhos de classe, para definir características dos alunos com dificuldades escolares).

A construção desses quadros ajudou-me a precisar as comparações para ter uma visão geral da situação familiar das entrevistas e me orientou na escrita.

Depois das entrevistas, senti necessidade de conhecer melhor os bairros onde habitam essas crianças, mas, por uma questão de limites da pesquisa, não fiz um estudo detalhado deles. Procurei somente as informações que me ajudassem a relacionar vivências e relações familiares, como a geografia dos bairros. Para tal, além de pesquisa em jornais, leitura de trabalhos específicos realizados por terceiros sobre eles, fotografei-os, o que me foi particularmente útil para ilustrar algumas relações discutidas ao longo da pesquisa.

A dissertação está dividida em dois capítulos:

O capítulo 1 trata das concepções dos professores sobre organização familiar dos alunos a partir da descrição do bairro no qual a escola se insere. Objetiva esclarecer as relações existentes entre essas concepções e a imagem que o bairro logrou estabelecer, ao longo do tempo, na cidade e no interior da escola. A partir desses esclarecimentos, mostro de que maneira essa imagem gerada pelo bairro recai nos argumentos que explicam o desempenho e comportamentos dos alunos na escola e, ao mesmo tempo, desencadeia formas idealizadas de modelo familiar a partir das relações domésticas que se misturaram aos padrões, definidos pelo Código Civil, que identifica o indivíduo a partir de “uma família” (pai, mães e filhos).

O capítulo 2 trata da relação das mulheres com o bairro em que se inserem com suas famílias e os laços mantidos por elas com a escola frequentada por seus filhos. A discussão feita, parte do princípio de que a convivência em determinado bairro influencia formas de organização familiar próprias e, conseqüentemente, as relações com a escola. É feita, então, a descrição dos três bairros onde se situam as moradias visitadas para a pesquisa. A descrição dos bairros, acrescida das fotos que fiz, e o depoimento das onze mulheres formam a base deste capítulo, no qual enfatizo essas famílias nas tramas do social e o desejo de serem reconhecidas pela escola e pelos poderes públicos. A partir das reflexões feitas nesses capítulos, pretendo entender quais as relações existentes entre essas concepções de família e infância, apresentadas nas entrevistas, e as imagens de infância e família, defendidas nos discursos higienistas do início do Século XX, no contexto da regulação social em torno da ideia de progresso e construção da Nação brasileira, presente no ideal republicano.

CAPÍTULO 1.

A IMAGEM DA FAMÍLIA CONSTRUÍDA PELA ESCOLA

Neste capítulo serão discutidas as concepções dos professores sobre a organização familiar dos alunos, a partir da descrição do bairro no qual a escola se insere. Objetiva esclarecer as relações existentes entre essas concepções e a imagem que o bairro logrou estabelecer, ao longo do tempo, na cidade e no interior da escola. A partir desses esclarecimentos, mostrarei de que maneira esta imagem gerada pelo bairro recai nos argumentos que explicam o desempenho e os comportamentos dos alunos na escola e, ao mesmo tempo, desencadeia formas idealizadas de modelo escolar, a partir das relações domésticas que se misturaram aos padrões, pelos dispositivos do Código Civil, que identifica o indivíduo a partir de “uma família” (pai, mães e filhos).

1. 1. A qualidade da escola pela avaliação do bairro.

A escola localiza-se no bairro Nova Campinas, implantado às margens do córrego Proença, e financiado pela Cia. Imobiliária Nova Campinas. Trata-se de um bairro situado em área central da cidade, com casas de alto padrão. Foi planejado pelo urbanista Jorge de Macedo Vieira, em 1945, dentro de um desenho urbano fortemente influenciado pelo ideário “cidade-jardim” inglês, isto é, muitas áreas verdes, arborização, com casas situadas em meio a jardins. Mas, ao contrário das *gardens city* inglesas, as casas do projeto não se destinavam às famílias pobres, mas, sim, aos segmentos mais favorecidos socialmente, tal como acontecia na cidade de São Paulo - onde a Cia. City projetou o primeiro desses bairros que se tornariam símbolo do bom viver distinto das elites paulistanas (Marins, 1998, p. 180-189) Macedo Vieira, que também foi autor de quase duas dezenas de projetos de loteamentos na cidade de São Paulo e de vários outros, nas cidades do Estado, planejou o bairro atendendo às propostas do prefeito Prestes Maia, no Plano de Melhoramentos Urbanos para a cidade de São Paulo (Borges, 2005), que o definiu para uso exclusivamente residencial. O bairro Nova Campinas é composto por casas grandes, algumas com mais de um andar e bem construídas, com uma arquitetura bem planejada, com seguranças monitorando as ruas e onde se encontram pássaros diversos, como tucanos e pica-paus, que raramente avistamos em outros lugares da cidade. Não há trânsito intenso, já que é um bairro projetado para impedir o acesso de estranhos e garantir a privacidade dos lares. Assim, pouquíssimos carros circulam por lá e apenas uma ou duas linhas de ônibus passam perto da escola. A escola também é arborizada e perto de uma pequena creche e as pessoas, embora habitando em bairros distantes, preferem-na pela imagem que ela projeta de uma escola de qualidade melhor do que outras escolas públicas. Bairro preferencial da elite campineira nos anos 1950/1960, hoje vivem lá seus remanescentes, casais mais idosos, o que explica, em parte, o fato de não haver estudantes desse bairro na escola. A escola não atende, portanto, à comunidade do próprio bairro, sendo frequentada por crianças de diversos outros bairros próximos, como nos contou Claudinei, diretor efetivo da escola há nove anos:

A nossa escola não atende a uma comunidade; aqui nós não temos uma comunidade específica, são crianças de vários bairros. Temos um público bom, de um nível econômico melhor, pois aqui não atendemos à periferia. (Claudinei, entrevista 13)

Embora caracterizada como uma escola que não atende à própria comunidade do bairro onde está instalada, como mostra o diretor Claudinei, estar inserida em um bairro de classe alta faz com que seja vista como escola de um “nível melhor”. Em outros momentos em que estive presente, por ser professora dessa escola desde 2008, presenciei professores e funcionários repetirem que a escola atende a um bom público, por ser privilegiada e não se situar em periferias.

Esta diferenciação, ser boa ou ruim, estaria, assim, ligada não apenas à sua localidade, mas a que grupo social essa localidade representa. Os grupos populares, presentes nas periferias ou favelas são então, nesta lógica, considerados um público ruim. Já os grupos mais abastados, de bairros melhores, são considerados bons.

No entanto, a localidade mascara a realidade da escola, que como já descrita pelo diretor, “atende a um público diferenciado”. A diversidade de bairros não é, portanto, considerada, quando as pessoas afirmam que ali é “bom”, pois a escola se localiza em um bairro considerado “bom”; mais do que isso, pertencente a um grupo socialmente estabelecido como superior e melhor que os grupos mais empobrecidos.

Há, assim, a imagem de uma escola de boa qualidade, associada ao local onde ela se situa, e alimentada pela lembrança de um público que ela atendeu nos anos 1960, isto é, imagem que se associa ao *status* social atribuído ao bairro no qual a escola se insere.

Esta imagem se desfaz, na medida do aumento de matrículas de crianças que chegam de bairros periféricos. Com a chegada dessas crianças, a partir dos anos 1980, surgiram as queixas dos professores relativas aos problemas de aprendizagem e, sobretudo, de disciplina, o que se contrapõem à imagem a partir da qual a escola é vista.

1. 2. Familiarização das relações sociais na escola.

Uma das principais críticas enfrentadas pela escola pública, atualmente, é quanto à qualidade do ensino ministrado e o aproveitamento dos alunos, crítica esta feita sob o prisma da diferença existente entre as “escolas de antigamente” e as atuais, em relação à disciplina e ordem. No raciocínio apresentado na crítica, a falta de “ordem” implicaria a falta de disciplina dos alunos em relação à instituição escolar. Professores, inspetores e gestores, isto é, a hierarquia escolar é vista como desrespeitada. É apontado no conjunto dos argumentos o comportamento das “crianças de antigamente”, as quais obedeciam ao professor, tinham por obrigação levantar-se da carteira, juntas, quando este chegava à sala de aula, e o diretor era a autoridade máxima, a quem

todos deveriam obedecer. Trata-se também de uma visão de subordinação ao outro que estivesse acima dele na hierarquia escolar, como nos relatos sobre o período escolar de algumas professoras:

“Tinha muita rigidez nas regras, o respeito era extremo, e eu gostava muito, era muito feliz.” (Eli, entrevista 15).

“Um professor bateu em uma criança e quando a mãe foi na escola reclamar dentro da sala de aula com a professora, esta disse: ‘bato nele e na senhora, se quiser’, na frente de todos nós. Eu era aluna desta sala e não me esqueço desta fala. A mãe calou e se retirou. Os pais não podiam reclamar, questionar, falar nada. A autoridade do professor era muito grande, e a do diretor ainda maior.” (Márcia, coordenadora, entrevista 12).

A família se enquadrava também nessa obediência, já que não tinha o direito de interpelar a organização escolar. A autoridade em ensinar e mesmo educar, da forma que fosse, mesmo com uso de castigos corporais, era vista como de competência legítima da escola, como mostra Márcia, coordenadora dessa escola há 5 anos e professora desde 1987.

A tabela abaixo mostra a imagem da escola, cujo principal objetivo está na formação de sujeitos disciplinados, obedientes a formas hierárquicas estabelecidas. A ausência dessas características foi apontada, nas entrevistas realizadas, como problemas estruturais e a razão para a falta de qualidade da escola.

QUADRO IV - Síntese das entrevistas com professoras, coordenadora e diretor da escola.					
Nome	Escolaridade/ formação	Naturalidade e situação familiar	Profissão dos pais	Imagem escola pública antigamente	Imagem escola pública atualmente
Márcia (coordenadora)	Magistério (formada na década de 80), posteriormente PEC (Ensino Superior Pedagogia) (Educação Básica em Escola Pública).	Minas Gerais, casada, mora com os filhos.	Pai: pedreiro. Mãe: dona de casa.	Rigidez nas normas, disciplina e respeito à hierarquia, pais e alunos não podiam questionar.	Falta de limites dos alunos; omissão dos pais, comodidade dos pais; desvalorização da escola e do professor.
Claudinei (diretor)	Educação Artística (década de 70) (Educação Básica em Escola Pública e Particular).	Campinas	Pai: secretário de escola. Mãe: dona de casa.	Regras rígidas, aluno ouvinte.	Acomodação dos pais, falta de compromisso.
Marta (professora)	Educação Artística (década de 90) (Educação Básica em Escola Pública).	Mogi Mirim	Pai: professor (Educação Física). Mãe: professora primária.	“Fraca” em relação ao material didático. Mais respeito, obediência.	Falta de limites, desrespeito, má educação, desvalorização do professor; falta de participação.

Continua na página 13

Eli (professora)	Curso Normal (década de 60) e Educação Artística (Educação Básica em Escola Particular).	Campinas	Pai: dentista. Mãe: dona de casa, formada em contabilidade, professora de violão (em casa).	Rigidez nas regras, limites, respeito à ordem.	Desestrutura familiar, falta de limites, valores permissivos, pais ausentes e omissos, desvalorização da escola e do professor.
Edinéia (professora)	Curso Normal (década de 60) e posteriormente PEC (Ensino Superior em Pedagogia) (Educação Básica em Escola Pública).	Valinhos	Pai: metalúrgico. Mãe: dona de casa.	Tradicional	Perda do sentido da função da escola; desestrutura familiar; desvalorização da profissão; má qualidade da escola atribuída à omissão das famílias.

Essa preocupação com a ordem e a disciplina pode estar relacionada com a própria formação educacional dessas professoras, que, como se pode observar no quadro acima, atribuem à escola importante instrumento para superar a falta de instrução e de oportunidade profissional, tanto delas quanto dos pais. Somente uma, da lista acima, é filha de profissional diplomado que atua fora do ambiente escolar. E a formação escolar delas próprias foi muito limitada: curso secundário (Escola Normal e Magistério), com alguma especialização, e formação superior básica como complementação da formação inicial (o curso secundário).

No quadro acima, pode-se observar essa formação e sua configuração familiar como explicativas da valorização pela disciplina e ordem a que se referem. A formação das professoras foi feita nas décadas de 1960-70, sendo que a única escolarizada nos anos 1990 em Educação Artística conta, com muito desgosto, que se tornou professora por pressão familiar, deixando, para trás, seu sonho de também servir ao próximo, como fisioterapeuta. Já as demais professoras e a coordenadora formaram-se no curso Normal e, posteriormente, no Magistério. É preciso lembrar aqui que somente a partir de 1996 a rede estadual de ensino passa a exigir curso superior de graduação plena como formação mínima para o exercício do Magistério.

O curso Normal, que após a Lei 5.692/71 transformou-se em Magistério, traz em seus fundamentos referência à importância de se construir um sentimento de nação e cidadania, cujo objetivo, mostrado nos estudos de Zotti (2006), era o de alinhar o sistema educacional aos objetivos do governo militar, interessado em adequar a educação à ideologia nacionalista do “desenvolvimento com segurança”. Para tal, a Educação Moral e Cívica passou a ser obrigatória no currículo. Zotti (2006) argumenta que o objetivo estava em enquadrar o indivíduo numa sociedade harmônica, baseada no lema “Deus, Pátria e Família”. O conteúdo do ensino primário reforçou a relação família, escola e comunidade, como forma de celebrar a coesão social e condenar os comportamentos desviantes desse padrão. A Educação Física e a Educação Moral e Cívica (EMC)

passaram a ser, assim, obrigatórias em todos os graus de ensino, tendo em vista o desenvolvimento integral da personalidade do homem brasileiro. Em especial, o decreto que trata da obrigatoriedade da Educação Física² define os objetivos dessas diretrizes com os seguintes objetivos: “aproveitar e dirigir as forças do indivíduo - físicas, morais, intelectuais e sociais - de maneira a utilizá-las na sua totalidade e neutralizar, na medida do possível, as condições negativas do educando e do meio” (Brasil, 1966, p.95). O decreto-lei que define os objetivos da Educação Moral e Cívica³ acompanha as mesmas finalidades da construção de cidadania sob o lema “Deus, Pátria e Família”, como pode-se observar em seu art. 2º: *a)* defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; *b)* a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; *c)* o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; *d)* a culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; *e)* o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; *f)* a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País; *g)* o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; *h)* o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Esse lema “Deus, Pátria e Família” é o que está presente, ainda, nas expectativas dos professores e na organização escolar. Assim, vemos, na fotografia abaixo, a presença de um grande crucifixo ao fim do corredor das salas de aula, local de visibilidade diária de alunos e professores.



Foto 1. Um dos corredores da escola. (foto da autora).

Embora a escola pública seja laica, todos os dias é feita uma oração, decorada por alunos e professores, enfileirados de acordo com sua série, no início da aula, no pátio, inclusive no dia da execução do hino. Muitos pais que seguem outras religiões pedem que os filhos não façam a oração. No entanto, é enfatizado que “Deus é o mesmo; todos têm de respeitar”, obrigando todas as

² BRASIL. Decreto nº 58.130, de 31 de março de 1966. Regulamenta o art. 22 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

³ Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.

crianças a realizarem a oração, já que fazem parte de um grupo e elas têm que adequar-se às normas impostas como comum a todos.

Mas é preciso lembrar, também, que a Escola, desde a sua institucionalização no Século XIX, foi uma peça mestra para a nacionalização do Estado, impondo ao conjunto da população a maneira de ser e pensar nacionalmente (Canedo, 2009). O estudo de Schwartzman (2000, p. 69) sobre os tempos de Capanema mostra bem, como, no Brasil, a partir da década de 1930, os componentes nacionais passaram a ter uma presença cada vez mais forte na vida política brasileira com a educação escolar sendo considerada um dos pontos centrais das ações políticas do período. A institucionalização do sistema escolar brasileiro, em 1937, foi acompanhada de todos os ritos daí derivados. Símbolo da nacionalidade, cantar o Hino Nacional, por exemplo, foi obrigatório, desde essa época, para afirmar o sentimento pátrio, o que, naturalmente, exigia disciplina na sua execução. A tentativa de restabelecer o que está escrito na bandeira nacional, Ordem e Progresso, é ilustrada no momento de cantar o Hino Nacional, que ocorre na escola todas as sextas feiras, como mostra a fotografia e a definição dada pelo diretor para este ato:

“Cantamos o hino para desenvolver o respeito ao nosso País. Para isso, temos que ter uma postura ao cantar. A escola não ensina apenas conteúdos de Geografia, História, a ler e escrever e outras, mas educa, ensina a sermos cidadãos, a conviver uns com os outros com respeito. A própria bandeira mostra: sem ordem não há progresso. (Diretor discursando sobre a importância do Hino Nacional para os alunos no pátio).

A Lei n.º 12.031, de 21 de setembro de 2009, também instituiu oficialmente a obrigatoriedade da execução do Hino Nacional nas escolas de ensino fundamental (1.º ao 9.º anos) públicas e privadas de todo o País. Com o objetivo de estimular a noção de patriotismo e civismo entre jovens, ao artigo 39 da Lei 5.700, de 1.º-9-1971, que obrigava o ensino do significado da bandeira, do canto e da interpretação do Hino Nacional, foi acrescentado um parágrafo único, que torna obrigatória a execução do Hino Nacional semanalmente.



Fotos 2 e 3. Pátio da escola. A letra do Hino foi pintada na parede e é cantado uma vez por semana. (fotos da autora)

Percebemos que a interiorização das normas nacionais aparece simbolicamente pelo canto do Hino e pelas próprias regras de conduta apontadas como essenciais para o bom funcionamento

da ordem e da harmonia social. Estas normas apareceram nas entrevistas, quando a escola se mostra como desorganizada, submetida à falta de disciplina, da ordem e de limites das crianças, que, por sua vez, eram apontadas como produto de um desajuste familiar. A escola, para as professoras da nossa amostra, se apresenta como um espaço no qual as condutas esperadas para o convívio social são avaliadas como adequadas ou não e comportamentos tornam-se previsíveis e submetidos à ordem social que se estabelece. Não à-toa, vários estudiosos (H. Rocha, 2001, Carvalho, 1997) têm demonstrado o reflorescimento do ideário da escola como espaço de controle, homogeneização, hierarquização.

Entretanto, este início de novo século parece estar contrariando a convicção burguesa e iluminista de um mundo ordenado e funcionando por etapas, bem analisados no processo denominado por Norbert Elias de “processo civilizador” (Elias, 1990). Catástrofes naturais e políticas estão revelando uma ordem que não segue esses padrões ambicionados por muitos dos analistas sociais contemporâneos. As trágicas reviravoltas vividas no mundo, ultimamente, (guerras do Oriente Médio, o Islamismo, terremotos, tsunamis, outros desastres naturais, violência, ao colocar em novas perspectivas elementos revelados pelos saltos inesperados do mundo conhecido, como analisa Roberto da Matta (O Estado de São Paulo, caderno 2, p.10, 2-2-2011), mostram também o horror da falha humana. Dentro deste mundo “desordenado” coube a mim perguntar o significado que a escola passou a ter, considerando o seu papel fundamental na reprodução do pensamento ordenado por etapas, na maneira como ela foi moldada, pela lógica dos Estados Nacionais.

Assim, não surpreende verificar a queixa, em relação à ausência de regras, como havia antigamente. Essa ausência de limites é apontada como causa para a falta de qualidade da escola pública e a indiferença às regras de sociabilidade, não respeitadas, como algo opressor e ruim. Eli, que estudou em escola de freiras, onde essas regras eram muito rígidas e disciplinadoras, mostra que elas lhe faziam bem e muito feliz (entrevista 15), o que, seguramente, me levou a querer saber mais sobre o funcionamento das regras escolares.

Há, entre as professoras e professores, uma naturalização da exigência de condutas que antigamente eram impostas e que hoje aparecem dispersas em um ambiente apresentado como caótico. Essa naturalização, exemplificada na obrigação da execução do hino, respeito à bandeira e na obediência a determinados comportamentos autoritários (entrevista 12, Márcia) contribui para que elas evitem modificações na organização das práticas e saberes escolares, mesmo quando a moral escolar conhecida é submetida aos processos extraescolares, que também se encontram caóticos. Dentro desse sentimento de caos, fica confusa a compreensão da escola como espaço de aprendizagem, não apenas de saberes codificados, mas de formas de ordenação social e política, o que ajuda a entender as dificuldades encontradas pela professora Márcia para compreender que a criança na escola não obedece mais a uma pessoa, mas a regras impessoais, que se impõe tanto aos alunos como aos professores, como parte da sociedade que se quer nacional. Dentro desse sentimento de caos, as professoras acabam por operar a partir de uma ordem doméstica e não a da instituição escolar.

Nesse processo, a escola, para as professoras, é um espaço de aprendizagem não apenas dos conhecimentos, mas de estruturação da ordem social.

A familiarização das relações sociais, dentro deste quadro, foi o meio que as professoras encontraram para o entendimento dos desajustes que elas encontram na conduta dos seus alunos na escola. Veremos, adiante, como a imagem de uma família desestruturada e a imposição de uma família idealizada mascara o papel da escola nas reviravoltas inesperadas desse mundo e mesmo as diferenças sociais expostas na moradia das famílias.

1. 3. Tripé da família: mãe-esposa-dona de casa.

As justificativas encontradas na escola não se referem apenas a uma função da escola em formar um cidadão coerente com a sociedade e o convívio social. Mas, quando a ausência de disciplina e limites é apontada como características das crianças, esta ausência é avaliada como produto da forma como a família se organiza e transmite estes valores para os filhos. Assim, escutamos nas entrevistas que a família é desestruturada, não impõe limites aos filhos e não lhes dá a orientação necessária para terem uma educação adequada à escola, que muito assemelha-se às diretrizes apontadas nas leis educacionais do período militar.

Vemos, assim, no depoimento de Eli, um exemplo significativo do pensamento exposto pela maioria dos professores, atribuindo à família as obrigações afetivas do sentimento familiar, cuja ausência estaria causando a desordem encontrada na escola, devido ao mau comportamento das crianças:

“A estrutura familiar está abalada, há muitas separações e isso afeta significativamente a vida escolar dos alunos. Eu mesma tive que procurar ajuda de psicólogo para minha filha após minha separação. Ela não tinha mais identidade, os desenhos dela eram todos sem a cabeça...riscados, e ela precisou dessa ajuda...e foi ótimo...era um médico excelente aqui de Campinas (cita o sobrenome do médico)... e se eu não tivesse procurado ajuda seria mais grave...então acho que os pais têm que ficar muito atentos....

Os pais trabalham muito tempo fora de casa e as mães também. Assim os filhos também ficam muito tempo sozinhos. E os pais, para compensarem esta carência do lado afetivo, também deixam os filhos sem limites....não sabem dizer não...Não vejo diferença de classe social; o problema é como a família está ou não presente na vida dos filhos e cuidando deles; às vezes a criança passa por algum problema e os pais não sabem... os filhos são o reflexo da família”. Houve uma inclusão de novos valores, que são muito permissivos, diminuindo os limites que as crianças deveriam ter”. (Eli, professora, entrevista 15)

Edinéia, professora primária há mais de 20 anos, atribui a escolha desta atividade à necessidade de um emprego que não fosse em período integral para não tomar o tempo que dedicava à casa e aos filhos. Ela também relaciona a desvalorização e a desorganização da escola a possíveis desestruturas familiares:

“As mulheres feministas lutaram por muitos direitos; agora trabalham fora, se separam e ficam sozinhas, sem um pai...a família nuclear não existe mais...são poucos os pais juntos...a família está desestruturada e desassistida. E os homens se acomodaram, não fazem mais o papel de homem. Antigamente, independente do econômico, tinha a família, juntos, mesmo quem era pobre se igualava na escola. Hoje, alguns estão com a família e era melhor não estar. A família tem que ajudar a assumir a responsabilidade pelos filhos, que ficou só para a escola”. (Edinéia, professora, entrevista 16, grifo meu)

Podemos compreender as explicações que as professoras dão para o caos da escola, levando em conta que, além da formação delas estar atrelada a diretrizes educacionais do período militar, que enfatizava a importância da família na formação do indivíduo, também a família da geração dos seus pais foi educada conforme os mesmos fundamentos, como Diva Otero Pavan (2003) estudou na sua tese de doutorado. O depoimento de Edinéia demonstra bem a relação que sua formação tem com este contexto, ao relatar a sua reação frente aos “desesperados” que se sentiam obrigados a dar aulas com base em métodos construtivistas: “*eu não sou construtivista, sou tradicionalista... estudei na década de 1960, período militar.*” (entrevista 16)

Dentro do que se considera configuração familiar legítima (conjunto de indivíduos aparentemente ligados entre si por aliança, casamento, ou filiação, vivendo sob o mesmo teto), a situação dos entrevistados na escola não corresponde a esta realidade: três professoras são casadas, uma separada e o diretor também é separado. Apenas uma das professoras, a mais jovem, Marta, não tem filhos. As demais moram com os maridos e com os filhos, inclusive filhos adultos sob o mesmo teto. Fazem parte de uma família estruturada no modelo nuclear explícito, no qual pai e mãe vivem juntos. Além disso, as mães de todas as professoras de nossa amostra eram donas-de-casa, o que significava a possibilidade de poder se dedicarem aos cuidados com os filhos. Esse contraste entre a educação que as professoras tiveram e as críticas que fazem às mães, que atualmente trabalham fora de casa, leva-as a questionar a inclusão da mulher no trabalho e a obrigação que deveriam ter no cuidado para com os filhos. Mesmo as que trabalham fora, quando falam do trabalho das demais mães, criticam esta escolha, apontada como prejuízo à dedicação aos filhos.

Embora os cuidados para com os filhos seja apontado como uma das obrigações maternas, a figura do pai na composição familiar é também enfatizada. Eli demonstra bem a importância que a figura masculina apresenta para a harmonia familiar, ao afirmar que procurou ajuda de psicólogo para a filha, após a separação do marido, pois esta passou a desenhar figuras humanas sem cabeça, mostrando quebra na sua identidade. (entrevista 15)

A ausência do pai, em decorrência de sua separação, é entendida como causa da doença para a filha, que foi submetida aos cuidados psicológicos. O fato é visto como seqüela da ruptura do casal, que por sua vez é considerada, pela professora, uma anormalidade no funcionamento do sistema familiar. E ela usa sua experiência como parâmetro para definir como as demais mães, independentemente da realidade que vivem, devem cuidar de seus filhos. Mas, contraditoriamente, ela não cuidou da filha sozinha, levou-a para ser cuidada por um psicólogo. Na verdade, as bases sociais da família tradicional, da qual ela se julga pertencente, onde tudo era resolvido dentro do doméstico, já haviam sido modificadas pelas práticas médico-pedagógicas introduzidas no Século XX, como mostra o fato de ela levar a filha para o psicólogo. Nesse sentido, ao atribuir o mau comportamento das crianças na escola à ausência da figura masculina em casa, as entrevistadas não apontaram, em nenhum momento, até que ponto as bases da família tradicional foram afetadas pela institucionalização do Estado, em especial ao que se refere à proteção materno-infantil, extensão da profissionalização dos serviços sociais, evolução do direito da família, que contribuíram para modificar as relações familiares.

Quanto ao papel feminino, levantado nas observações das professoras, os estudos de Sarti (1996) já mostraram que o papel fundamental da mulher na casa aparece dentro de uma estrutura familiar em que o homem é essencial para a própria concepção do que é família, pensada como uma ordem moral, onde o homem representa a autoridade (Sarti, 1996). A ausência, representada fisicamente pela falta do pai ou simbolicamente pela sua perda de autoridade como provedor da casa, abala a imagem de unidade familiar representada na família nuclear, mas não é capaz de desconstruí-la, como podemos notar neste depoimento:

As mulheres feministas lutaram por muitos direitos; agora trabalham fora, se separam e ficam sozinhas, sem um pai...a família nuclear não existe mais...são poucos os pais juntos. A família está desestruturada e desassistida. E os homens se acomodaram, não fazem mais o papel de homem”. (Edinéia, professora, entrevista 16)

Cláudia Fonseca (1996, p. 56), na esteira do trabalho clássico de Philippe Ariès (1981) sobre a família como uma invenção recente, situa o surgimento da família nuclear, junto com a preocupação com a educação escolar e o florescimento dos conceitos de amor materno e domesticidade conjugal. Estes elementos históricos teriam inspirado sentimentos novos, como o de intimidade familiar, inserindo a família numa unidade doméstica. Mas, como lembra Lenoir (1985, p 5), uma unidade doméstica, que passou a ser comandada pelo Código Civil, que identifica o indivíduo a partir de uma “família” (pai, mãe, filho) e desencadeia formas de padrões idealizados de modelo familiar, inserindo a família numa unidade doméstica onde moram pai, mãe e filho organizados atrás do muro da vida privada, onde cada pessoa deveria parecer com um tipo ideal e dentro de uma divisão de trabalho capaz de possibilitar à mãe um tempo para dedicar-se aos filhos.

Assim, quando Edinéia afirma que escolheu a sua profissão em função do tempo de trabalho, o qual ocupa apenas meio período de seu dia, ela reproduz a ideia de que, sendo mãe, necessita de tempo para cuidar dos filhos, enquanto que o trabalho de seu marido em empresas que ocupam o dia todo não é questionado por ela.

Depois, queria encontrar um emprego que não ocupasse o dia todo, pois tinha meus filhos, e o Magistério era só meio período; então decidi fazer o curso. (Entrevista 16)

A imagem de mulher se limita ao papel de mãe, esposa, no qual a proteção aos filhos e a manutenção da unidade familiar é essencial. É nesse sentido que a separação do pai e da mãe no casamento, assim como o trabalho feminino, não são aceitos e até mesmo vistos como causa para desajustes no comportamento dos filhos, mesmo que as professoras também trabalhem fora de casa, sejam separadas e tenham filho em psicólogo. Este dever de ser mulher, traçado nos discursos vindos dos agentes sociais nas primeiras décadas do Século XX, legitimou papéis sociais atribuídos às mulheres com a difusão das representações de um comportamento feminino ideal, enquadrando a mulher no papel de “rainha do lar”, sustentada no tripé mãe-esposa-dona de casa (Maluf e Mott (2006, p. 373). A ordem familiar é tida, neste contexto, como um suporte do Estado, no qual a mulher é vista como biologicamente adequada para desempenhar as funções de casar, gerar filhos, formando o caráter dos cidadãos de amanhã.

Dentro desta visão, a educação está vinculada ao papel da mãe. A família é considerada desestruturada, despreparada e omissa quando a mãe trabalha fora do lar. A precarização da escola, por sua vez, está vinculada a essa desestrutura familiar, causada pela ausência da mãe nos seus compromissos domésticos, a partir da qual é explicada a ausência de disciplina e má conduta dos alunos, que, por sua vez, não tiveram uma educação adequada em suas casas, como mostra o relato abaixo:

Os pais estão mais distantes dos filhos e por trabalharem fora tentam compensar a ausência com “presentes e passeios no shopping”. As crianças que têm “tudo” dão pouco valor à escola, principalmente porque ela é pública, entendida como “de graça”, assim como os materiais que também são entendidos como sendo de graça, gerando sua desvalorização. Já as crianças de classes menos favorecidas são as que mais dão valor a escola e apresentam menos problemas quanto ao desrespeito, por exemplo, aos professores e à escola em geral...Os professores e a escola têm que convencer os pais que o nosso trabalho é profissional, comprometido, ...os pais deixaram para a escola a preocupação com os filhos, duvidam da capacidade da escola, questionam, mas se sentem superincomodados quando são convocados pela escola. E embora possam participar dos conselhos de classe, associação de pais e mestres, não há efetiva participação. Não participam porque esperam tudo do governo, querem que o Estado resolva tudo; pensam: “o governo já deu o *kit* escolar, já está bom...” (Márcia, coordenadora, entrevista 12)

O diretor da escola acrescenta, a esta opinião da professora, o despreparo das famílias, consideradas pertencentes a um grupo social com baixa escolaridade e pouco acesso aos meios de comunicação e bens de consumo, vistas por ele como sem condições de formação para atender às exigências da escola.

A estrutura familiar e o acesso a bens materiais é bem desigual entre os grupos sociais que frequentam ambas as escolas (particular e pública) e influenciam na maneira como família e criança se relacionam com a escola e com o aprendizado. (Entrevista 13)

Desse modo, a família é aceita pela escola se atende ao modelo de família oficializada pelo Código Civil e divulgada pelos agentes sociais, professores, psicólogos, assistentes sociais e demais. O trabalho feminino é considerado a causa para a desestrutura desse modelo e causa para as dificuldades que as crianças enfrentam na escola.

Assim, a família ideal está relacionada à idealização do papel feminino, centrado nos cuidados com a infância. Desse modo, ao idealizar a família, a escola idealiza também a criança, entendida como um ser dependente da proteção do adulto e da escola, e, sobretudo, da mãe. Assim, a proteção à infância aparece como fundamento para o bom funcionamento da escola e da sociedade, tal como pregavam os agentes sociais, no início do Século XX.

A escola, por meio de vários mecanismos, gera um ambiente homogeneizador, no qual essa criança idealizada deverá se adequar às normas comuns a todos e os desvios a esse modelo idealizado repercutirá em práticas de exclusão e seleção.

1. 4. Prêmio e castigo.

As queixas escolares contra a indisciplina dos alunos, reinante na escola, aparecem mais nitidamente nas reuniões pedagógicas e reunião com os pais. Em uma dessas reuniões nessa escola, uma professora colocou a equação: “os alunos devem ser tratados da seguinte forma: de um lado o prêmio e de outro o castigo”. Esta é uma das formas encontradas por professores e professoras para resolver os problemas de indisciplina, de dificuldades de aprendizagem e de adequação às normas escolares. Pelo prêmio e castigo, como forma de disciplinar, elas acreditam construir a necessidade do cumprimento das regras que estão além da escola e que são uma exigência para a convivência social, o que as famílias não respeitam. Caberia ao professorado a imposição desta regra, de prêmio e castigo, o que contribuiria para adaptar os alunos às normas de convivência social numa sociedade em que direitos e obrigações estão sujeitos às penalidades.

Ao se falar com os pais sobre prazos da entrega de trabalho, comportamento em sala de aula, no recreio, notas das provas, os professores se referem às obrigações que os pais, como cidadãos, submetidos às regras e normas sociais, devem cumprir, da mesma forma que a criança deve aprender a obedecer, conscientizando-se das consequências do não-cumprimento das mesmas.

Essa obediência às regras e assimilação de um papel social, como mostra Larihe (2001, pp. 7-39) emerge entre os Séculos XVIII e XX, período em que a regra, para os países politicamente mais desenvolvidos, não deixou de ser sentida como vinda do exterior e passou a ser concebida como parte da manifestação de cada um, como indivíduo e cidadão. Nesta escola, onde realizei a minha pesquisa, a preocupação é menos com a formação do cidadão do que com modelos de comportamento orientados por padrões domésticos. As dificuldades de aprendizagem não são vistas dentro do contexto escolar ou como produto da própria forma escolar, mas entendida como uma obrigação moral que deve ser formada em casa, na família, como insistiu uma professora numa das reuniões com os pais:

Não estou aqui para educar, e sim, ensinar; os alunos tem que vir educados de casa, não sou educadora, sou ensinadora. (Professora do 4º ano, 2º bimestre de 2010)

Considera-se que a criança tem de vir preparada para se adequar, sem questionamentos ou resistências à forma escolar. Enquadrada nesse espaço, essa criança tem de respeitar a hierarquia que o próprio espaço sugere e está submetida ao controle constante de seu comportamento, o qual deve responder a uma série de determinações estabelecidas na escola, neste processo de homogeneização, onde deve aprender a obedecer às regras instituídas.

Entre essas regras institucionalizadas estão os horários das aulas, o sinal do recreio, saída e entrada, por meio dos quais a escola se organiza para construir a noção de indivíduo, inserido em um todo social, com regras comuns. Nas fotografias abaixo, podemos observar a exposição disciplinada dos trabalhos dos alunos e algumas normas de convivência.



Fotos 4 e 5. Corredores das salas de aula da escola (fotos da autora)

Os estudos de Michael Foucault (1987, p. 126) demonstram que a determinação de lugares individuais possibilita o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos, fazendo o espaço escolar funcionar para vigiar, hierarquizar e recompensar, como mostra o cartaz acima onde se lê: “não corra”. Da mesma forma, os trabalhos ordenados das crianças são organizados no que ele chama de economia do tempo de aprendizagem. Dentro da sala de aula, essa economia pode ser vista pelas carteiras individuais, o que possibilitaria ao professor a oportunidade de organizar

seu trabalho de diferentes formas, em duplas ou em grupos, inculcando a responsabilidade de um indivíduo que pertence a uma comunidade abstrata, que é a sociedade democrática de iguais. No entanto, nas discussões feitas em reuniões, nas quais participei como professora, essa formação do indivíduo não é feita dentro da escola, já que o trabalho em dupla ou em grupo é considerado trabalhoso, vez que produz muita conversa e uma suposta desorganização, mostrando que a preocupação não é formar o indivíduo único na sociedade de iguais, mas uma preocupação com o controle de comportamentos que facilitarão o trabalho do professor em sala de aula.

Situação essa que aparece com frequência nas reuniões de professores e reuniões de pais, nas quais está sempre presente a exigência da organização e controle do tempo da criança, não somente na escola, mas na imposição aos pais da organização de seu próprio tempo, no qual eles deveriam brincar com os filhos, ajudar no dever de casa, verificar caderno, material escolar etc.

Essas exigências resultam sempre nos conflitos diários enfrentados por professores, alunos e famílias. De um lado, os professores, ao mesmo tempo que impõem normas para os pais, não aceitam que pais e alunos participem das decisões da organização escolar. De outro lado, pais e alunos que querem participar são impedidos. Isso mostra que os professores estão preocupados com as regras de comportamento nas famílias e dentro da sala de aula.

Inserido em um espaço regido por controle, o comportamento da criança passa por um processo de enquadramento a padrões de idealização, de como deve ser e agir dentro da sala de aula e não como um indivíduo respeitador de regras numa sociedade de cidadãos.

Dessa forma, estabelece-se na escola o ideal de crianças que se enquadram no que é considerado normalidade. Tal como Foucault (1987) descreveu o normal, que se estabeleceu no Século XVIII, por meio de coerção, educação padronizada e a criação das escolas normais, os professores, tendo como referência normas de comportamento, também impõem o pertencimento a um corpo social homogêneo, impondo estes comportamentos para homogeneizar pais e alunos, sem permitir que eles se transformem em indivíduos úteis pela diferença.

Nesse sentido, as crianças consideradas diferentes e com dificuldades de enquadrar-se na normalidade estabelecida são consideradas um perigo para a ordem.

A partir dos depoimentos em conselhos de classe, os desvios à norma são considerados causas para dificuldades escolares. Pode-se dividir os comportamentos esperados em dois grupos: os adequados à escola e os inadequados. Dentre os adequados, repetem-se alguns adjetivos como: educado, bem comportado, obediente, respeitador, ágil, organizado, limpo, calmo, participativo, maduro. Os comportamentos inadequados, que devem ser punidos, aparecem com as seguintes denominações: desorganizado, distraído, agitado, hiperativo, lento, tagarela, desinteressado, rebelde, apático, tímido, infantil. Observei 20 atas de conselho de classe, referentes aos anos de 2006 a 2009, e as palavras usadas pelos professores para explicar as dificuldades dos alunos são as que organizei no quadro da página seguinte, que mostram diferenças individuais como desvios de

comportamento, tanto que a expressão mais usada nas atas são os encaminhamentos psicológicos. Em vinte atas, ela aparece quarenta e quatro vezes.

QUADRO V - Palavras utilizadas nas ATAS dos Conselhos de Classe.	
Palavras utilizadas por professores para explicar dificuldades escolares e encaminhamentos	Número de vezes que aparecem na ATA
Dificuldade de concentração	38
Indisciplina	37
Tristeza	18
Desinteresse	19
Infantil	19
Problemas físicos (problemas na fala, auditivos e visuais)	13
Agressividade	8
Hiperativo	8
Autoestima baixa	4
Apático	6
Lento	6
Rebelde	2
Muito brincalhão	2
Hipercinético	1
Desinteresse familiar	22
Convocação da família	27
Falta de retorno dos pais	5
Encaminhamentos psicológicos	44

É importante observar que, neste quadro, o número de convocações da família (vinte e sete) é superior ao número de vezes onde aparece a indicação da falta de retorno dos pais (cinco), o que sugere que a família não é totalmente omissa, como afirmaram as professoras.

Os pais não são omissos, atendem à convocação da escola para corrigir os comportamentos inadequados dos alunos; apesar disso, encaminham as crianças ao atendimento psicológico como solução.

Ana Consuelo Silva (2003), em seu estudo sobre as dimensões do fracasso e sucesso escolar, mostrou que as crianças que não atendem às expectativas da instituição escolar são encaminhadas para serem avaliadas e tratadas por psicólogos do serviço público. A maioria das indicações ao psicólogo é feita por professores, coordenadores ou outros órgãos que prestam serviço à criança, como os médicos. Sua pesquisa assinala que 31,81% dos encaminhamentos realizados pela escola referem-se a comportamento indisciplinado.

Embora nesses encaminhamentos existam descrições dos estados emocionais e dos comportamentos das crianças, as hipóteses presentes nos diagnósticos das professoras se direcionam ao ambiente familiar. Elas se referem a episódios descontínuos de um desenvolvimento “normal”, mudanças súbitas ocorridas no meio familiar, bem como as relações que se estabelecem entre seus integrantes. Silva (2003, p.61), em outras palavras, sublinha que a queixa escolar encontra-se deslocada do ambiente escolar e restrita ao ambiente doméstico de origem.

Esse direcionamento diagnóstico ao ambiente familiar é o que está presente nas explicações para as desordens no comportamento das crianças apontadas nas entrevistas com os professores, quando afirmam que possíveis desestruturas familiares não possibilitam um ambiente saudável para a formação do comportamento e caráter dos alunos que frequentam a escola.

Nesse sentido, em nenhum momento o sistema escolar é mencionado como fornecedor das dificuldades das crianças, enfatizando-se as reações da criança dentro da escola, as quais são entendidas como transtornos psicológicos causados pela origem familiar.

Em tal situação, a família entende-se como incapaz, pelo próprio encaminhamento ao psicólogo feito pela escola, de resolver os problemas diagnosticados para os filhos, muitas vezes existentes apenas no âmbito escolar. Por outro lado, os diagnósticos dos psicólogos retornam para a família as causas para os problemas dessa criança. Neste jogo perverso de transferência de responsabilidades, a criança permanece solitária em seu “mundo”, já legitimado como anormal, sem que haja qualquer solução para os problemas que lhes impuseram ou sensibilidade quanto aos sentimentos que perpassam esse processo de exclusão ao qual ela é submetida.

CAPÍTULO 2. MÃES: CUIDADOS COM OS FILHOS E A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DE FAMÍLIA E ESCOLA

Este capítulo aborda a relação de onze mulheres entrevistadas nesta pesquisa com o bairro em que se inserem com suas famílias e os laços mantidos por elas com a escola frequentada por seus filhos. Tem por objetivo mostrar como essas famílias estão envolvidas nas tramas do social e o desejo de serem reconhecidas pela escola e pelos poderes públicos. Parte do princípio de que a convivência em determinado bairro produz formas de organização familiar próprias, marca as aspirações de vida e, conseqüentemente, as relações com a escola. Veio daí a necessidade de descrever os três bairros onde se situam as moradias visitadas para a pesquisa e as imagens construídas por essas famílias sobre a escola frequentada pelos seus filhos. A descrição dos bairros, acrescida das fotos tiradas por mim mesma e o depoimento das onze mulheres formam a base deste texto, voltado para a compreensão das concepções que essas trabalhadoras, migrantes, possuem sobre a família que construíram nos bairros onde vivem e sobre a escola.

2. 1. As tramas do social tecidas nos bairros de convivência.



(Fotos 6 e 7: bairro Vila Brandina. (fotos da autora)

A Vila Brandina

As fotografias acima foram tiradas para ajudar na percepção do bairro conhecido como Vila Brandina, onde foram realizadas sete das onze entrevistas da pesquisa. Quis, com essas fotografias, mostrar um bairro em construção, pois esta foi a primeira impressão que tive quando ali cheguei: casas inacabadas, sendo levantadas pelos próprios moradores, bem próximas umas das outras, com tijolos ainda à mostra e ruas de terra, onde crianças circulavam sem receio e sem a presença de adultos. Há poucas ruas asfaltadas, pouca iluminação, algumas casas de alvenaria e outras ainda de madeira. Existem algumas melhorias, como rede de esgoto e ainda se espera o atendimento dos órgãos públicos para a infraestrutura do bairro.

Embora próximo do centro, trata-se de um bairro de difícil acesso; os ônibus passam em seus arredores, distante das casas, já que essas foram construídas pelos próprios moradores de

forma não planejada, significando ruas estreitas, de difícil acesso para veículos de grande porte. É o que ajuda a explicar a ausência de garagens nas fotos. Os poucos veículos existentes estacionam nessas ruas apertadas e não são encontrados nas imagens fotográficas em razão de elas terem sido tiradas no período em que seus usuários trabalhavam em outro local.

O local pode, ainda, ser caracterizado por uma vizinhança que contrasta pelo nível de renda extremamente desigual. No entorno da favela da Vila Brandina, localizam-se os bairros de renda alta, Nova Campinas, Palmeiras, Jardim Palmeiras-Hípica, bem como a Sociedade Hípica de Campinas. O mapa abaixo esclarece melhor essa localização.



Foto 8: Vista aérea da região da Vila Brandina. (fonte: www.wikimapia.org)

A Vila Brandina é uma das favelas mais antigas de Campinas, implantada em área pública de um loteamento situado em bairro de classe média alta de Campinas. A ocupação do terreno teve início nos anos 1960, mas tomou força na década seguinte com os grandes fluxos migratórios decorrentes da transformação da agricultura dentro do “modelo agrícola de exportação”, considerado a quintessência do Brasil, grande potência dos anos 1970, o que obrigou milhões de pessoas a abandonarem propriedades rurais onde trabalhavam - em regimes muitas vezes degradantes - e buscarem empregos nas cidades abrangidas pelo crescimento econômico proporcionado pelo “milagre brasileiro” (Paiva, 1992). Entre elas, a cidade de Campinas, que na década de 70 recebeu 230 mil migrantes, a maioria vinda do Paraná (20%), seguida de 15% da Região Metropolitana de São Paulo e 10% de Minas Gerais. A população favelada desta cidade cresceu enormemente,

passou de três mil pessoas (menos de 1 % da população), as quais viviam em 600 barracos, para quase 45 mil (quase 8% da população), vivendo em 8.700 barracos no final da década.⁴ Tais dados podem ser observados no quadro a seguir, o qual mostra a maioria das mães entrevistadas com origem em Minas Gerais e Paraná, todas vivendo de empregos não qualificados e com pouco tempo de escolarização.

QUADRO I						
Profissões, escolaridade e naturalidade das mães entrevistadas da Vila Brandina.						
Nome	Profissão da mãe	Profissão do Pai	Escolaridade		Naturalidade	
			MÃE	PAI	MÃE	PAI
Regina	Cabeleireira	Jardineiro	Ensino fundamental completo	Ensino fundamental incompleto	Paraná	Minas Gerais
Cida	Diarista	Segurança	Analfabeta	Ensino fundamental completo	Minas Gerais	Minas Gerais
Maria	Empregada doméstica	Serviços gerais	Ensino fundamental completo	Ensino fundamental incompleto	Bahia	Bahia
Cristina	Diarista	Segurança	Ensino fundamental incompleto	Ensino fundamental incompleto	Minas Gerais	Bahia
Kátia	Diarista	Segurança	Ensino fundamental incompleto	Ensino fundamental incompleto	Minas Gerais	Minas Gerais
Índia	Diarista	Serviços gerais	Ensino fundamental	Ensino fundamental	Minas Gerais	Sem informação
Cristiane	Diarista	<i>Barman</i>	Ensino fundamental completo	Ensino fundamental incompleto	Paraná	Minas Gerais

Regina, entretanto, explica sua chegada à Vila Brandina como resultado de um desastre da natureza, acreditando que ele contribuiu para melhora na sua vida:

No Paraná teve uma geadinha forte, meu pai perdeu tudo que plantava, trabalhava na roça, era muito difícil e veio pra cá, bem no comecinho aqui na Vila.... nossa... era um barraquinho que a gente vivia. Hoje eu vejo como melhorou; temos essa casa, bem construída, devagar a gente vai fazendo uma coisa aqui outra ali.” Nesse momento Yasmin, a filha, interrompe, perguntando se ela tem fotos. “Mãe, a senhora não tem fotos do barraco? Era um barraco de madeira... (Entrevista 1, Regina)

Regina caracteriza bem o que é um bairro de ocupação irregular e o orgulho tímido que seus moradores demonstram ao falar de suas conquistas aí, transmitidas às gerações mais novas,

⁴ Artigo Dados Demográficos. Disponível em: <http://cosmo.uol.com.br/especiais/aniversario_campinas_236/dados_demograficos.php>. Acesso em 13 nov. 2010.

no caso, representadas pela filha Yasmin. A Vila Brandina, que tem sua história traçada a partir de ações de organizações assistenciais, origina-se de uma antiga fazenda pertencente a uma viúva, de nome Maria Brandina de Sousa Aranha. Posteriormente, foi adquirida por Lafayette Álvaro de Souza Camargo, antigo prefeito de Campinas, que a transformou em fazenda produtora de café, para criação de gado e produção de leite - distribuído, segundo histórias contadas pelos antigos da região, gratuitamente às crianças carentes - sem mudar o nome pelo qual o local era conhecido. A fazenda Vila Brandina foi transformada mais tarde em “Fundação Odila e Lafayette Álvaro”, sem interromper a distribuição de leite às crianças necessitadas e, em 1964, a propriedade foi incorporada à Federação das Entidades Assistenciais de Campinas (FEAC), criada a partir das articulações do próprio Lafayette Álvaro.

A ocupação irregular do terreno faz o bairro enfrentar, hoje, problemas de regularização fundiária dos imóveis. As famílias que vivem em moradias compradas ilegalmente ou construídas de forma irregular estão sendo retiradas do local, de acordo com a assessoria de imprensa da Companhia de Habitação Popular (COHAB), em recente reportagem publicada no jornal Correio Popular.⁵ Os títulos de concessão do direito legal de uso das casas só serão entregues após a regularização dos mesmos na Prefeitura de Campinas. Enquanto isso, as famílias vão resolvendo elas mesmas os problemas que têm de habitação e organização do bairro. A foto abaixo, por exemplo, mostra uma lombada, que, segundo o relato de Maria, (entrevista 3) foi construída pelo próprio marido, “cansados de esperar a solução da Prefeitura em colocar sinalização de trânsito na rua”.

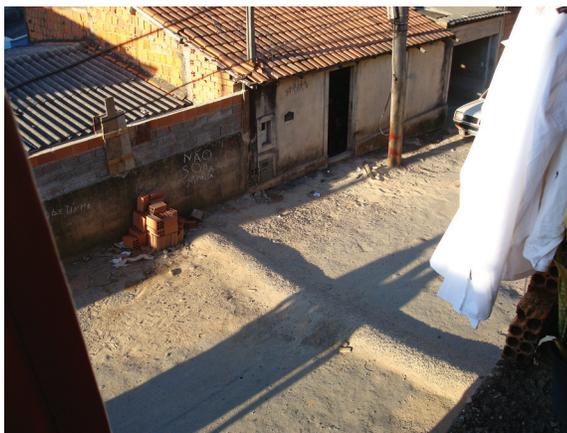


Foto 9: Lombada artesanal em rua do bairro Vila Brandina. (foto da autora)

Como a Vila está localizada em um espaço rodeado de bairros de renda alta, as famílias que habitam a favela temem problemas advindos das pretensões de regularização desfavoráveis a elas, em razão da proximidade com um célebre *shopping center* da cidade, da alta especulação imobiliária, com muitas ofertas de vendas de apartamentos e imóveis com valores altos e a existência de vários

⁵ Edição do jornal Correio Popular do dia 25/05/2010

serviços demandados pela população rica da região, como se vê nas propagandas de academias de natação e cursos de inglês das redondezas.

No caso da favela, o principal espaço para o atendimento das necessidades das famílias residentes não faz parte de órgãos governamentais. A principal instituição que atende aos moradores da Vila é uma instituição não governamental, que oferece diversos serviços, como complemento à escola e assistência às famílias, quanto às suas carências econômicas, atendimentos médicos (fonoaudiólogo, psicólogos, odontológico), oficinas de trabalho, atividades esportivas, entrega de cestas básicas, realocação de algumas famílias recém-chegadas ao bairro e algumas que, vindas de outras cidades e Estados, não conseguem se estabelecer e são auxiliadas, financeiramente, a retornar às suas cidades de origem.

A representação desta ONG, denominada Núcleo Mãe Maria⁶ - Os Seareiros - que tem sua sede na própria Vila Brandina, ajuda a entender as relações dessas famílias, com a ausência de políticas públicas de organização e planejamento urbano do bairro e com o descaso do Poder Público para com as necessidades, famílias essas que ali residem e que construíram o bairro com seus esforços, amparados pelas ações assistenciais. Frequentemente, são divulgadas ações de outras entidades não governamentais que realizam projetos e iniciativas de assistência aos moradores, sejam religiosas, esportivas ou de revitalização do bairro, como, por exemplo, creches que atendam crianças que ali vivem, projetos culturais e de conscientização dos moradores sobre assuntos relativos à sua comunidade.

A imagem simbólica divulgada sobre a Vila é a de barreiras policiais e barulho de helicópteros da polícia, como afirma a divulgação do Núcleo Mãe Maria. Os parceiros deste núcleo afirmam que ali chegaram, em 1987, para fazer um trabalho com crianças que exibiam sintomas físicos associados ao medo. A partir de então, a Vila passou a sediar vários projetos sociais, mas este núcleo é o mais significativo do trabalho aí realizado, até mesmo pelo nome materno que veste. Veículos de comunicação também associam o bairro à violência e ao tráfico.

A visão que este Núcleo tem das crianças que ali vivem é a de que ainda são carentes, algumas em condições familiares que beiram a miséria, outras deixadas sozinhas em casa em função do trabalho dos pais e, muitas, sujeitas a pais com pouca instrução e violentos. Entretanto, apesar desses condicionantes sociais, chamou-me a atenção a coerência e a organização dessas estruturas familiares, resultado da experiência coletiva dos moradores desse bairro, na tentativa de melhorar suas condições de vida. Indicando as contradições presentes no cotidiano dessas famílias, as mães entrevistadas, que são, na sua maioria, arrimo de família, insistiram no relato dos problemas de infraestrutura do bairro misturados com a sensação de orgulho em face das melhorias feitas aí por eles; na exposição dos aspectos que gostam, na vizinhança, ao mesmo tempo em que, como

⁶ Núcleo Mãe Maria, entidade assistencial, mantida pelo grupo “Os Seareiros” em Campinas. Implantado, em 1987, estendendo os trabalhos e divulgação da doutrina espírita iniciados pela Casa de Jesus. Cf. http://www.cosmosinstituto.com.br/nucleo_mae.html

Regina, que habita há mais de 20 anos no local, afirmam que não querem seus filhos convivendo com as crianças da escola do bairro, que são as mesmas de sua comunidade.

Tais contradições revelam a difícil relação com os problemas gerados pela pobreza vivenciados pelos moradores, contradição essa devido à localização do bairro, de onde avistam, diariamente, a desigualdade posta na outra paisagem, construída pelos grupos socialmente superiores em seu entorno, gerando a necessidade de encontrar o seu próprio valor, na reafirmação das difíceis conquistas alcançadas ao longo dos anos vividos no bairro e procurando esconder, com aspectos positivos, a hierarquização social existente e o que de violento é apontado como aí presente. A resposta de uma das crianças, moradora da Vila, à minha indagação sobre a ausência explícita de policiais é esclarecedora quanto ao local de onde as famílias esperam proteção:

Aqui não tem problemas com polícia. A polícia só vai lá em cima, onde tem as casas grandes, dos ricos, a gente vê, aqui de baixo...

Indicar a casa dos ricos “lá em cima” e a Vila como “aqui em baixo” desenha a geografia local em consonância com a hierarquia social. No entender de Cynthia Sarti, esta situação trataria do estabelecimento simbólico de uma distinção entre ser favelado, morando “em baixo”, isto é, correspondente a uma condição social inferior, e ser habitante das moradias “de cima”, da qual os moradores tentam se diferenciar (Sarti, 1996, p. 119). Ao mesmo tempo, sublinhar a presença de policiais “lá em cima” e não aqui “em baixo”, evita, por meio da reciprocidade e do silêncio, demonstrar a prestação de ajuda mútua entre os moradores e os possíveis grupos que infringem as leis.

Maria, migrante vinda de Minas Gerais, que desde que chegou em Campinas, quando tinha 20 anos, trabalha como faxineira, diz que “apesar da fama da Vila” ali ela se sente segura, pois roubos e assaltos só acontecem em outros lugares; “ali não é permitido” (Entrevista 3). Essa “permissão”, entretanto, é revelada quando Regina, ao falar sobre a tranquilidade do bairro, retira a filha da mesa, temerosa de completar uma frase que parecia expressar a proteção que recebem dos traficantes. (Entrevista 1)

Os bairros centrais

Os bairros centrais contrastam com a Vila Brandina ao se apresentarem urbanisticamente bem estruturados. Observa-se, nas fotografias abaixo, as ruas asfaltadas e a divisão das casas pelos muros e grades que individualizam seus espaços, em contraste com a estrutura da Vila.



(Fotos 10 e 11: Fotos dos bairros centrais. (fotos da autora).

Por razões didáticas, denominei-os “bairros centrais” tendo em vista suas características geográficas semelhantes, sem o objetivo de me aprofundar nos detalhes históricos de construção dos mesmos.

São bairros que fizeram parte do plano de desenvolvimento urbano da cidade, no período posterior à crise internacional de 1929. Referido plano, intitulado Plano de Melhoramentos Urbanos, surgiu em 1934, dirigido por Prestes Maia e outros grandes engenheiros, entre eles Jorge Macedo Vieira. Foi a alternativa encontrada para superar a crise que impôs a transferência de capital do setor agrícola para o ramo urbano-industrial. O foco principal do Plano era o parcelamento das chácaras e das antigas fazendas, incorporando-as ao núcleo urbano (Brandão 2002, Vitte, Cisotto e Vilela Filho, 2010). Dentre as várias ações desse Plano, situavam-se o loteamento e urbanização da antiga Chácara Paraíso, da qual resultou a criação do bairro hoje denominado Jardim Proença (1945), onde localiza-se o estádio de futebol de um clube tradicional de Campinas, (Guarani Futebol Clube), e no planejamento dos bairros Nova Campinas (1950) e Chácara da Barra (1950), (Santos A. C, 2002). O Jardim Proença é considerado, juntamente com os bairros Nova Campinas, Guanabara e Cambuí, bairros tradicionais de Campinas, habitados por uma população de alto poder aquisitivo. A presença, neles, de muitas casas faz contraste com a intensa verticalização que caracteriza a área central da cidade.

Com a implantação dos novos loteamentos houve uma segregação, com a expulsão da população pobre das áreas centrais para áreas mais distantes. Nesse sentido, embora o Plano de Melhoramentos tivesse o objetivo de alavancar a cidade rumo ao progresso e à modernização, objetivo representado, por exemplo, com a abertura das avenidas centrais de Campinas, interligadas entre a estação principal da ferrovia e uma praça projetada por Prestes Maia, para ser “o centro cívico

da cidade remodelada”, percebemos que, ao longo da história, esse projeto trouxe desigualdades dentre os bairros centrais e aqueles como a Vila Brandina, onde se situa a favela.

Essas diferenças estruturais dos bairros vão produzir diferentes formas de convivência social das famílias que neles residem, sobretudo na relação com os vizinhos e nos cuidados com as crianças. Entretanto, apesar dessas diferenças, há também algumas semelhanças, principalmente quanto aos aspectos econômicos das mães dos diferentes bairros.

2. 2. As tramas familiares: organização dos bairros e as relações de vizinhança.

As várias casas da Vila Brandina, construídas uma atrás da outra em terrenos estreitos e compridos, fazem pensar no outro lado da Vila, que é o da “sociabilidade da rua”, bem descrita por Cláudia Fonseca a propósito das famílias dos grupos populares que estudou. Como escreve esta autora, “elas não se apresentam na forma de uma unidade doméstica bem delimitada, autocontida. Muito pelo contrário, são perpassadas por outros grupos que competem pela lealdade dos seus membros, criando uma dinâmica social que tem pouco em comum com o modelo nuclear”. (Fonseca, 1989, pag. 70). É o que exprime Maria, mãe de duas meninas, que valoriza esta sociabilidade que lhe dá segurança para sair para o trabalho. Os vizinhos “olham” seus filhos por ela, uns olham os outros”, em um espaço onde todos se conhecem.

Gosto muito daqui, todo mundo conhece todos, posso trabalhar tranquila, sei que uns olham os outros quando a Jeisi chega ela já vai na casa do Kelton, sei que não tem perigo... (Maria, entrevista 3)

Diferentemente, nos bairros centrais, a sociabilidade de rua não se mostra presente. Nesses bairros, os cuidados com a privacidade são bem maiores, não existindo contato com vizinhos, o que é fácil de verificar até mesmo pelas fotos que abrem o item sobre os bairros centrais. Nelas é possível observar, nitidamente, os muros separando as casas da rua.

Portas trancadas, campainha, muros ou grades nos portões separam e individualizam essas famílias, que prezam sua privacidade. As casas aí se mostram construídas de forma a impedir a mistura com qualquer pessoa, evitando, ao máximo, que outros possam olhar para suas vidas, ou possam influenciar de forma negativa a educação que dão aos filhos, preocupações enfatizadas nas entrevistas, bem representada por Francine que, durante sua entrevista, demonstra grande preocupação com a educação e controle sobre os filhos, exigindo que brinquem apenas com conhecidos e dentro de casa.

No caminho para uma entrevista, no bairro central, ao lado da entrevistada, Lorena, ela relatou-me o incômodo que sente com uma vizinha que sempre quer saber aonde ela vai e está o tempo todo “bisbilhotando sua casa”. Quando chegamos à sua casa, a vizinha estava de porta aberta, esperando para fazer uma visita à casa da entrevistada. Lorena entrou em sua casa e disse para essa

senhora estar ocupada no momento e que não poderia atender e, ao fechar a porta, comentou: “está vendo!?” , reafirmando o que havia me contado. Conheci também, durante a pesquisa, duas mães que moram na mesma rua, cujos filhos estudam na mesma classe, e não se conhecem. Suas casas funcionam como um refúgio contra as pressões do mundo público, como bem explica Cláudia Fonseca (1989, p. 69), ao fazer alusão aos historiadores sociais franceses, estudiosos da família, que exibem as crianças socializando-se na escola. Em resumo, nos bairros centrais, a privacidade é valorizada e o contato com vizinhos não é bem-vindo, e as crianças brincam em casa. Já as crianças da Vila brincam na rua, em convívio com as outras crianças.

Este contraste chamou-me a atenção a partir da leitura de Ariès (1981), a qual nos mostra que, até o início dos tempos modernos e do advento da sociedade capitalista, os mesmos costumes foram comuns às diferentes condições sociais, onde em um mesmo espaço social havia uma variedade significativa de idades e condições de vida. Porém, na construção das sociedades modernas, sobretudo com a necessidade de identidade de classe social, estas se dividem em uma infinidade de pequenas sociedades: as famílias e as classes. A burguesia passa a se organizar em um meio cada vez mais homogêneo, entre suas famílias fechadas, em habitações e bairros construídos e adequados à intimidade e privacidade, protegidos do que se considerava “contaminação popular”, enquanto que as “classes populares mantiveram o gosto pelas multidões”.

Percebemos que, na Vila Brandina, onde a urbanização não alcançou totalmente seus objetivos, a realidade de seus moradores permanece em torno dos laços de solidariedade entre os vizinhos e de assistência filantrópica, por meio das ONGs e igrejas, que atendem à comunidade, enquanto nos bairros centrais o próprio espaço impõe a privacidade e individualidade.

A sociabilidade de rua explica o fato de as mães, ao narrarem muitas das dificuldades vividas nos bairros, não terem demonstrado o desejo de mudar dali. Regina, que diz gostar muito do bairro e apesar de relatar algumas queixas, por exemplo, em relação à escola local, considerada bagunçada e com muitas brigas, afirma a vontade de continuar morando ali.

“O bairro é muito seguro; se fazem algo errado nunca é com a gente, com vizinhos, nem pode... aqui nós estamos protegidos de assalto e qualquer coisa assim”. (Regina, entrevista 1)

Cristina, (entrevista 4) também revela essa vontade de permanecer no bairro, afirmando que o mesmo tem melhorado bastante com as reformas das casas e também por conhecer bem os vizinhos, o que lhe traz segurança. Maria, citada anteriormente, também traz este mesmo sentimento, como mostra seu relato:

“Em outros lugares os vizinhos nem se conhecem, nem sabem quem são; também tem lugares perigosos, com roubo, que dá medo... aqui falam muito da Vila, que é perigosa, mas aqui não tem roubo, nada disso... me sinto segura... aqui sei onde estão meus filhos, quem são os vizinhos, um ajuda o outro”. (Maria entrevista 3)

As relações de vizinhança estabelecidas contêm um ponto de partida para pensar esta questão, na medida em que, a partir dessas relações, as mães buscam formas de se organizarem, dentro das poucas possibilidades materiais que têm. Assim, as mães sentem-se confortáveis em ter com quem deixar seus filhos enquanto trabalham, além de contar com os vizinhos nos momentos de maior necessidade e, ao mesmo tempo, acreditar que as condições de vida podem melhorar.

A identificação positiva ou negativa com o vizinho tem por propósito um parâmetro para sua identidade de “homem de bem” (Sarti, 1996, p.117), parâmetro revelado nas impressões sobre os vizinhos, relatados por algumas mães. Assim, apesar de falarem do bairro enfatizando os aspectos positivos, falam da escola deste bairro de forma depreciativa, afirmando que é uma escola ruim, pois há muita desordem. Indicam, indiretamente, que não querem que seus filhos se espelhem nos próprios moradores. Cida, que se mostra bastante aflita durante a entrevista, ao falar dos aspectos negativos do bairro, sempre olhando para a porta e falando baixo, como se alguém pudesse escutar as críticas que ela faz sobre a falta de infraestrutura, descreve a tristeza que sente por ter se mudado de Minas Gerais - onde viveu nas casas em que trabalhou como faxineira e cita a beleza de casas bem construídas, o conforto trazido pela riqueza que presenciava - e por ter que morar em uma favela, com barracos; faz algumas colocações sobre a vizinhança, diferentemente das outras mães que entrevistadas enfatizaram apenas os aspectos que consideram bons nessas relações. Por sua vez, Cida mostra uma outra forma de ver as relações de vizinhança, queixando-se das fofocas e dos problemas do bairro.

A escola aqui é uma bagunça, os alunos só fazem coisas erradas... isso ninguém vê...

E mais adiante afirma:

Eles vão no Núcleo, fazem esportes, vão na igreja, para não ficar na rua; quero que sejam pessoas de bem, honestas. (Cida, entrevista 5)

Neste caso, ao apontar as atitudes de seus vizinhos que considera erradas, afirma sua identidade como uma pessoa de bem, enfatiza ainda que não gosta de morar em favela, gosta das coisas boas, bonitas. Quando afirma que “gosta de coisas boas e bonitas”, em contraste com “não gostar de favela”, esta mãe mostra a incorporação de um discurso que aproxima a imagem de favela - ou pobreza - ao mundo da desordem. As relações de vizinhança constroem identidades sociais a partir dos parâmetros estabelecidos entre os vizinhos, como já estudou Cynthia Sarti (1996), que as explica como um jogo de espelhos, no qual o vizinho é um parâmetro para a elaboração da identidade social.⁷

⁷ “Como seu igual, o vizinho torna-se seu espelho, o real-imediato, que serve de parâmetro para a elaboração de sua identidade social. Nesse jogo de espelhos que caracteriza a elaboração de identidades sociais há ambivalência dos moradores em relação a seus pares, permeando as relações de vizinhança. Num processo que não é unívoco, solidariedade e rivalidade caminham juntas (...) Como seu espelho, a identificação positiva com o vizinho serve de constante parâmetro para sua identidade de homem de bem”. (Sarti, 1996, pp. 116-117)

Nesse sentido, essas mães revelam a contradição que vivenciam, tentando afirmar-se enquanto pessoas com valor social, que não lhes é atribuído, ao mesmo tempo sabendo das condições precárias em que vivem, como ilustra o quadro IV, nas páginas 36, 37 e 38.

Há o relato de uma mãe sobre a violência doméstica que sofria ao ser espancada pelo marido e a busca pela separação, que só aconteceu, segundo ela, “pois ali eles não gostam dessas coisas” (Índia, entrevista 6), ou a criança que afirma que na escola particular, próxima à sua casa “todos fumam”, demonstrando que tal atitude não é aceita por seu grupo. Podemos entender que as práticas apresentadas demonstram uma organização, feita pelos próprios moradores, práticas essas que desenvolvem, no bairro, uma ordem, com uma série de condutas a serem seguidas: as crianças não podem fumar, não pode haver violência entre os casais, as crianças não ficam “à toa nas ruas”, já que frequentam o núcleo de atendimento e igrejas do bairro, configurando-se, dessa forma, uma relação de unidade, cooperação e silêncio entre os moradores. Nesse sentido, a escolha da escola para os filhos, longe do ambiente de seu bairro, mostra exatamente esta contradição, pois revela que as mães, conscientes dos problemas sociais encontrados em seu cotidiano, já apontados pelo próprio núcleo de assistência, preferem que os filhos convivam com outras pessoas, de outra realidade social.

Esta preocupação é também apontada pelas mães dos bairros centrais que revelam que escolhem a escola para os filhos de acordo com as relações de convivência que serão estabelecidas ali. Assim, determinar a convivência social dos filhos é apresentado como uma forma de prever comportamentos inadequados e promover condições para a construção de melhores condições, morais e educacionais, tendo como resultado uma provável ascensão social, por meio da forma como as mães ocupam o tempo dos filhos fora da escola e de como entendem e esperam que seja o papel da escola.

QUADRO III							
Síntese das entrevistas com as mães moradoras dos bairros centrais e Vila Brandina.							
Nome	Opinião Sobre o Bairro	Expectativas Sobre Estudos dos Filhos	Configuração Familiar	Opiniões sobre a Escola Pública		Bairro que Reside	Outras Informações
				Aspectos que melhoraram	Aspectos que pioraram		
Regina	Valoriza convivência com os vizinhos.	Profissionalização no mesmo ramo dela. (cabeleireira).	Casada, dois filhos, trabalha fora de casa.	Ensino, material didático, merenda, ajuda do governo. (Entrega de material escolar).	Indisciplina dos alunos, falta de regras. Falta de interesse dos professores.	Vila	Não gosta da escola do bairro (bagunçada, brigas entre alunos, desorganização).
Kátia	Valoriza convivência com os vizinhos.	Ensino superior, a profissão que o filho escolher.	Casada, dois filhos, não trabalha (pois o filho ainda é bebê).	Ensino, material didático.	Indisciplina dos alunos.	Vila	Não gosta da escola do bairro (bagunçada, brigas entre alunos, desorganização).

continua na página 37

QUADRO III							
Síntese das entrevistas com as mães moradoras dos bairros centrais e Vila Brandina.							
Nome	Opinião Sobre o Bairro	Expectativas Sobre Estudos dos Filhos	Configuração Familiar	Opiniões sobre a Escola Pública		Bairro que Reside	Outras Informações
				Aspectos que melhoraram	Aspectos que pioraram		
Maria	Valoriza convivência com os vizinhos.	O ensino médio é obrigatório, faculdade se a filha trabalhar e puder sustentar-se ou investir nos esportes.	Casada, dois filhos, trabalha fora de casa.	Ensino, material didático.	Indisciplina dos alunos.	Vila	Não gosta da escola do bairro (bagunçada, brigas entre alunos, desorganização).
Cristina	Valoriza convivência com os vizinhos.	Seguir a profissão do pai, ou jogador de futebol.	Casada, dois filhos, trabalha fora de casa.	Ensino, material didático, merenda.	Indisciplina alunos.	Vila	Não gosta da escola do bairro (bagunçada, brigas entre alunos, desorganização).
Cida	Não gosta da convivência com vizinhos, medo das “focas”.	Que os filhos estudem para ser pessoas de “bem”, não específica.	Casada, dois filhos, trabalha fora de casa.	Ensino, merenda, material didático.	Indisciplina dos alunos.	Vila	Não gosta da escola do bairro (bagunçada, brigas entre alunos, desorganização).
Cristiane	Valoriza convivência com os vizinhos.	Ensino profissionalizante (eletricista, marceneiro e afins).	Casada, um filho, trabalha fora de casa.	Ensino, material didático, merenda, ajuda do governo (entrega de material escolar).	Indisciplina dos alunos, falta de regras. Falta de interesse dos professores.	Vila	Filho estuda na escola da Vila, mas não gosta.
Índia	Tem medo das “focas”.	Não especifica, mas quer que as filhas terminem os estudos (ensino médio).	Separada, três filhas, trabalha fora de casa.	Ensino, material didático.	Falta de interesse dos professores.	Vila	Filhos estudam na escola da Vila, mas não gosta.
Lorena	Não convive com vizinhos.	Ensino superior.	Separada, dois filhos, trabalha fora de casa.		Indisciplina dos alunos, público desqualificação professor, progressão continuada	Central	Gostaria que a filha estudasse em escola particular.
Dúnea	Convive com os vizinhos do condomínio.	Ensino superior.	Separada, dois filhos, mora com segundo marido, trabalha fora de casa.		Indisciplina dos alunos, muita liberdade.	Central	Gostaria que a filho estudasse em escola particular, brinca só no condomínio.

QUADRO III							
Síntese das entrevistas com as mães moradoras dos bairros centrais e Vila Brandina.							
Nome	Opinião Sobre o Bairro	Expectativas Sobre Estudos dos Filhos	Configuração Familiar	Opiniões sobre a Escola Pública		Bairro que Reside	Outras Informações
				Aspectos que melhoraram	Aspectos que pioraram		
Simone	Não convive com vizinhos.	Que os filhos estudem para ser pessoas de “bem”, “honestas”.	Casada, dois filhos, mora no fundo da casa dos pais, não trabalha fora de casa (pois está grávida).	Ensino, merenda, material didático.	Indisciplina dos alunos, desinteresse do professor, progressão continuada.	Central	Filho brinca na rua com amigos.
Francine	Não convive com vizinhos.	Ensino superior.	Separada, dois filhos, trabalha fora e mora com o segundo marido.		Indisciplina dos alunos, qualidade do ensino, falta de preparo dos professores, progressão continuada, público.	Central	Quer que o filho estude em escola particular, não brinca na rua.

2. 3. Mulher, mãe, trabalhadora: cuidados com as crianças e coesão familiar.

Os cuidados com as crianças aparecem na descrição das mães como uma função quase exclusivamente feminina. A participação dos pais no cuidado com os filhos, no entender das entrevistadas, limita-se ao comparecimento a reuniões escolares.

Nos casos de três mães separadas dos maridos, embora o comentário frequente fosse a omissão dos pais, sobretudo quando se tratava da ausência de ajuda financeira, tentavam mostrar ao mesmo tempo o contato deles com os filhos nas visitas semanais. (entrevistas 11, 9, 7)

Lorena, (entrevista 7) chega a afirmar que mantém um rodízio de visitas com o ex-marido, isto é, ela fica com a filha durante a semana e ele com os dois filhos e depois revezam nas semanas seguintes. Em sua casa, a foto dele com os filhos permanece na sala de entrada da casa. A figura do pai, mesmo morando em outra casa, também é central. A criança, presente durante a entrevista, mostra a fotografia e diz: “minha mãe, se quiser namorar alguém, só pode ser com o meu pai.” A imagem da mãe e do pai juntos permanece em seu imaginário, apesar da separação, o que os estudos de psicologia já vem mostrando, desde os estudos pioneiros de Freud.

Percebe-se que há a necessidade das mães de justificar, por meio da presença dos pais, uma unidade familiar, na qual a ideia de pai e mãe como base para a formação da família permanece, mesmo no caso das mães que residem na Vila e vivem numa dinâmica social perpassada por outros grupos que competem pela lealdade dos seus membros. Assim, a ideia de família organizada em

torno do pai, mãe e filhos é reafirmada como sendo a única possibilidade de organização familiar, tendo em vista o fato de que, como migrantes, deixaram a família extensa no local de origem. Cláudia Fonseca (1989) mostra bem como as próprias famílias populares, mesmo quando não se apresentam na forma de uma unidade doméstica autocontida, reivindicam o direito de estabelecer famílias conjugais estáveis, na medida em que aprenderam que ela é funcional e é entendida como uma entidade natural, deixando implícito que, diferente dela, o que existe é o caos.

Embora todas as mães trabalhem fora de casa, sustentem suas casas, cuidem dos filhos, independentemente da presença dos pais, a presença masculina é enfatizada como parte desta organização, mesmo que sejam as mulheres que se mostrem como figura central da unidade familiar.

A mulher, mesmo independente, acaba se subordinando à imagem de família construída por uma base em que a figura masculina é central, quando, na realidade, a base está no trabalho feminino e nos papéis impostos à mulher, enquanto mãe e esposa. No Quadro III, pp. 36-38, pode-se observar que todas sempre trabalharam, mesmo que o trabalho seja do tipo informal, sem carteira assinada.

Os quadros das profissões (II e I), a seguir, mostram que entre as mães da Vila as atividades caracterizam-se por trabalhos com pouca qualificação profissional. Já nos bairros centrais os trabalhos são mais qualificados e a formação escolar atinge o nível superior, no caso de duas mães, e ensino médio, no caso de outra. Somente uma das mães não completou o ensino médio e trabalha como faxineira, aproximando-se da realidade das mães da Vila.

QUADRO II						
Profissões, escolaridade e naturalidade das mães entrevistadas dos bairros centrais.						
Nome	Profissão da mãe	Profissão do Pai	Escolaridade		Naturalidade	
			MÃE	PAI	MÃE	PAI
Lorena	Pedagoga	Advogado	Ensino superior	Ensino superior	Curitiba	Campinas
Dúnea	Recepcionista	Comerciante	Ensino Médio	Ensino Médio	Paraná	Líbano
Simone	Dona de casa	Mecânico (proprietário)	Ensino fundamental incompleto	Ensino fundamental completo	Brasília	Piauí
Francine	Advogada	Profissional liberal	Ensino Superior	Ensino Superior	Minas Gerais	Campinas

Nos bairros centrais, duas mães ainda moram com os pais ou sogros, por falta de condições financeiras para independe-se dos mesmos, e as demais moram em casa alugada. Entretanto, diferentemente das condições da Vila Brandina, as casas são maiores, as condições materiais menos difíceis, como já apontado anteriormente.

QUADRO I						
Profissões, escolaridade e naturalidade das mães entrevistadas da Vila Brandina.						
Nome	Profissão da mãe	Profissão do Pai	Escolaridade		Naturalidade	
			MÃE	PAI	MÃE	PAI
Regina	Cabeleireira	Jardineiro	Ensino fundamental completo	Ensino fundamental incompleto	Paraná	Minas Gerais
Cida	Diarista	Segurança	Analfabeta	Ensino fundamental completo	Minas Gerais	Minas Gerais
Maria	Empregada doméstica	Serviços gerais	Ensino fundamental completo	Ensino fundamental incompleto	Bahia	Bahia
Cristina	Diarista	Segurança	Ensino fundamental incompleto	Ensino fundamental incompleto	Minas Gerais	Bahia
Kátia	Diarista	Segurança	Ensino fundamental incompleto	Ensino fundamental incompleto	Minas Gerais	Minas Gerais
Índia	Diarista	Serviços gerais	Ensino fundamental	Ensino fundamental	Minas Gerais	Sem informação
Cristiane	Diarista	<i>Barman</i>	Ensino fundamental completo	Ensino fundamental incompleto	Paraná	Minas Gerais

Estas mulheres, além do trabalho fora de casa, fazem o trabalho doméstico em seus lares, dispensam cuidados com o marido e com os filhos. Os comentários mais informativos sobre o trabalho feminino são feitos por Regina e Francine, que afirmam:

Eu também quero voltar a estudar, mas ainda não tenho tempo... tem o salão, a casa, meus filhos, todo dia tenho que me virar pra dar conta de tudo...meu marido almoça todo dia mesmo horário tem que ta pronto...se não já viu né... mas quando tiver mais tempo vou voltar a estudar sim. (Regina, moradora da Vila Brandina entrevista 1)

Eu trabalho o dia todo, chego exausta, mas eu sento com eles e faço todas as lições do dia, revejo tudo que ele viu na escola e as tarefas que tem que fazer. (Francine, moradora de um dos bairros centrais entrevista 11)

Os relatos mostram a maneira como o dia a dia é organizado, de maneira que todas as tarefas possam ser realizadas. Consideram que organizar muito bem esta tripla jornada favorece um ambiente para que os filhos possam ter melhores condições do que elas tiveram e, no caso das mães da Vila, esta organização do cotidiano se torna muito mais importante porque os filhos não precisam trabalhar, o que para elas é uma grande mudança em suas condições de vida, já que elas começaram a trabalhar muito cedo. Desse modo, relatam o cuidado com os filhos, o carinho

e a atenção a eles dispensados, como o primeiro sono da filha, que é em sua cama, ou o almoço que tem que estar preparado (Maria, entrevista 3), a doação do tempo que lhe resta, em seu dia atribulado de funções, para acompanhar as atividades escolares dos filhos; as mães incorporam, nesse sentido, a função de mãe protetora e dedicada e reafirmam, diariamente, por intermédio de seu trabalho, o ideal do amor materno. Preocupam-se em não deixar seus filhos sem uma ocupação nos horários extraescolares. Entretanto, de acordo com o bairro, essa preocupação é resolvida de forma diferente. Nos bairros centrais, geralmente as crianças só podem brincar em casa e as mães investem na educação complementar dos filhos (aula de informática, inglês etc.); frequentam clubes, aulas particulares, tem acesso a computador e internet, de forma privada.

Na Vila, as crianças frequentam o núcleo assistencial do próprio bairro, já que as mães não podem pagar por essa complementação, submetendo-se às instituições assistenciais e públicas, como os postos de saúde ou ONGs (organizações não governamentais). Ambas as mães buscam cada qual à sua maneira e possibilidades, formas de ocupar o tempo das crianças.

Esse aumento de atividades “periescolares” (Lahire, 1997) mostra a tendência das famílias de multiplicar as atividades extraescolares dos filhos, relacionadas não apenas com a ocupação do tempo livre dos filhos ou aquisição de saberes específicos, mas também com a aprendizagem da disciplina, o gosto pelo esforço, pelo dever, exprimindo, dessa forma, suas preocupações educativas.

Estas preocupações se mostram também na maneira como as mães lidam com a organização do seu tempo e buscam ajudar os filhos nas atividades escolares, como, por exemplo, a mãe que trabalha fora, mas mesmo ausente e distante, tenta se aproximar de seu filho, por meio de bilhetes, como podemos ver na fotografia abaixo:

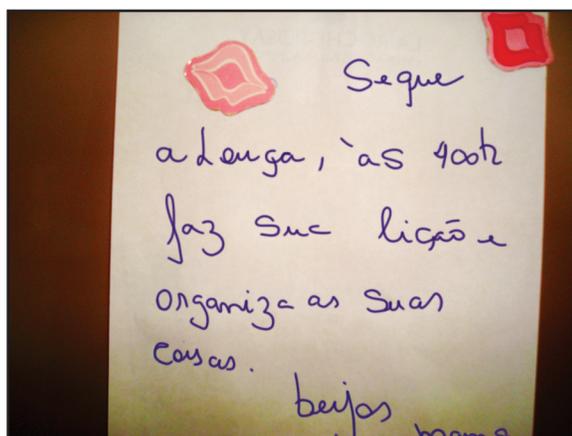


Foto 12: Bilhete encontrado pela pesquisadora na casa da entrevistada Dúnea, moradora do Vila, preocupada em organizar o dia do filho. (foto da autora).

No bilhete acima vemos as instruções para o filho fazer as lições e ajudar em casa (“seque a louça e organize suas coisas”). O fato de o filho ficar sozinho em casa, não ter ninguém a ficar com ele, não significa que a mãe o tenha deixado só. Com o bilhete, ela se mostra presente, mesmo em sua ausência.

Na Vila, a grande queixa das mães refere-se à falta de instrução na família: “eu sou analfabeta, não sei ajudar nas lições de casa”, disse Cida (entrevista 5) uma das entrevistadas. Porém, em toda a casa, havia algum trabalho, feito na escola, pendurado na parede. Na tentativa de organizar a vida escolar de seus filhos, havia um quadro de horários de aula, manuscrito, também pendurado na parede da sala. Estas características foram encontradas em várias casas visitadas. A escola está em todo o lugar das casas, no material escolar em um canto da casa, uma mesinha, mesmo que pequena para estudar e, principalmente, nos trabalhos escolares que são produzidos pelas crianças na escola.

A pesquisa realizada por Bernard Lahire (1977, pp. 171-332) já demonstrou de sobejo que o apoio moral afetivo simbólico se mostra mais importante, quando os investimentos familiares, no caso dos pais sem escolarização, são pequenos, pois possibilita à criança, “sentir-se investida de importância, exatamente por aqueles de quem ela está em vias de separar-se (p. 172). As concepções globalizantes que veem em cada família um pequeno mundo coerente e unitário subestimam as diferenças de investimento de disposições, de orientação e de interesse, que caracterizam os diferentes componentes da configuração familiar. Nas casas que visitei nos bairros centrais, o uso dos bilhetes é a forma encontrada pelas mães para se relacionarem com os filhos e estarem presentes, mesmo quando ausentes.

As mães que apresentam uma formação mais qualificada e com familiares, pais, irmãos ou avós que frequentaram a escola e a universidade, podem mais regularmente ajudar nas lições de casa. A mãe conhece a situação escolar dos filhos e está a par de suas dificuldades e muitas vezes transforma as relações com os filhos em relações pedagógicas. Ao entrar na casa de Francine, num domingo, pois a mãe trabalha durante a semana, encontrei em cima da mesa da sala de estar vários livros, alguns da escola, outros comprados e escolhidos pela própria mãe, para auxiliar o filho em suas atividades escolares.

Entretanto, crianças que não têm apoio em casa para seus estudos, como no caso da Índia, que mora sozinha com as três filhas, após um longo tempo que viveu com seu marido que a espancava, não significa que não tenham o apoio moral afetivo da mãe. Ela relatou, por exemplo, que a filha mais velha cuida das irmãs pequenas, enquanto ela, sozinha, busca o sustento para sua casa, fazendo faxinas em moradias abastadas. A filha, aos nove anos, tem de fazer o almoço, preparar os irmãos para irem à escola e à creche. Na sala de aula, não presta atenção às aulas, não vai bem. A mãe diz que ela chora e, na escola, pensa se haverá comida no dia seguinte para ela, para as irmãs e para a mãe. Solitária, a mãe não sabe como ajudá-la nas tarefas; da escola, estudou pouco, e relata péssimas lembranças de seu tempo escolar. Para ela, a imagem da escola não é boa e para a filha esta imagem se repete, com bilhetes das professoras se queixando de seus baixos rendimentos escolares. Para a mãe, essa criança tem problemas na escola, em razão do que vive em casa, mas a agravante principal, para ela, é a falta de conhecimento por parte dos professores desses mesmos problemas; as professoras não se interessam por tais problemas, nem sabem dos

problemas que ela tem em casa e exigem providências. A criança solitária em casa se encontra também solitária na escola. Apesar disso, ela busca apoio psicológico no núcleo assistencial do bairro, onde existem psicólogos, fonoaudiólogos, para ela e para as filhas.

Essas mulheres sofrem agressões físicas e simbólicas, seja quando é espancada ou pelo excesso de trabalho, ou quando deixam de realizar seus sonhos e buscar sua realização profissional, seja por falta de tempo, já que este está ocupado pela sua jornada de trabalho, seja quando afirmam que gostariam de retornar aos estudos (entrevistas, 3, 6, 7). O relato dessa realidade é feita sem questionamento, como parte de uma missão de mãe, esposa e trabalhadora.

Nessas relações, há a permanência da ideia da família organizada em torno do pai-mãe-filhos, em contraste com a imagem que as escolas fazem da famílias, de que essas famílias são “desestruturadas”. Estes cuidados não se limitam apenas ao ambiente familiar, mas estendem-se a outros espaços, sobretudo à escola, considerada como um complemento à educação dos filhos e importante instrumento de disciplina e preparação para o trabalho, como veremos a seguir.

2. 4. Imagem construída sobre a escola: hierarquização, disciplina e ascensão social

Nos relatos das mães, tanto da Vila, como dos bairros centrais, sobressai uma “escola de antigamente”, escola essa, que representa a disciplina necessária para haver ordem e respeito pela hierarquia. O medo da desordem é a tônica revelada por todas:

Outra coisa que mudou é a disciplina... não tem mais respeito, autoridade da escola. Eu ficava em pé quando o professor chegava e do diretor então, todo mundo tinha até medo. (Regina, entrevista 1)

A gente não podia falar na hora que quisesse, e nem perguntar, questionar, que nem é hoje, imagine se a gente fazia o que eles fazem hoje, tem muito diálogo, muita liberdade para os alunos. Todos os dias cantavam o Hino Nacional e todos tinham muito medo da diretora, que era a autoridade maior. (Dúnea, entrevista 9)

Acho muito importante o patriotismo para a educação das pessoas. Só assim as pessoas aprendem a ter obediência, respeito, não só as crianças, hoje em dia nem se falam nisso, antes tinha desfile de sete de setembro, usávamos uniforme cantávamos o hino, hoje o brasileiro não tem amor à pátria, e é por isso que tudo está essa bagunça que é o Brasil. E a escola também, não há hierarquia, os alunos não respeitam nem o diretor. (Francine, entrevista 11)

...ele aprendeu na escola a ser bem educado, falar “obrigado, com licença, por favor, ser responsável, ele tem que aprender a ser honesto e de bem, trabalhador, é isso que é mais importante. (Simone, entrevista 10)

A escola é, pois, entendida como um espaço de disciplina para a formação moral das crianças, que devem ter comportamentos adequados à sociedade, para que sejam “pessoas de bem” e bem-sucedidas profissionalmente, como disse Cida, (entrevista 5) sobre as atividades supervisionadas que oferece aos filhos. (p. 36)

Além dos aspectos morais apontados, as questões relativas à qualidade de ensino também são enfatizadas. Ao apontarem os aspectos negativos da escola, mencionam a falta de preparo e qualificação dos professores ou o descaso dos mesmos quanto a sua função de educadores, mesmo que usando linguagens diferentes para estas explicações. São apontadas, também, as mudanças estruturais na escola, sobretudo em relação à progressão continuada, que, estabelecendo a divisão em ciclos, na rede estadual se transformou em promoção automática, resultando na aprovação compulsória de uma série para outra. Regina, que é cabeleireira, relata que a escola pode possibilitar a ascensão social, por meio da colocação no mercado de trabalho:

...se é para ser cabeleireira, tem que ter muitos cursos e ir para o exterior fazer carreira... hoje tem muita profissionalização no ramo de cabeleireira, mas ela tem que estudar, e a gente incentiva muito, pois queremos que tenha uma vida melhor, sem tanta dificuldade... já é melhor ela não precisa trabalhar, só estuda tem as coisas que gosta, tem que aproveitar, a gente trabalhava e não podia estudar... minha irmã se formou em Pedagogia, mas acha muito ruim dar aula, as crianças não respeitam mais como antes, é difícil... nossa...tenho uma cunhada que conseguiu fazer faculdade... e a gente quer que eles estudem também. (Regina, entrevista 1)

As mães da Vila afirmam que a escola melhorou bastante, em contraste com as mães da escola central que consideram a escola pública, em geral, ruim. A melhora refere-se aos aspectos materiais e, principalmente, aos auxílios que recebem do governo, como o *Kit Escola* (fornecimento de material escolar), a merenda e as bolsas, como a bolsa família, regulamentada pela frequência escolar. Relatam que hoje em dia observam que as atividades são diferentes, os filhos têm acesso a muitos livros, recebem o material didático e a merenda também é, segundo estas mães, muito melhor.

De certa forma, a configuração do bairro em torno de ações assistenciais e mesmo as dificuldades materiais enfrentadas por essas mães justificam os argumentos por elas apresentados sobre as melhorias da escola, que são, de certa forma, medidas assistencialistas.

Assim, a escolha da escola está relacionada tanto aos aspectos morais quanto à qualidade de ensino que cada escola pode oferecer às crianças, e nesta escolha, implicitamente, há uma hierarquização das escolas. As mães da Vila revelam que não querem que seus filhos estudem na escola da própria Vila e querem que os filhos estudem na escola central, enquanto as mães que tem filhos na escola central gostariam que estudassem em escolas particulares. Assim, a hierarquização se constrói em torno da ideia de escola da comunidade/periferia, escola central/bairro nobre e escola particular, em ordem de inferioridade e superioridade.

Esta escolha está, sobretudo, construída sob a ideia de convivência social, como já abordado anteriormente e, desse modo, refere-se à hierarquização não apenas quanto à qualidade de ensino, mas no conceito de classe social. A qual grupo pertence cada um que se dirige a determinada escola e qual *status* social este sentimento de pertencimento promove é o que está em questão, implicitamente, nas escolhas das escolas. É nesse sentido que o comportamento daqueles com quem os filhos irão conviver mostra-se central na expectativa das mães quanto à educação escolar e é vital a não aceitação dos comportamentos existentes hoje na escola pública, amplamente divulgados.

A escola central, por se situar em um bairro nobre, Nova Campinas, é apontada como uma escola de um público “diferenciado” das escolas públicas que atendem às periferias e cria uma falsa imagem, a de que atende a grupos mais privilegiados material e socialmente. A maioria de seus alunos vem de bairros de diversos lugares de Campinas, inclusive bairros periféricos. O fator social é determinante nesta escolha, à medida que as diferenças dos bairros relacionam-se ao *status* social dos grupos que os habitam.

A escola da Vila, por sua vez, atende à própria comunidade, mas a maioria das mães que entrevistei evitou colocar o filho nesta escola. Apenas frequentam a escola da Vila aqueles que não têm outra escolha. Sair para estudar numa escola de outro bairro é muito caro, tendo em vista o custo do transporte escolar, como demonstra Cristiane:

Se pudesse pagar perua ele estudava lá, mas não posso, então ele tem que estudar aqui mesmo...e de ônibus tenho medo que ele ande sozinho, acho perigoso (Cristiane - entrevista 7, mãe de aluno da escola da Vila)

O uso do ônibus traz segurança; não usá-lo traz o medo de saber o filho andando sozinho no bairro, o que evidencia aspectos presentes na organização do próprio bairro. Embora as relações de vizinhança sejam valorizadas e destacadas as qualidades positivas dos vizinhos, há também a presença de grupos que cometem atos ilícitos. O envolvimento do filho com tais grupos parece ser o grande temor dessa mãe, pois os efeitos de tais envolvimento são conhecidos e geram nessa família impactos, muitas vezes, irreversíveis. Refletir sobre estes aspectos nos faz entender melhor porque as mães entrevistadas afirmam que apesar de gostarem do bairro não desejam que seus filhos estudem na escola do próprio bairro. Retirar seus filhos desse convívio, revelado por elas como de pessoas “bagunceiras”, um espaço de “muitas brigas”, e colocá-los em outra escola, significa afastá-los de um meio de alto risco.

Esta imagem de que a escola pode apresentar-se como espaço de perigo para as crianças, quando coagidas a praticar atos ilícitos, aparece também oficializada pelo Estado com a criação da ronda escolar, feita pela polícia militar, com objetivos preventivos. Conversei com o policial que faz a ronda escolar na escola em que trabalho e, segundo ele, a ronda escolar atende, exclusivamente, às escolas públicas, pois as escolas particulares configuram um público “de nível melhor” e não apresentam problemas de criminalidade. Ele afirma, ainda, que as escolas públicas situam-se nas

periferias, nas quais os índices de criminalidade são maiores do que nos bairros onde se localizam as escolas particulares.

Além da relação que faz do bairro com a criminalidade, afirma também que nas escolas particulares não há a necessidade da intervenção da polícia, pois “os pais são mais presentes, acompanham seus filhos e têm outro tipo de instrução”.

As mães dos bairros centrais afirmam que gostariam que os filhos estudassem em uma escola particular, independente de conhecê-la ou não. Percebemos que ao se falar sobre tal qualidade, a questão não está em entender os métodos de ensino, currículo ou formação de professores, enfim, fatores que poderiam ser atribuídos a essa boa qualidade ou má qualidade de ensino, mas o fator determinante desta escolha é a convivência social. Essa distinção, de público, pode ser notada, por exemplo, na fala da Lorena:

Procuramos entre as piores (escola pública) a que fosse a melhor (referindo-se à escola central), já que não podemos pagar a particular, mas de bairros de favela...periferia, eu já estudei em escola assim, que dá até medo...! (Lorena, entrevista 8).

As mães acreditam que as crianças estão longe dos perigos que são atribuídos às escolas públicas, em sua maioria vistas como espaço em que convivem crianças e jovens que estão em contato com a criminalidade, as drogas e a delinquência.

As mães da escola central e que residem em bairros centrais afirmaram que colocam seus filhos em uma escola pública por não poderem pagar uma escola particular, consideradas por elas ideais e, dessa forma, podem investir em atividades extraescolares, que sejam complementares ao que elas consideram faltar na escola.

As mães dos bairros centrais afirmam que a qualidade da educação pública piorou com o passar do tempo, que essa escola mostra-se desorganizada e desvalorizada, o que anteriormente era o oposto, já que estudar em uma escola particular era para quem não conseguisse passar de ano, “papai pagou, filhinho passou” (Lorena, entrevista 8). Hoje, a situação, segundo este discurso, se inverteu, e os alunos, quando não passam de ano na escola particular, terminam os estudos na escola pública, considerada fácil. As mães valorizam a escola e passam isto a seus filhos, enfatizando a oportunidade que eles têm e que elas não tiveram em função do trabalho precoce.

As diferentes formas como se organizam essas famílias, suas relações com a escrita, com a oralidade, com o trabalho e com a escola construirão, também, diferentes formas da criança relacionar-se na escola, instituição organizada de forma alheia a tantas realidades, definidas em padrões de normalidade e homogeneização. Aquelas que frequentam cinemas, filas, espaços privados, diferentemente daquelas que brincam entre as vielas de sua comunidade, entrando e saindo, com liberdade, das casas de vizinhos, se habituará melhor às normas escolares e à individualização imposta pela forma escolar.

O que as fontes apontam é a imagem apresentada de instituição escolar que se aproxima da escola definida nos moldes republicanos, de formação do cidadão preparado para as exigências sociais, econômicas e políticas requeridas pelo desenvolvimento econômico, por meio da qualificação para o trabalho. Entretanto, contraditoriamente, as mães relatam, em suas expectativas, que a escola não alcançou estes objetivos, pelo menos para a parcela da população em que elas se inserem.

CONCLUSÃO

Atribuir às famílias pobres, consideradas desestruturadas, a causa para dificuldades escolares mostrou ser a saída encontrada, pelas professoras da escola pública estudada, para enfrentar a tarefa pesada de resolver o que foi proposto pelos que pensaram a instituição escolar como racional, encarregada de fornecer uma educação afastada do meio familiar - no sentido democrático de favorecer o desenvolvimento a todos os indivíduos, independentemente das suas diversidades - tendo que enfrentar o incômodo de serem obrigadas a levar ao conselho de classe a diversidade dos alunos que sofrem dificuldades de concentração, são indisciplinados, desinteressados, hiperativos. Assim, na lista de expressões que recolhi nestas reuniões, sobressaem, pelo número de vezes em que aparece, o desinteresse familiar, convocação da família e encaminhamentos psicológicos.

Procurei examinar essa saída das professoras para enfrentar o problema procurando me afastar da dificuldade objetiva da diversidade dos alunos, com graus diferentes de instrução e educação, que eu também vivenciava como professora na mesma escola, e tentar relacionar os termos “desordem social, família desestruturada”, que são expressões usados desde o I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância de 1922, para justificar a necessidade de intervenção do Estado para ordenar a vida social com a desordem mencionada pelas professoras, oitenta e nove anos depois, na escola contemporânea em que trabalhamos.

As ideias da eficácia da instituição escolar como forma de se educar as pessoas levaram as professoras, ao se depararem com o fracasso escolar dos alunos, a um impasse: “mistura-se crianças com níveis muito diferentes de aprendizagem”, diz uma, “é muito complicado, o que fazer com essas crianças que não aprendem? Qual a solução?” Diante do impasse, a solução foi localizar alguma patologia no resultado frustrante observado. Ora, se o considerado normal pela instituição escolar, como vem sendo apregoado nestes anos todos, seria o aprendizado dentro dos padrões evocados, o fracasso estaria nelas, as professoras. Diante disso, a primeira reação das professoras durante as entrevistas foi, portanto, questionar as capacidades intelectuais dos seus alunos e, depois, por associação, a capacidade das famílias deles. Para dar este salto, construíram formas idealizadas de modelo familiar a partir das relações domésticas, e não dos padrões de família que, como a escola, são hoje comandadas por códigos supostamente igualitários produzidos no âmbito do Estado.

Desta maneira, o que constatamos nesta pesquisa foi a confusa compreensão da situação que se apresentava às professoras: de um lado, o ideal de escola como espaço de aprendizagem, não apenas de conhecimentos codificados, mas, ao mesmo tempo, de formas de ordenação social e política, como defendeu o diretor Claudinei ao discursar sobre a importância de aprendizagens ligadas à ordem cidadã; de outro, as contradições vivenciadas dentro do espaço escolar afastado do mundo social, onde esta ordem não era respeitada (“já vi cada briga de professor, professor brigando até com diretor...sinto que a qualidade caiu muito”) e onde “famílias desestruturadas”

e “desassistidas” não ajudavam a escola na responsabilidade de educar seus filhos, que se comportavam de maneira indisciplinada, sem limites e, também, tal como elas, com dificuldades em respeitar as regras e a hierarquia escolar.

Sobre este aspecto, retorna-se à mesma dificuldade sentida pelos agentes sociais do início do Século XX, que pregavam a intervenção do Estado na desordem que se dizia existir no interior dos grupos populares, considerados um “perigo”. A condição de anormalidade, atribuída aos alunos que não aprendiam, foi associada ao âmbito doméstico. As mães foram consideradas omissas, desestruturadas e despreparadas para assegurar um ambiente harmonioso e adequado para o desenvolvimento de regras de convivência, sobretudo, na escola. O que descobrimos, ao fim desta pesquisa, foi a inversão dos termos dos objetivos de uma escola racional, encarregada de fazer valer as virtudes cívicas de maneira impessoal e burocrática dos anos 1920 . Quase cem anos após a intervenção do Estado nas relações familiares e escolares, as professoras só se referiam ao doméstico para explicar desajustes sociais.

Não foi surpresa, portanto, constatar que a visão que as mães possuíam do dever da escola se contrapunha à das professoras. Do ponto de vista dessas mães, a escola deveria proporcionar o desenvolvimento de condutas que assegurassem aos alunos o convívio em sociedade, preparando-os para o mercado de trabalho, isto é, uma visão muito mais próxima do ideal que sustenta a instituição escolar do que a das professoras. Várias delas chegaram mesmo a declarar o que consideravam “os problemas” da escola. Entre eles, a falta de organização, compromisso dos professores e falta de ordem, que diziam ter havido no seu tempo de escola.

Demonstraram, ainda, contrapondo-se à desordem que viam existir na escola, a organização do seu dia a dia em torno do cuidado com os filhos, da casa e dos serviços pagos que executavam trabalhando fora. De diferentes maneiras, estas mulheres procuraram mostrar que tinham meios de acompanhar a vida escolar dos filhos, ajudando nas lições de casa, cobrando responsabilidades quanto aos deveres escolares e mesmo incentivando os filhos a prosseguirem com sucesso os estudos, devido ao valor que depositam na formação escolar e no desejo de serem reconhecidas pela escola e pelos poderes públicos.

O papel feminino, que aparece nas visões, tanto das professoras como das mães, apareceu associado aos papéis sociais atribuídos às mulheres nas primeiras décadas do Século XX, traçados nos discursos vindos dos agentes sociais, os quais difundiram a representação de um comportamento feminino ideal como o “do lar”.

Mas o que chamou mais a atenção, nesta pesquisa, foi o fato de as mães dos alunos apontados com dificuldades escolares serem, de fato, migrantes pobres, e como tal, desvinculadas dos laços familiares tradicionais que deixaram no lugar de origem mas, mesmo assim, vivem uma dinâmica social na qual a ideia de família em torno do pai, mãe e filho é tão defendida quanto a das professoras. Entretanto, ao que deixaram ver, são muito mais dependentes das organizações sociais

que as cercam (como, por exemplo, a ONG “Mãe Maria”) do que as professoras. Infelizmente, não tive ocasião de visitar o interior da casa das professoras para comprovar a hipótese de que elas são muito menos dependentes dessas organizações. Mas o comprovado foi de que essas professoras da pesquisa desconhecem, ou não querem conhecer, a realidade das mães de seus alunos. Assim, permanecem a reproduzir os mesmos discursos dirigidos às famílias “desordenadas e em perigo”, no início do Século XX, reforçando, assim, o ideal do escolar modelado de forma positiva por uma família imaginária, que é aquela que se submete aos especialistas (professores primários, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais etc.), dentro e fora das escolas (ONGs), encarregados de estabelecer o grau de atrasos na aprendizagem e determinar, a partir de classificações, quem são os socialmente anormais dentro da escola.

É neste contexto que as crianças são as que mais sofrem com esta realidade. Por uma lado, a escola transfere para outros agentes sociais a responsabilidade de solucionar os problemas de aprendizagem enfrentados pelas crianças, ao mesmo tempo que responsabiliza suas famílias como causadores desses problemas. Por outro lado, as famílias acreditam na função da escola e esperam que ela tome as providências necessárias. Logo, o prejuízo escolar dessas crianças permanece sem solução e cabe a elas, sozinhas, tentarem contornar essa situação ou permanecerem excluídas dos processos de sucesso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABREU, M. de P. (org.). **A ordem do progresso, cem anos de política republicana**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

ÀRIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahon, 1981.

BOTELHO, R. B. **Uma história da proteção à infância no Brasil da questão do menor aos direitos da criança e do adolescente 1920 - 1990**. Brasília, 1993.

BORGES, M. V. **Nova Campinas, bairro-jardim: o urbanismo do engenheiro Jorge de Macedo Vieira no bairro Nova Campinas**. Iniciação Científica, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH - Unicamp. Campinas, 2005.

CANÊDO, L. B. Escola versus cultura? **Educação e Pesquisa**. vol.35 n°.3. São Paulo, Sept./Dec., 2009.

CARVALHO, M.M.C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: Freitas, M.C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: EDUSF, 1997.

CORRÊA, M. A cidade de menores: uma utopia dos anos 30. In: FREITAS, M. C. (Org.) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, p. 81-99, 2006.

DONZELOT, J. **A Polícia da Famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

FONSECA, C. Pais e filhos na família popular. In: D’Incao, M. A. **Amor e família no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. **Caminhos da adoção**. São Paulo: Cortez, 2002

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1986b.

_____. **Os anormais: curso no College de France (1974-1975)**, tradução : Eduardo Brandão. Rio de Janeiro : Martins Fontes, 2002

KUHLMANN Jr. M. **Educação pré-escolar no Brasil (1899-1921): exposições e congressos patrocinando a “assistência científica”**. São Paulo: [s.n], 1990

_____. **As grandes festas didáticas - a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

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

LENOIR, R. **Genealogie de la morale familiale**. Paris: Seuil, 2003.

_____. Transformations du familialisme et conversions morales, **ARSS**, n°. 59, 1985.

MALUF, M., MOTT, M. L.. Recônditos do mundo feminino. In: **História da vida privada no Brasil: República: da Belle Époque à Era do Rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, vol. 3.

MARCÍLIO, M. L. **Assistência à Infância**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

_____. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. In: FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil**. Bragança Paulista: Editora Hucitec, 1998.

MARINS, P. C. G. Habitação e vizinhança: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras. In: **História da vida privada no Brasil: República: da Belle Époque à Era do Rádio**. São Paulo: Companhia das letras, 1998, vol. 3.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PAVAN, D. O. **Duas histórias relacionadas: as professoras primárias paulistas e o sistema Nacional de Ensino (1930-1980)**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2003.

PILOTTI, F. & RIZZINI, I. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1995.

RAGO, L.M. **Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

RIZZINI, I. **Assistência à infância no Brasil: uma análise de sua construção**. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.

ROCHA, H. H. P. **Educação escolar e higienização da infância**. Cad. CEDES vol. 23 n°. 59, Campinas, SP, abr. 2003.

_____. **A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SANTOS, A. C. **Campinas, das origens ao futuro : compra e venda de terra e agua e um tombamento na primeira sesmaria da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas do Mato Grosso de Jundiáí (1732-1992)**. Campinas, SP : UNICAMP, 2002

SARTI, C. A. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres.** Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. São Paulo: **Revista do Centro de Educação** - vol. 30, nº 02, 2005.

SCHWARTZMAN, S. **Tempos de Capanema.** São Paulo: EDUSP: Paz e Terra, 1984.

SILVA, A. C. A. da. **Dimensões do sucesso e fracasso escolar: estudo dirigido à infância.** Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2003.

QUEIROZ, J. M. **L'ecole et ses sociologies.** Paris: Nathan, 2001.

VINCENT, G.; LAHIRE, B. THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº. 33, jun/2001.

WADSWORTH, J.; Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. **Revista Brasileira de História**, setembro, ano/vol 9, número 037. São Paulo: Associação Nacional de História, 1999.

ZOTTI, S. A. Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial. In: LOMBARDI, C., SAVIANI, D. e NASCIMENTO, M. I. M. **Navegando pela história da educação brasileira.** Campinas, SP. Graf: FE. HISTEDBR, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1. ENTREVISTAS COM AS MÃES - VILA BRANDINA

ENTREVISTA 1

Yasmim durante os dias que antecederam a entrevista com sua mãe, Regina, se mostrou bastante ansiosa e receptiva. Estava, sobretudo, preocupada com a imagem que teria de sua casa. Ela me perguntou “professora, você é chique ou é simples, porque minha casa é simples, de pobre”. Respondi que não se preocupasse que não iria lá para reparar em sua casa.

No dia da entrevista, combinamos que ela me encontrasse próximo a sua casa para me acompanhar, já que não sabia o caminho. Ela estava lá no horário marcado junto com uma prima. Fomos caminhando por um razoável caminho de terra. E ela ia me mostrando de longe as casas de sua vila. Perto delas havia outras ruas com casas grandes e ela dizia: “esta é a rua dos ricos”, “tem cada casão”. E não parava de falar de uma grande escola que ficava na entrada de sua vila, uma escola particular. Mostrou-me e disse: “olha professora, como é grande, é bem maior que a nossa... aqui só estuda ricos... todos eles fumam...é um horror...”. De certa forma, embora demonstrasse de algum modo, o desejo em estudar em uma escola como aquela, tentava encontrar algo negativo na conduta dos “ricos” talvez para justificar a impossibilidade de estudar ali, ou apenas para encontrar um defeito para não sentir-se inferior.

Fomos andando, as ruas eram de terra e muitas pessoas e crianças ficavam nas ruas, conversando, brincando, arrumando seus carros, ou em pequenos bares. Em sua rua havia também uma loja, pertencente a moradores do bairro. Muitas casas ainda estavam sendo construídas, geralmente sobrados sendo ampliados verticalmente, já que as casas são construídas bem juntas. Ao longo do caminho ela ia mostrando casas de outras crianças que estudam na escola, e muitos deles circulavam também pelas ruas, de bicicleta, a pé, sozinhos ou com outras crianças. Percebia-se que todos ali se conheciam.

Havia também um pequeno campo de futebol, pertencente ao núcleo, como eles chamam, uma ONG (organização não governamental) que trabalha para o bairro, (posteriormente fiz entrevistas neste núcleo).

Perguntei a ela se participa das atividades oferecidas por esse núcleo, mas ela diz que não gosta e que sua mãe também não, pois é um núcleo cuja religião é espírita e sua mãe “não gosta dessas coisas”.

Quando entramos em sua rua, ela fez questão de enfatizar que a rua ali já era asfaltada e que sua casa era uma das melhores do bairro, construída e reformada pelo seu pai. De fato a casa se destacava entre as outras, por ter um bom acabamento, pintada, um sobrado com uma bonita varanda com flores. Na parte térrea onde seria a garagem há o salão de cabeleireiro de sua mãe.

Entrei na casa, subi uma escada. Entre os dois lances de escada havia enfeites na parede e um vaso. Entramos direto na sala de jantar, com uma mesa de seis cadeiras separada da sala de TV que ficava ao lado, sem divisórias, com sofás, estante e TV, muitas fotos da família. Ao lado dessas salas há dois quartos (quarto dos pais e um do irmão pequeno) e um banheiro.

Ao lado da sala de jantar, fica a cozinha e o quarto de Yasmin foi construído posteriormente no fundo dessa cozinha. Ela faz questão que eu entre em seu quarto para me mostrar como “é bonito e organizado”, mas admite que “às vezes deixa um pouco bagunçado”

Sua mãe já estava ali me esperando, demonstrava um pouco de apreensão. Estava terminando de arrumar a cozinha. Percebi que estavam me esperando com todos os cuidados possíveis. Queriam que tudo estivesse arrumado, limpo, organizado. Perguntou se poderíamos fazer a entrevista ali na mesa, se para mim estava bom. Disse que sim e sentamos. Ela me ofereceu suco, falou para Yasmin trazer o bolo. “Sirva a professora filha, coloque a mesa” Ela cuidadosamente colocou os copos, pratinhos, o bolo de chocolate em cima da mesa. “Nunca faço bolo, não sei se ficou bom... como você vinha, eu fiz” Esta recepção demonstrava, com todos os cuidados, que queriam que eu tivesse uma boa imagem de sua casa, de sua família.

Começando a entrevista, expliquei como aconteceria e pedi que ela comesse a contar a sua história familiar.

Regina, iniciou falando de seus pais. Moravam no Paraná e era uma família de sete filhos, sendo que sua mãe teve dois abortos e viviam em uma casa de sapê, muito pobre, onde trabalhavam no campo. Após uma geada muito forte mudaram-se para Campinas e quando ela tinha 5 anos foram morar neste mesmo bairro que moram atualmente. Sua mãe passou a trabalhar de faxineira e o pai fazia “bicos” de serviços gerais.

Começou a relatar sua trajetória escolar contando que começou estudando na única escola que tinha no bairro, mas logo se mudou para a escola que hoje estuda Yasmin. Ela disse que sofreu muita perseguição nesta escola. “Fui muito perseguida, pois eu era pobre, mas era bonita, tinha olhos azuis, era loira, e as outras crianças me chamavam de fresca, metida... foi muito difícil”. Nesta escola ela conheceu seu marido, pai de Yasmin, e estão casados até hoje. Ele estudou até quarta série e ela até a oitava série. Após o casamento parou de estudar. Ela disse que começou a trabalhar com nove anos, como babá. Fala com orgulho de sua força e as conquistas que alcançou junto ao seu marido, que hoje trabalha como jardineiro. Relatou que sua casa, quando pequena, era um barraco. Nesse momento, Yasmin interrompe perguntando se ela tem fotos. “mãe, a senhora não tem fotos do barraco? Era um barraco de madeira...” Demonstra também orgulho pelos pais que antes viviam em um barraco e agora tem uma casa própria, já bem construída.

Perguntei sobre as diferenças que ela vê entre sua época escolar e agora, de sua filha. Ela diz que vê muitas diferenças, tanto na parte material como no que se ensina. “Antigamente não tinha ajuda do governo, que dá material, livro, caderno... a merenda melhorou muito... na minha época

não tinha nem material e era difícil ir na escola sem lápis, essas coisas que tem hoje em dia” “Eu vejo as coisas que Yasmin estuda, muitos livros que pega pra ler, material de matemática, o jeito de ensinar é muito diferente, é bem melhor e mais difícil...às vezes nem consigo ajudar, porque o jeito que aprendi, contas, por exemplo, é diferente de hoje... Mas a gente sabia bem a tabuada, de cor, e hoje eles não sabem. Eu falo pra Yasmin pra estudar a tabuada, mas é difícil, a escola deveria fazer todo dia chamada oral da tabuada, pra eles saberem... Outra coisa que mudou é a disciplina... não tem mais respeito, autoridade da escola. Eu ficava em pé quando o professor chegava e o diretor então todo mundo tinha até medo”.

Perguntei quais os motivos que ela poderia encontrar para tais mudanças. Segundo ela, essas mudanças se dão principalmente porque, devido muito desemprego há uma “destruição dos lares”, falta de atenção e “pulso da família” Ela cita como exemplo de escola ruim a escola do bairro. Diz que os alunos não têm limites, fazem o que querem e a maior queixa que ela apresenta é o fato de ter muitas brigas. Para ela os professores acabam desanimando e desistindo de seu trabalho. “cumprem horário e não tão nem aí”, “já se cansaram e outros não tão nem aí mesmo”.

Para ela as famílias não participam das atividades da escola, como os conselhos de escola e associação de pais e mestres por três motivos: ignorância, falta de interesse, e falta de tempo para ir às reuniões que acontecem em horários de trabalho e embora a escola ofereça atestado para o trabalho, ela diz que nem todo patrão vai entender, além das mães que são diaristas, sem horário fixo.

Ela diz que por causa dos problemas que a escola apresenta, ela decidiu colocar a filha na mesma escola que ela e seu marido estudaram. A escola é mais distante e tem que pagar transporte escolar, porém ela acha que vale a pena, pois a escola é melhor. Ela diz também que prefere que seus filhos não brinquem muito na rua, pois tem medo que se misturem com pessoas de “má índole”. Fala superficialmente sobre tráfico, problemas de comportamento e principalmente gravidez precoce. Ela não quer que os filhos sejam influenciados pelo mau comportamento dos vizinhos. Pergunto se ela tem vontade de mudar dali, e apesar das queixas que acaba de relatar, diz que gosta muito do bairro, e já mora ali há muitos anos, a vida toda, praticamente. Que apesar de alguns problemas, o bairro é muito seguro, “se fazem algo errado nunca é com a gente, com vizinhos, nem pode... aqui nós estamos protegidos de assalto e qualquer coisa assim”. Neste momento a filha interrompe e tenta falar de uma “proteção dos traficantes”, porém sua mãe lhe dá um “cutucão” e fala para ela sair da sala “que era conversa de adulto” e mudou de assunto, também não insisti já que percebi que ela não queria falar sobre tal fato.

Ela sonha que a filha seja uma profissional formada em faculdade e cursos específicos da profissão que ela escolher. Ela diz que “se é para ser cabeleireira, tem que ter muitos cursos e ir para o exterior fazer carreira... hoje tem muita profissionalização no ramo de cabeleireira, mas ela tem que estudar, e a gente incentiva muito, pois queremos que tenha uma vida melhor, sem tanta

dificuldade... já é melhor ela não precisar trabalhar, só estuda tem as coisas que gosta, tem que aproveitar, a gente trabalhava e não podia estudar... minha irmã se formou em Pedagogia, mas acha muito ruim dar aula, as crianças não respeitam mais como antes, é difícil.. nossa...tenho uma cunhada que conseguiu fazer faculdade... e a gente quer que eles estudem também” Eu também quero voltar estudar, mas ainda não tenho tempo...tem o salão, a casa, meus filhos, todo dia tenho que me virar pra dar conta de tudo...meu marido almoça todo dia mesmo horário tem que tá pronto... se não já viu né... mas quando tiver mais tempo vou voltar a estudar sim”.

Embora não tenham terminado os estudos os pais de Yasmin incentivam muito a filha em seus estudos, a fazer lições de casa, no entanto, nem sempre conseguem ajudá-la a resolver as lições, pois muitas coisas não sabem como fazer. Há, no entanto, um incentivo aos estudos, acreditando que este possibilitará maiores chances de profissionalização e de uma vida melhor do que as que tiveram.

ENTREVISTA 2

Lucas é aluno da mesma sala de Yasmin e durante a entrevista ele apareceu diversas vezes em sua casa, entrando sem precisar bater. As portas ficam abertas e as crianças, que são vizinhas entram nas casas dos colegas com muita liberdade. Ele estava também muito ansioso para que eu fosse a sua casa.

Sua mãe Kátia, já estava me esperando e me recebeu timidamente, em uma casa simples, pequena com poucos móveis. Com o bebê no colo, fui recebida na mesa da cozinha onde começamos a entrevista. O pai pegou o bebê e ficou em outra sala enquanto entrevistava a mãe, embora não tenha falado que entrevistaria apenas ela. Ela, porém era bastante tímida e falava bem pouco, sendo necessário maiores intervenções durante a entrevista. Iniciou falando de seus pais, porém foi um pouco confuso, pois primeiro disse que vivia com a mãe e depois afirmou que foi criada pela avó, e não entrou em muitos detalhes. Ao perguntar sobre os pais de seu marido também não soube responder. Nesse momento o marido entra na sala e diz que sua mãe era professora, em Minas Gerais, e inclusive teve aula com ela. A mãe, muito surpresa diz “nossa, não sabia que sua mãe era professora...” e o filho também se mostrou surpreso.

Devido ao nascimento do segundo filho ela teve que parar de trabalhar e não pode terminar os estudos, cursava então supletivo. Para ela terminar os estudos seria muito importante para tentar encontrar um emprego melhor. Porém, estava sem trabalhar, desde a gravidez deste último filho, o que segundo ela, ocasionou uma forte depressão, mas que agora estava um pouco melhor. O pai trabalha como segurança e estudou até a oitava série. Participa das reuniões da escola e procura incentivar o filho a estudar.

Acreditam que a educação hoje é muito melhor do que antigamente, em relação à qualidade do ensino, porém existe “muita violência e bagunça nas escolas”. Por esse motivo também escolheu a outra escola para o filho estudar e não a do bairro, considerada por eles “muito bagunçada, com muitas brigas.”

Mais uma vez referem-se a escola do bairro, como sendo um espaço de má influência para o filho, contradizendo com a opinião que eles tem sobre o próprio bairro, quando afirmam que é um lugar “sossegado para viver”.

ENTREVISTA 3

Jeisiane também é colega de Yasmin e Lucas, e mora em uma rua próxima a deles, porém é uma rua de terra, com casas mais precárias. Ela participa ativamente do núcleo do bairro, tem muito destaque nos esportes que lá pratica participando de muitos eventos e campeonatos. É uma aluna muito dedicada e extremamente responsável. Não falta às aulas mesmo se estiver doente. Estava muito feliz com minha visita a sua casa. Como são vizinhos, Lucas e Yasmin me levaram até sua casa, já que por serem muitas vielas é difícil localizar as ruas pelos nomes.

Sua mãe, Maria, marcou um horário antecipadamente para que pudesse sair mais cedo do trabalho, onde trabalha como empregada doméstica.

A casa também está em construção e a parte de baixo é composta pela entrada que é uma garagem e em seguida a cozinha. Subindo uma escada, há um banheiro, dois quartos - dos pais e das duas filhas, Jeisiane e sua irmã. Há uma sala, onde a filha costuma estudar em uma mesinha. Há uma grande janela, ainda sem vidros que é protegida por um pano grande, e uma pequena sacadinha, onde são penduradas as roupas.

Maria e Jeisiane fazem questão de me mostrar toda casa e falam dos problemas que ainda tem para resolver na construção.

Começamos a entrevista da mesma forma que as outras, narrando à trajetória familiar. Antes de iniciar, me ofereceu café e bolo de dois tipos. Também mostrou muita receptividade e muito zelo e cuidados com a minha presença, fazendo com que me sentisse a vontade.

Ela conta que vivia no interior da Bahia com seus pais e 9 irmãos. Na época todos trabalhavam na roça. Era a forma como a mãe organizava a casa, que não frequentou a escola, talvez por isso incentivasse as filhas a estudar, exigindo que os homens trabalhassem e as mulheres estudassem. Com 20 anos de idade veio para Campinas para este mesmo bairro e trabalhava como faxineira, dormindo e trabalhando nas casas em que trabalhava. Teve que parar os estudos na oitava série em função das dificuldades em trabalhar e estudar e teve duas filhas, a primeira do primeiro casamento e a segunda, Jeisiane, do atual marido. Para ela é muito difícil participar de reuniões escolares devido ao tempo de trabalho, porém participa das reuniões de pais. Já conselho de escola e APM não... As reuniões são marcadas em horários de trabalho o que dificulta muito a participação, segundo ela. Em relação às lições de casa, diz que nem precisa falar nada, pois a filha já tem uma responsabilidade e autonomia para cumprir suas obrigações. Ela está na escola desde os quatro meses quando foi para a creche. Durante o horário que está trabalhando, ela deixa o prato de comida pronto, “se não deixar ela não come, quer tudo prontinho” e dá risada. Após o almoço ela tem os horários no núcleo “este ela vai sozinha não precisa nem falar, gosta muito dos esportes, adora.” A mãe afirma que durante a noite, mesmo tendo seu próprio quarto “dorme o 1º sono comigo, depois levo ela pra cama”.

Durante a entrevista o pai ficou na casa do irmão que mora em frente a sua casa, ajudando-o na construção da casa. Às vezes passava por ali, cumprimentava, mas não participou da entrevista. Segundo a mãe ele trabalha fazendo alguns “bicos”, pois tem um problema de “ácido úrico e tem que faltar no trabalho em momentos críticos da doença”.

Ela diz que muitas vezes enquanto faz a janta, a filha faz a lição de casa e muitas vezes fica brava pois a mãe não sabe responder. “o que vou fazer se não sei, ela está estudando vai aprender, não posso fazer nada... risos... com o pai também, ela fala ‘vem pai, vou te ensinar burrinho...risos, a gente não lembra mais, muita coisa é diferente. Ela tem que aproveitar e estudar, aí, ao invés de trabalhar na casa dos outros vai ter quem trabalhe para ela...ela não gosta de serviços de casa, então tem que ter um bom trabalho para ter quem faça pra ela...risos”

Perguntei se queriam mudar do bairro e ela afirmou, que “de jeito nenhum”. “Gosto muito daqui, todo mundo conhece todos, posso trabalhar tranquila, sei que uns olham os outros, quando a Jeisi chega ela já vai na casa do Kelton, sei que não tem perigo”. Diz que quando chega vai primeiro na casa da vizinha, amiga de muitos anos, que tem um filho que desde bebê convive com Jeisiane, inclusive estudando na mesma escola e tendo frequentado a mesma creche. Esta convivência é muito importante para ela, é o que torna o bairro bom. “Em outros lugares os vizinhos nem se conhecem, nem sabem quem são também tem lugares perigosos, com roubo, que dá medo... aqui falam muito da vila, que é perigosa, mas aqui não tem roubo, nada disso... me sinto segura... aqui sei onde está meus filhos quem são os vizinhos, um ajuda o outro”.

No entanto, da mesma forma que nas outras entrevistas ao falar da escola do bairro, apresenta as mesmas queixas, que não quer que a filha estude lá, por isso prefere pagar transporte escolar para que estude em uma escola melhor. Quando pergunto o que é melhor, a mesma resposta: refere-se às pessoas que estudam lá, muita bagunça, muitas brigas e também falta de organização da própria escola.

ENTREVISTA 4

Kelton é vizinho de Jeisiane e são colegas desde que nasceram estudando na mesma creche e escola. As mães de Kelton, Cristina, e de Jeisiane prezam muito esta amizade já que podem contar uma com outra para o que necessitarem. Na casa moram Kelton e seu irmão que ainda frequenta a creche, seu pai, mãe e a avó materna. É uma casa bem pequena com três cômodos, sala dividida em cozinha, dois quartos, banheiro e pequeno espaço onde lavam as roupas, dentro da casa. Os avôs de Kelton trabalhavam na roça, em Minas Gerais. Vieram para Campinas quando a mãe de Kelton era ainda criança. Estudou até a sexta série e quando tinha 13 anos começou a trabalhar como empregada em uma casa próxima ao bairro que moram (o mesmo até hoje). Ela diz que sua mãe a levava ao trabalho “minha mãe me levava pra trabalhar, era muito perigoso atravessar a pista sozinha”, já nesta época não podia mais estudar.

Posteriormente casou-se com o pai de Kelton. Para ela é importante ter mais de um filho, “pois um ajuda o outro na nossa ausência e se um dia der falta de nós eles não ficam sozinhos”. Seu marido trabalha formalmente, registrado em um Hotel de Campinas, como segurança. Pergunto quais as expectativas que tem em relação ao futuro profissional dos filhos. Ela gostaria que o filho tivesse o mesmo emprego que o pai, (talvez um emprego formal) ou que pudesse investir em um esporte como o futebol, mas o custo é muito alto para suas condições.

Quanto à escolha de outra escola e não a do bairro, a justificativa é a mesma que das outras mães, “a escola é ruim, é uma bagunça, não quero que ele fique com os garotos que estudam lá.” Porém ao perguntar se pretende mudar do bairro, contraditoriamente, diz que não, pois gosta muito de lá, se sente bem e segura, e já conhece todo mundo. Diz que as casas estão melhorando, não são mais barracos, as ruas já estão sendo asfaltadas e vê uma melhora de forma geral.

Em sua casa, na pequena sala havia um quadro, bastante interessante. Pergunto para ela o que ele representa, e ela diz que nunca parou para pensar, insisto um pouco, e ela acha que é algo ruim, pois a senhora do quadro está tirando as crianças do varal, o que para ela é estranho. Ela diz que algumas pessoas já quiseram até comprar o quadro. Perguntei a origem dele, ela disse que não sabia, achava que era de sua mãe.

Posteriormente, por ter decidido usar a foto que tirei deste quadro em minha pesquisa voltei à casa para saber mais sobre ele. Ela me disse que era de seu marido. Como ele estava no trabalho, falamos por telefone.

Ele me disse que quando trabalhava em uma gráfica viu este desenho, que é um pôster, e ele gostou muito. Perguntei por que e ele disse que achou bonito, interessante e ao mesmo tempo estranho. Levou para casa e mandou enquadrar. A imagem dos olhos de gato que estão no quadro ele colocou posteriormente, pois achou que combinava com o quadro, porém não há explicação para isso, é a questão estética.

ENTREVISTA 5

A casa de Cida, mãe de Thiago, fica no final da rua de Kelton e Jeisiane e fizemos a entrevista na sala. Ela começou a se desculpar pela simplicidade da casa e a primeira coisa que falou foi sobre as lições de casa, antes que perguntasse qualquer coisa. Disse-me “minha filha, sou analfabeta, não sei ajudar na lição... eu falo pro Thiago que vou lá na escola falar isso, mas ele morre de vergonha” Ela disse porém que mesmo assim, incentivava muito os estudos, pois ela e o marido não puderam estudar e querem que os filhos estudem. Ela afirma também que tem dificuldades para ajudar o filho mais novo que apresenta “problemas de comportamento” na escola. “ele fica agressivo é muito bravo... quando bebê me mordida pra mamar... levei no médico, mas tomava um remédio que fazia tremer todo, então parou” Para ela, tal agressividade vem do fato de que durante a gravidez ela tentou fazer um aborto e não desejava este filho, devido às dificuldades financeiras. Porém, embora se afirme na escola que ela não resolve tal problema, ela conta como o encaminhou ao posto de saúde, desde bebê, já que houve a tentativa inclusive de medicá-lo, e ainda vai ao psicólogo do posto de saúde. Mostra que tem muita preocupação e procura tal ajuda. Além disso, observando ao redor da sala, observei que em uma das paredes, há um quadro, escrito a caneta, com os horários das aulas dos filhos, as medalhas que ganharam nos jogos organizados no núcleo do bairro e uma tabela com a tabuada. Em um cantinho fora da casa há também uma pequena mesinha onde fazem lições. Da maneira que encontra há de certa forma, sua participação nos estudos dos filhos. Estes por sua vez frequentam também o núcleo do bairro, onde fazem as atividades extraescolares, que segundo a mãe é muito bom para que não fiquem na rua, “a gente acha um jeito de não deixar na rua, ocupar o tempo, lá no núcleo e também na igreja, pra não aprender coisas erradas, aprender a ser honesto, do bem”. Para ela, embora o bairro esteja melhor, mais bonito, as casas sendo reformados, ela não gosta de lá... ”eu não gosto de morar em favela... tem muita fofoca, um monte de coisa errada, ninguém tá nem aí, é tudo abandonado essa coisa de associação de bairro, não fazem nada... só uma vez que queriam fazer um abaixo assinado para tirar a diretora da escola porque mandaram o filho de uma moradora pro conselho tutelar... para defender coisa errada fazem alguma coisa... defendem, mas ninguém vê o que eles aprontam ai nessa escola...” Ela também afirma que não gosta da escola, pois “os alunos fazem o que querem, já estão indo pro crime, e ninguém pode reclamar, eles tão sempre certos”. Tudo isso ela falava baixinho, sempre olhando para a porta, como se alguém pudesse ouvir. Para ela a vizinhança também não é boa, pois, segundo ela “tem muita fofoca, todos sabem da vida dos outros”, diz ela. Essa fala também se confirmava com seus gestos e preocupação que alguém escutasse. Jeisiane estava no sofá escutando o que ela falava. Ela parou e disse: “olha aí, o olhão dela, vai sair e contar tudo né?! Vai lá brincar lá fora, vai.”

Ela paga transporte escolar, apesar da dificuldade, pois quer que os filhos frequentem uma boa escola. “se pudesse colocar aqui na escola colocaria, ficaria bem fácil, pago perua pros dois, é pesado, mas a escola é muito bagunçada”

Disse também que em sua juventude, vivia em Rio Pardo, Minas Gerais, onde o pai era dono de uma pequena propriedade, onde plantavam e saiu muito cedo de casa, morando em casas de famílias muito ricas, de fazendeiros e vereadores e se acostumou “com coisas boas, bonitas, grandes... acho que por isso não acostumo mais com essas casas daqui...” Em sua família, apesar de várias irmãs ninguém a ajuda, todos são muito distantes. E mesmo afirmando que gosta do conforto, do luxo, da riqueza, ela afirma que em sua casa não tem muitos móveis, mas o que importa não são essas coisas, mas que seus filhos tenham saúde e felicidade, fala em tom interrogativo como se quisesse provar pra ela mesmo que era isso, ter saúde e não bens materiais, que importava, mas ela o tempo todo mostrava-se insatisfeita ou inconformada com a vida que levava, lembrando-se sempre das casas em que trabalhou, que era o que ela desejava ter.

Seu marido trabalha como segurança, e no horário que os filhos chegam da escola, ele está saindo para trabalhar. Porém apesar desta dificuldade de encontro por causa de seu trabalho é o pai que vai a todas as reuniões, não faltando a nenhuma e comparecendo a escola sempre que chamado pela escola.

Em uma dessas convocações estive presente já que trabalho na mesma escola. O pai foi chamado, pois, segundo a professora, seu filho não conseguia organizar o caderno com lições e tarefas de casa incompletas ou não realizadas. O pai tenta explicar o problema que tem com o horário e que não pode ajudá-lo. Alerta também a professora em relação a um problema de saúde, pois o filho está com colesterol alterado o que faz com que ele não se sinta bem, influenciando também no sono, deixando-o cansado. Ela afirma imediatamente, que tem colesterol alto e vive normalmente há anos. Ele fica um pouco sem jeito e argumenta que seu filho sendo criança pode ter outras reações a esse aspecto, porém ela insiste que isto não é motivo para a “desorganização de seu filho”. E diz que ele tem que achar uma maneira de olhar os cadernos, colocar um horário para ele estudar em casa, sem perguntar como são os horários da família. O pai relata que à tarde o filho vai para o núcleo de atividade do bairro, e que desta forma fica impossibilitado de colocar um horário para ele estudar em casa. Porém a professora insiste e ele afirma que tentará no horário que tem antes de ir trabalhar ajudar o filho a organizar-se. Ela também não sabe que a mãe não é alfabetizada e seria impossível que ajudasse a ler cadernos e lições para ele. A conversa se finaliza com a exigência de que o pai encontre um horário para ajudar o filho a estudar e sanar as dúvidas do filho. Ressaltando que a escola tem recuperação paralela (no horário após a aula e o aluno frequentou quando esta foi oferecida) e todo aluno tem direito a recuperação contínua (realizada em sala de aula com atividades complementares e diferenciada de acordo com as dificuldades de cada um).

ENTREVISTAS 6 e 7

As entrevistas 6 e 7 referem-se às mães que matriculam seus filhos na escola do próprio bairro, Vila Brandina.

Entrevista 6

Índia, como assim é chamada, participa da entrevista na casa de uma das mães anteriormente entrevistada. Olhos cansados, voz mansa e poucos sorrisos acompanham esta mãe em toda a entrevista. Ela inicia seu relato falando de sua infância e vida escolar. Nascida em Minas Gerais, frequentou a escola por pouco tempo, completando apenas o ensino primário. Seus pais trabalhavam na lavoura e as dificuldades econômicas eram muitas, chegando a passar fome e muitas privações materiais, levando-a ao trabalho precoce, quando aos 12 anos de idade sai de casa e vem para Campinas morar em casa de parentes onde passa a trabalhar no serviço doméstico. Suas lembranças da escola não são agradáveis, já que para ela foi um trauma, pois não tinha um mau desempenho na escola, e se sentia exposta e humilhada por causa das “chamadas orais”, “eu não sabia direito, e sempre a professora me chamava, pra responder tabuada, sabe... chamada oral tinha muito... parecia de propósito, eu morria de vergonha, eu não sabia responder, era horrível, eu ia muito mal na escola”. Embora fale das dificuldades dos pais, ela diz que seu pai batia nela caso não fosse a escola, o que demonstra, que independente da forma como se colocava em relação a escola, esta era para ele, entendida como uma obrigação.

Ela tem três filhos que estudam na escola da vila. Ela afirma que gostaria que seus filhos estudassem na escola central, porém não pode pagar a “perua escolar”. Considera que a escola é melhor, não tem brigas, e a grande queixa levantada por ela sobre a escola da vila, refere-se aos professores, que para ela, não se preocupam com as crianças, além de considerar a escola desorganizada. “a escola é muito fraca, acho desorganizada, os professores nem se preocupam com minha filha, só reclamam.” Ela é separada, após passar por um processo de violência doméstica, tendo partes do corpo fraturadas pelos espancamentos cometidos pelo ex-marido. “aqui (mostra uma cicatriz) foi ele que fez, tenho também uma ponte, depois de quebrar todos esses dentes, já quebrou meu braço”. Ela conta que a decisão em separar-se foi difícil, mas com o tempo ela conseguiu tomar essa decisão, também em função do julgamento da vizinhança “... o pessoal daqui não gosta dessas coisas, não aceitam isso e falam da gente” afirma ela.

Devido a tal situação ela passa por tratamento psicológico, no núcleo assistencial do bairro, junto com as três filhas que também são atendidas, já que participaram de todo o processo de violência que enfrentou. Conta bastante com a ajuda deste núcleo no que se refere aos atendimentos médicos, como também ao amparo as suas necessidades materiais, levando em conta que o ex-marido não paga pensão aos filhos.

As filhas apresentam dificuldades escolares que para ela existem em função dos espancamentos, brigas que presenciavam. Ela diz que a filha mais velha apresenta maiores dificuldades. Esta, embora a mais velha, tem oito anos de idade, e, em função do trabalho da mãe, é ela quem prepara os irmãos para irem para a creche, prepara o almoço e cuida da casa na ausência da mãe, que sozinha, precisa trabalhar, e evidentemente não teria como pagar alguém para que fizesse estes serviços. “Ela tem que fazer tudo quando vou trabalhar, veste o irmão, a irmã, leva na creche, prepara o almoço e tem que ir depois pra escola, fazer as coisas dela também” Para ela, a filha é uma menina responsável, por fazer o trabalho em casa, o que para ela contradiz com o que as professoras dizem sobre a criança. “Os bilhetes são só pra reclamar, elas não perguntam se ela está bem, se está com algum problema....na creche qualquer motivo de preocupação as tias mandavam bilhetes, na escola não...elas só sabem falar do que acham errado, não sabem nem perguntam o que ela passa”

Ela considera que as professoras não consideram os problemas que esta criança enfrentou com os pais e os que enfrentam todos os dias, ao se dividir entre escola e suas obrigações domésticas. Ao falarem sobre suas dificuldades, ela afirma que as professoras e a escola “nem querem saber destes problemas”. Afirma ainda, que sua filha muitas vezes chora na escola, e mesmo em casa preocupada se terão o que comer no dia seguinte. “eu pergunto por que ela não presta atenção e ela diz que fica pensando... o que vai comer, se vai faltar comida pros irmãos...”

No entanto, apesar dos problemas apresentados ela tem o desejo de que as filhas continuem os estudos para terem melhores chances que ela, e continua levando-as ao psicólogo e ao núcleo do bairro, na busca de ajuda. Valoriza a escola e diz que tem muita vontade de voltar a estudar, assim como outras mães que foram entrevistadas.

ENTREVISTA 7

Yasmim, (entrevista 1) pediu a uma tia que participasse da entrevista, já que seu primo estuda na escola da vila, mas que a entrevista teria que ser em sua casa, pois sua tia tinha vergonha da casa, que era um “barraquinho”. Ela disse ainda, que escolhesse a tia, pois era uma pessoa educada, e não queria que eu entrevistasse pessoas “tem que ser pessoa só da minha família, os outros... é casa de favelado... sabe professora... não tem educação...”

Cristiane tem um filho de 13 anos de idade, que estuda na 7^a série e outro de 2 anos, é casada e vivem todos nesta pequena casa que está em construção. Seu marido trabalha com decoração de festas e eventos e ela trabalha como diarista. Ela estudou até a 5^a série e tem muita vontade de voltar a estudar, tendo interrompido seus estudos pelos mesmos motivos das demais entrevistadas, devido ao trabalho precoce. Para ela é uma tristeza ter que parar de estudar e apesar de entender as dificuldades dos pais, ela acha que seu pai deveria ter exigido que ela estudasse “... acho que é um pouco culpa deles, mas coitados era muita pobreza, e a escola era de graça, mas não ajudava com material escolar, então não tinha como comprar caderno, lápis, não tinha ajuda do governo”.

Atualmente ela conta com bolsa família (programa do governo federal) e consegue cesta básica no próprio bairro. Ela afirma, quando fala da vida escolar do filho “eu não estudei, ele vai estudar”. Para ela é muito importante que ele termine os estudos e tenham um bom desempenho para arrumar um bom emprego e vá para a faculdade. Mas para ela o principal é que aprenda vários tipos de ofícios como: marcenaria, alvenaria, trabalhos elétricos, pois assim, quando ele for construir sua casa não precisará pagar a ninguém. “vejo em casa, tá difícil pra construir, além do material tem que pagar o pedreiro e meu marido não sabe fazer esses serviços. Se meu filho aprender tudo isso, fazendo cursos de pedreiro, marcenaria, eletricista... sabe... essas coisas de construção.. ele vai construir a própria casa...não vai precisar pagar pra fazerem.”

Para ela a escola em que o filho está apresenta muitos problemas, sendo o principal, as brigas e problemas de relacionamento entre os alunos, principalmente com seu filho, que é chamado de “gay, por causa do jeito dele. Eles xingam meu filho, mas eu falo pra ele: você tem que se preocupar com você com seus estudos, mais pra frente você vai estar bem e vai ver onde eles estão, sem futuro, sem rumo, tudo perdidos, fracassados...” Além deste problema, ela diz que não quer que o filho fique na rua, acha um absurdo crianças que ficam a noite e de dia sem fazer nada. Ela não diz claramente, mas tem medo que seu filho se envolva com “coisas erradas, bandidagem”. Inclusive não quer nem que seu filho estude em outra escola, e está torcendo para que tenha ensino médio na que ele estuda (apesar de todas as críticas que fez a escola), pois tem medo que ele ande sozinho, de ônibus... e seus olhos se encham de lágrima. Ela afirma, no entanto, que gostaria de colocar seu filho na escola central, onde os sobrinhos estudam, se tivesse condições de pagar o transporte escolar: “se pudesse pagar ele teria estudado lá, e lá só tem até a quarta série, mas não tinha como, então ele tem que estudar aqui mesmo... e de ônibus eu não quero, tenho medo que ele

ande sozinho, acho perigoso...” Mas aqui na vila, a escola não tem mais ensino médio, faltava luz, faltava muito aluno e professor, era perigoso também, então não tem mais, não sei o que fazer, onde ele vai estudar depois... espero que volte a ter”.

Ela afirma que existem também problemas com os professores, que são muitos, mas não os conhece, nem sabe seus nomes, já que nas reuniões fica apenas um professora “passando as notas”. Diz ainda, que há os “queridinhos da professora”, protegidos e privilegiados em sala de aula. Ela conta que o filho teve um problema com a professora de inglês, pois discordava de algumas ideias e que ela foi chamada várias vezes para falar do assunto, considerando que seu filho a desrespeitava. O problema só foi resolvido quando ele aceitou o que a professora dizia: “não adianta, ele teve que dar o braço a torcer e ficar quietinho, aí tudo ficou bem, mas era perseguição, meu filho é educado, não fez nada. Agora têm outros que são queridinhos sabe, protegidos”.

Em relação às reuniões de pais, as maiores dificuldades apresentadas por ela referem-se ao horário de reuniões que coincidem com os horários de trabalho, principalmente porque trabalha como diarista e não tem um horário fixo, muito menos renda fixa, segundo ela, para perder um dia de trabalho. Ela diz pedir bastante ajuda para o filho para fazer as contas das despesas da casa. A forma que ela encontra de ajudá-lo é incentivando-o a se esforçar, se empenhar nos estudos, valorizar a escola, agradecer que só tem que estudar, já que para ajudá-lo nas lições de casa é muito difícil, pois não tem conhecimento.

Tem muita vontade de voltar a estudar e afirma bastante orgulhosa, “vou estudar e meu filho vai me ajudar... risos”

ANEXO 2. ENTREVISTAS COM AS MÃES - BAIRROS CENTRAIS

ENTREVISTA 8

A mãe de Ana, Lorena é formada em Pedagogia pela PUCC (Pontifícia Universidade Católica de Campinas) e se especializou em educação especial na Universidade Estadual de Campinas, atuando na área educacional pelo município no cargo de orientadora pedagógica. Mora em um bairro de classe média, e foi me buscar em casa para a entrevista. Ela diz que gosta do bairro, mas não gosta muito do condomínio onde mora, pois não tem muita privacidade, já que os vizinhos estão sempre querendo “xeretar a minha casa”, diz ela. “Tem uma senhorinha bem em frente meu apartamento, que toda hora quer ir à minha casa conversar, não gosto que fiquem cuidando da minha vida, a gente quer sossego”, afirma ela. Quando chegamos, coincidentemente, esta mesma senhora esperava com a porta aberta. Ela se aproxima da porta, mas ficamos do lado de dentro, a mãe com a porta semiaberta, e ela explica que não pode atendê-la, fecha a porta e dá um suspiro, “tá vendo...” confirmando o que havia falado anteriormente.

Ela é divorciada, porém tem bastante contato com o ex-marido, principalmente porque fazem, segundo ela, um “rodízio com os filhos para que todos tenham contato sempre”. Dois meninos moram com o pai e a filha com ela, mas todos se vêem regularmente. Há na casa fotos do pai e da família reunida. Sua formação escolar foi na escola pública, enquanto o marido estudou em escola particular tradicional de Campinas e é formado em matemática também na Unicamp e em direito. Casaram na capela desta escola (em que o pai estudou), fala com orgulho que foi o primeiro casamento celebrado ali.

A origem familiar dos pais de Ana apresenta um grau de escolarização bastante significativo, sendo que, os avós paternos trabalhavam como engenheiro e psicóloga. Os avós maternos trabalhavam como professora e o avô dono de cartório.

Na sala há uma grande caixa com vários jogos pedagógicos, matemáticos e de alfabetização. Ela faz um longo discurso pedagógico, levantando as questões sociais envolvidas no processo de desvalorização da escola pública, enfatizando alguns pontos: progressão continuada, que para ela permite que o aluno passe de ano sem aprender e má qualidade na formação docente.

Ela se queixa da imposição religiosa da escola, “tem que fazer oração na entrada, a professora coloca frases sobre Deus, Jesus, e ela é obrigada a copiar. A gente não tem religião, isso ela vai pensar quando ela quiser”. Se queixa também do exagero de cobrança de alguns professores que exigem que os pais assinem o caderno dos filhos diariamente, além do excesso de lições de casa, que ocupa muito tempo do dia da filha, que tem que passar horas fazendo lição, muitas delas, para ela, sem sentido, como por exemplo, cópias. Não há, segundo ela, a consideração por parte da escola do ritmo das famílias que vivem num “corre-corre, o que não significa que não estejam atentas a vida escolar dos filhos”. “É lógico que a participação da família é fundamental, mas tem que entender

que a vida hoje, é muito diferente. Não ficamos em casa, trabalhamos fora, antigamente as mães eram donas de casa, a vida é um corre-corre, e temos outros jeitos de acompanhar os filhos, mas assinar caderno todo dia, fazer lição junto, não dá!”

A escolha da escola pública, neste caso a escola central pesquisada, se dá ao fato de não ter condições financeiras para pagar uma escola particular, e dessa forma, pode economizar na mensalidade e investir em cursos extraescolares, e mesmo em lazer, passeios, viagens, que são fundamentais, em sua opinião. “Pagar a mensalidade de uma escola particular é muito caro, aí a gente não faz mais nada. Comer fora, passear em Souzas, pronto acabou o dinheiro. Seus filhos mais velhos também estudaram nesta escola, e ela acredita que existam algumas professoras boas, e perto de outras escolas, ela procurou escolher a que considera melhor. Ela afirma: “procuramos entre as piores (escola pública) a que fosse a melhor (referindo-se a escola central), já que não podemos pagar uma particular, mas de bairros de favela... periferia, eu já estudei em escola assim, que dá até medo...!”

ENTREVISTA 9

Dúnea é mãe de 2 filhos, sendo que um deles estuda na escola central, e moram em um bairro de classe média, em um conjunto de prédios. Ela vem de uma família de origem muçulmana e foi casada também com um muçulmano, primo de seu pai. Separa-se com muita dificuldade, pois não podia trabalhar, nem estudar e muito menos pensar em pedir a separação. Sua família era de comerciantes, e as mulheres da família trabalhavam junto com os maridos. Estudou em uma escola muito rígida, de freira. “A gente não podia falar na hora que quisesse, e nem perguntar, questionar, que nem é hoje, imagine se a gente fazia o que eles fazem hoje, tem muito diálogo, muita liberdade para os alunos”. Todos os dias cantavam o Hino Nacional e todos tinham muito medo da diretora que era a autoridade maior. No ensino médio cursou escola pública, que “era muito fraca”, e quando foi para uma particular foi reprovada. Concluiu o ensino médio, mas seu sonho é dar continuidade para que se forme em auxiliar de enfermagem ou dentista. Já tinha dois filhos, quando nasceu o terceiro que ela já não queria, mas o marido sim. Não podia trabalhar no que queria, pois tinha que trabalhar no comércio do marido, este muito rigoroso, até que decide se divorciar. Desde então trabalha em vários lugares, como recepcionista. Casou-se novamente. Seu marido trabalha a noite, como segurança, e por isso tem que dormir o dia todo, enquanto ela trabalha. Assim seu filho fica sozinho e ela acaba deixando bilhetes para que ele se organize que ficam pregados na geladeira. Ela diz que cobra bastante dele as lições, mas não pode fazer as lições por ele. Afirma ainda, que às vezes os professores não entendem que eles trabalham, e pedem trabalhos em cima da hora, para comprar materiais que às vezes ela não acha, e o filho é penalizado, mesmo explicando a situação.

Afirma que gosta da escola, mas se pudesse pagaria uma escola particular. Quer que o filho continue os estudos e faça faculdade.

ENTREVISTA 10

Pedro H. mora em um bairro de classe média, com a mãe, Simone, grávida, e com seu pai, no fundo da casa dos avôs. Fui recebida por eles, e quem fez a entrevista, como em todas as outras foi sua mãe.

Ela conta que sua mãe faleceu logo que nasceu e foi criada na casa de tios e tias. O pai trabalhava como pedreiro e ela pouco frequentou a escola, já que começou a trabalhar em serviços domésticos bem cedo. Não conseguia se lembrar do tempo da escola, por esse mesmo motivo. Saiu de casa cedo e se casou. Depois de casa continuou a trabalhar como faxineira, parando durante a gravidez. Já na segunda gravidez, que ela não esperava, embora pensasse em ter outro filho, ficou um pouco deprimida, pois não podia mais trabalhar, porém estava agora em uma fase melhor, e espera depois de um tempo voltar ao trabalho. Seu marido montou junto com o irmão uma oficina mecânica na garagem de casa, ela afirma que é bom, pois ele agora tem seu próprio negócio, pode organizar seus horários.

Ela inicia sua fala sobre a escola dizendo que acha muito importante, e acha que são muito boas. Diz que o filho desde pequeno frequenta a escola, e aprende a ter respeito. Ela afirma que o mais importante é ele ser uma pessoa de bem. “ele aprendeu a ser bem educado, falar “obrigado, com licença, por favor,” ser responsável, ele tem que aprender a ser honesto e de bem, trabalhador, é isso que é mais importante”. Porém, apesar dos pontos positivos destacados por ela, diz que acha errado os alunos poderem “passar de ano sem saber” (refere-se à progressão continuada), e não existir mais a repetência e acha que as crianças estão muito sem limites, sem educação. Se queixa também de algumas professoras, que segundo ela, gritam demais com os alunos, “xingam os alunos de burro”, até mesmo afirma que há agressões físicas, como puxar o cabelo, apertar o aluno, enfim atitudes que ela não concorda e que acha que não devem existir.

Ela exige bastante do filho o cumprimento de suas tarefas, mas diz que às vezes a professora quer que eles - pai e mãe - respondam as lições de casa, e que muitas coisas eles não fazem ideia de como fazer, neste momento o pai entra na entrevista e concorda com ela, dizendo que fica difícil falar que não sabe, ele fica bravo, com a gente quando não sabemos, e tem coisa que a gente não sabe mesmo... mas querem que a gente faça...dá uma risada. O filho fala: “mas a professora fala que não pode levar lição em branco, ela fica brava com a gente.”. Eles também procuram colocar o filho em atividades extraescolares, como atividades esportivas, que o filho participa, no centro esportivo da prefeitura, que existe perto da casa. Deseja que os filhos estudem bastante, para escolherem uma profissão, segunda ela, digna.

ENTREVISTA 11

Fui recebida na casa de Lucca por sua mãe, Francine. Moram juntos com seu irmão mais novo e os avôs maternos. Marquei a entrevista neste mesmo dia com a mãe de Pedro H, já que moram na mesma rua, na casa em frente. No entanto, as mães não se conhecem, apesar de serem vizinhas e os filhos estudarem na mesma sala de aula. Ela fala: “na casa da frente mora a mãe de um menino que estuda com ele, como ela chama... ai. não lembro o nome dela’.

Ela mora em uma casa grande, com móveis novos, e com muitas fotos e objetos da avó de Lucca de viagens a vários países. Ela me recebe na mesa da sala de jantar, onde estão os cadernos do filho, vários livros, me mostra os cadernos que também usa em casa para “recuperação” e cadernos de caligrafia que ela mesma trabalha com o filho. “Está vendo, a gente estuda todo dia, faço ele fazer todas as lições, refazer tudo, olha a letra... o que mais faço?, olha o caderno dele, não dá pra entender nada, ele não copia, como vou ajudar se não sei o que ele marcou pra fazer?” Embora faça todas essas atividades e orientações para o estudo dos filhos, em sala de aula, ambos apresentam dificuldades em se organizar, produzir textos e registrar no caderno as atividades realizadas, embora tenham uma participação ativa em sala de aula quanto aos questionamentos e oralidade.

Francine afirma que não deixa que brinque na rua, ficando apenas com seu irmão, e enquanto trabalha, com uma babá. Ela se mostra preocupada com a educação dos filhos. É divorciada e os filhos visitam o pai, de acordo com a disponibilidade de ambos. Sua família vem de Minas Gerais, seu pai era fazendeiro e veio para Campinas trabalhar no comércio, atualmente tem uma empresa de fabricação de parafusos e equipamentos similares. Sua mãe é dona de casa. Ela está cursando faculdade de Direito e trabalha em uma administradora de imóveis.

Para ela a escolha da escola é feita pela impossibilidade de pagar uma escola particular que ela afirma que colocaria com certeza se pudesse. Porém, escolhe outra que possa dar uma base boa para os filhos. Mas escolheu bem, porque ela já estudou em escolas públicas, que, para ela eram perigosas e ruins. “tinha uma que eu estudei, que os alunos pareciam bandidos, era um horror, tinha muito aluno de favela”.

Ela afirma que antigamente as escolas eram melhores, principalmente porque havia disciplina, organização e respeito. Refere-se a escola como um instrumento de incentivo ao patriotismo e recorda dos desfiles, do canto do hino nacional, do respeito aos professores, ao diretor, a escola. Relembra também que todos se levantavam quando o professor chegava e que jamais um aluno poderia responder para professores e diretores. Acredita que a falta de ordem e patriotismo, ela enfatiza bem esta questão, argumentando que uma nação que tenha orgulho e respeito pela ordem são pessoas também mais respeitadas entre si, mais obedientes e organizadas. “Acho muito importante o patriotismo para a educação das pessoas. Só assim as pessoas aprendem a ter obediência, respeito, não só as crianças, hoje em dia nem se falam nisso, antes tinha desfile de

sete de setembro, usávamos uniforme cantávamos o hino, hoje o brasileiro não tem amor a pátria, e é por isso que tudo está essa bagunça que é o Brasil. E a escola também, não há hierarquia, os alunos não respeitam nem o diretor”. Para ela tudo parece sem limites. Afirma também que não concorda com os novos métodos de ensino que enfatizam o construtivismo, deixando de ensinar a silabação. Acredita que os novos métodos são mais demorados e que dificultam a aprendizagem.

A expectativa que tem em relação a educação dos filhos abrange a profissionalização, a universidade e maiores oportunidades que ela teve, já que afirma que depende financeiramente dos pais até hoje, já que não conta com a ajuda do ex marido.

Ao final do ano Lucca e seu irmão tentarão concorrer uma bolsa de estudos em uma escola militar. Se por influência ou não, Lucca diz querer seguir a carreira militar, e deseja ser um general, segundo suas palavras, “para ser dono de um país”.

ANEXO 3. ENTREVISTAS NA ESCOLA: PROFESSORES, COORDENADORA E DIRETOR

ENTREVISTA 12 (Coordenadora)

Nascida em Minas Gerais, Márcia viveu grande parte de sua vida em uma casa com os pais, vários tios e avós, no que ela chama de um grande “quintal”. A avó tinha um terreno e para ajudar os familiares que apareciam com dificuldades financeiras deixava que construíssem suas casas ao redor deste quintal, e assim se formou um espaço de convivência entre os membros de sua família. Filha de pai pedreiro e mãe dona de casa, muito ativa, resolve nos anos 80 fazer enfermagem, profissão que atuou até se aposentar. O pai dizia que ela ficara “doida”, por resolver trabalhar.

Os avós maternos eram analfabetos e os paternos pedreiro e doceira, com pouco tempo de escolaridade. No entanto ela relata que todos eram obrigados a estudar e não eram aceitas notas baixas, muito menos reclamações da escola.

Acredita que tal valor influenciou sua decisão em estudar, procurando sempre se profissionalizar. E apesar de na escola terem dificuldades em acostumar-se às regras escolares, já que segundo ela, tinham uma convivência naquele “quintal”, muito aberta e livre, apesar da obediência aos pais e avós, “sob pressão das regras escolares acabavam se acostumando”. “se acostumar as regras da escola não era fácil. Nós tínhamos liberdade, brincávamos todos juntos... mas na escola tínhamos que nos acostumar na marra.”

A escola pública em suas recordações e em seu entendimento era, essencialmente mais rígida, da mesma forma que os pais eram mais rígidos e o próprio método de ensino também, citando como exemplo as vezes que o diretor ia nas salas de aula “tomar a lição oralmente”

Havia também uma autoridade maior por parte da escola em relação aos pais que não tinham o direito de levantar questionamentos em relação a escola. Ela conta um episódio que ilustra a situação: “um professor bateu em uma criança e quando a mãe foi na escola reclamar dentro da sala de aula com a professora esta disse: “bato nele e na senhora se quiser, na frente de todos nós... eu era aluna desta sala e não me esqueço desta fala, a mãe calou-se e se retirou. Os pais não podiam reclamar, questionar, falar nada. A autoridade era muito grande do professor e do diretor ainda maior.” Havia ainda o que ela chama dos “queridinhos da professora” e aqueles que eram constantemente ridicularizados em sala de aula.

Formou-se em eletrotécnica pela escola Bento Quirino, iniciou seu trabalho na área de educação trabalhando em uma creche, sem a intenção de se formar nesta área, mas pela questão da necessidade de trabalhar. Porém começou a se envolver com o trabalho e resolveu cursar Magistério, período que diz “se encontrou na profissão”. Se formou e em 1987 e ingressou na rede estadual de ensino, lecionando em uma escola de periferia, em Campinas. Posteriormente, surge

um programa do estado de São Paulo, chama do PEC (Programa de Educação Continuada, para formação superior em Pedagogia dos professores da rede), em um curso que se organizava em dois anos em vários pólos de Campinas.

Em relação as famílias ela acredita que os pais estão distantes dos filhos devido ao trabalho. “Os pais estão mais distantes dos filhos e por trabalharem fora tentam compensar a ausência com “presentes e passeios no shopping. As crianças que tem “tudo” dão pouco valor a escola, principalmete porque ela é pública, entendida como “de graça”, assim como os materiais que também são entendidos como sendo de graça, gerando sua desvalorização. Já as crianças de classes menos favorecidas, são as que mais dão valor a escola, e apresentam menos problemas quanto ao desrespeito por exemplo aos professores e a escola em geral.”

Em sua opinião a escola é “massacrada pela mídia”, e os pais perderam a credibilidade na escola, ao mesmo tempo que se mostram omissos em participar dela. “Os professores e a escola tem que convencer os pais que o nosso trabalho é profissional, comprometido, não acreditam e nem confiam na escola...os pais deixaram para a escola a preocupação com os filhos, duvidam da capacidade da escola, questionam, mas se sentem super incomodados quando são convocados pela escola. E embora possam participar dos conselhos de classe, associação de pais e mestres, não há efetiva participação. Não participam porque esperam tudo do governo, querem que o Estado resolva tudo, pensam: ‘ o governo já deu o *kit* escolar, já está bom’...”

ENTREVISTA 13 (Diretor)

Claudinei é diretor da escola, efetivo há nove anos na mesma. Seus pais são naturais de Campinas, e o pai era secretário de escola, e sua mãe dona de casa. Seu avô materno era professor em uma escola rural, mas mudou-se para o centro de Campinas para os filhos estudarem em escolas com mais qualidade e sua avó era dona de casa. Já os avôs paternos eram de Jaguariúna, e o avô era barbeiro e avó, dona de casa também.

Em sua época de escola, segundo ele, as regras eram muito mais rígidas e o aluno tinha um papel de ouvinte, com pouca liberdade de expressão. A linha pedagógica que a escola seguia era baseada em Emília Ferreiro, com o uso da “Cartilha do Dudu”, montada pela escola de acordo com os níveis de aprendizagem do aluno, (o que demonstra certa incoerência neste conceito apresentado, já que existem diferenças metodológicas e conceituais entre Emilia Ferreiro e a Cartilha do Dudu).

Suas intenções na juventude era cursar a faculdade de arquitetura, porém devido a dificuldades particulares, cursou educação artística, na década de 70, atuando por um período como professor nesta área. Após alguns anos, prestou concurso público para diretor na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Posteriormente foi trabalhar em Santos-SP como Dirigente de Ensino, porém preferiu voltar ao cargo de diretor em Campinas, já nesta escola.

Durante este período, se afastou durante 1 ou 2 anos e trabalhou, também como diretor na rede particular de ensino. A principal diferença que relata entre as duas escolas, refere-se às atribuições do diretor. “Na escola pública o nosso trabalho restringe-se a um trabalho mais burocrático e administrativo e também pedagógicos. Nós ficamos muito tempo resolvendo problemas burocráticos, prestação de contas e nos afastamos um pouco do trabalho pedagógico, mas temos que dar conta de tudo o que é difícil. Já na escola particular o diretor tem atribuições muito mais relacionadas aos aspectos pedagógicos.”

Em sua experiência profissional relatou que atuou em áreas consideradas de risco e bairros com maiores dificuldades sociais, principalmente quando trabalhava como professor. Porém ele afirma que muitos dos problemas que os alunos apresentavam eram problemas de outros setores, como assistência social: “trabalhei em uma escola, que os alunos vinham sem material, sem roupa, muitas vezes sem se alimentar, mas eu não tinha vocação para assistente social, eram problemas além da escola, problemas sociais, estruturais.”

Para ele, tais problemas também se mostram significativos nas diferenças levantadas em sua fala entre escola pública e particular. “A estrutura familiar e o acesso a bens materiais é bem desigual entre os grupos sociais que frequentam ambas as escolas (particular e pública) e influenciam na maneira como família e criança se relacionam com a escola e com o aprendizado”. Neste contexto ele afirma que há a necessidade de “adequar-se a cada realidade”. A escola que trabalha atualmente, é descrita por ele: “a nossa escola não atende a uma comunidade, aqui nós não

temos uma comunidade específica, são crianças de vários bairros. Temos um público bom, de um nível econômico melhor, pois aqui não atendemos a periferia. Por não atender uma comunidade, o público e a participação são muito dispersos... os pais participam muito das festas, mas quando se fala em assumir responsabilidade, são poucos os que querem. Hoje em dia, em geral, as pessoas não querem muito saber de assumir compromissos...na reunião de conselho, tinham dois ou três pais apenas.”

ENTREVISTA 14 (Professora)

Marta é professora de educação artística, porém tinha o sonho de cursar fisioterapia, porém devido às condições financeiras, não pode cursar esta faculdade. Seu avô paterno era italiano e morava em um sítio trabalhando na plantação, e sua avó era dona de casa. Avós maternos eram de Pindamonhaga, e sua avó era servente. Seu avó trabalhava com a fabricação de violinos.

Seus pais sendo professores, o pai professor de educação física e a mãe do ensino primário (1ª à 4ª série), hoje ensino fundamental I, influenciaram em sua decisão de cursar educação artística e seguir esta mesma profissão, ingressando na rede estadual de ensino na década de 90. Estudou em escola pública e suas lembranças são bastante desagradáveis e traumáticas. Ela se sentia diferente dos demais alunos, pois era muito tímida e sempre ficava “esquecida pelos professores.” “Eu era chamada pela minha família de mudinha, e na escola era a mesma coisa. Me chamavam também de vovózinha, pois sempre andava com um guarda chuva. Também falavam do meu cabelo, que estava sempre com grampos, tudo era motivo pra debocharem de mim. Eu morria de vergonha, e a professora, principalmente a de matemática, me expunha muito. Fazia eu responder coisas que eu não sabia...foi um trauma...só depois de muito tempo...quando me casei é que superei tudo isso.

A escola para ela era muito “fraca”. “Hoje vejo pelo material que tem na escola, e a forma de ensinar, é muito diferente, com muito mais recursos, acesso a livros, muita coisa que nós não tínhamos.” Já em relação ao comportamento dos alunos e participação dos pais na escola, acredita que “piorou muito.” Refere-se principalmente a falta de limites, desrespeito e desvalorização do professor. Ela diz: “Já na época da minha mãe se aposentar, por volta de 1998 e 1999, tinha muito desrespeito, e os pais não participavam muito. Meu pai dava aula na escola do bairro dele, então os pais respeitavam bastante e participavam da educação dos filhos. Hoje, não estão preocupados e também não educam os filhos, e a gente tem que lidar com várias crianças sem respeito.

Marta se mostra bastante desanimada com a profissão e afirma “continuo porque já estou a mais de 10 anos na rede, e se sair perco todos esses anos, mas acho desanimador, não conseguimos dar aula, as crianças não se interessam, e o pior é o nosso salário, baixo demais e toda a cobrança que temos, eu não tenho a mínima vontade em dar aula”. Porém, apesar de relatar este “desânimo e descrença” em sua profissão, ela é uma professora que raramente falta, prepara suas aulas, apresenta outras atividades bem elaboradas para os alunos, tendo bastante conhecimento de sua área de atuação.

ENTREVISTA 15 (Professora)

Eli é professora de ensino fundamental há mais de 20 anos, próxima de se aposentar. Em 1969 se formou no curso Normal, como era chamado o Magistério. Nasceu em Campinas e estudou em uma escola rural durante a infância. Na juventude estudou em uma escola de freiras e, para ela, apesar de ser extremamente rígida, ela gostava muito e era muito feliz. “Tinha muita rigidez nas regras, o respeito era extremo, e eu gostava muito, era muito feliz.”

Seu pai era protético e a mãe dona de casa, porém formada em contabilidade, mas não atuava na área. Em casa oferecia aulas particulares de violão. Não conheceu os avós paternos. O avô materno era alemão e sua profissão era engenheiro projetista. Sua avó era costureira, “modista”, como ela denomina.

Após casar-se parou de trabalhar, porém divorciou-se, e foi fazer faculdade de educação artística, área em que atuou por algum tempo.

Ela aponta como diferenças da escola antigamente e atualmente comparando-as entre os períodos da década de 1970 em relação aos tempos atuais. “A estrutura familiar está abalada, há muitas separações, e isso afeta significativamente a vida escolar dos alunos. e...era um médico excelente aqui de Campinas..cita o sobrenome...e se eu não tivesse procurado ajuda seria mais grave...então acho que os pais tem que ficar muito atentos.... Questionando sobre possíveis motivos para as mudanças de comportamento citadas, ela acredita que tais desestruturas familiares se relacionam também com fatores econômicos. “Os pais trabalham muito tempo fora de casa, e as mães também. Assim os filhos também ficam muito tempo sozinhos, sem limites dos pais. E os pais para compensarem esta carência do lado afetivo, também deixam os filhos sem limites....não sabem dizer não”.

Para ela, não há diferença entre classes sociais. “Não vejo diferença de classe social, o problema é como a família está ou não presente na vida dos filhos, e cuidando deles, às vezes a criança passa por algum problema e os pais não sabem... os filhos são o reflexo da família. Houve a inclusão de novos valores”, que são muito permissivos, diminuindo os limites que as crianças deveriam ter”. Ela afirma que “tem muita pena de nós, professores que estamos começando, pelo que teremos que aguentar. Crianças sem limites, com muita dificuldade, sem apoio da família. Antigamente ser professor do Estado era um *status*, ganhávamos muito bem e éramos valorizados, depois de alguns governos (cita governo Fleury, Mario Covas e, sucessivamente, até atualmente) nosso salário foi caindo muito e qualidade de ensino também”. Refere-se também a inclusão: “eu acredito que a inclusão é um grande problema, mistura-se crianças com níveis muito diferentes de aprendizagem, é muito complicado, o que fazer com essas crianças que não aprendem? Qual a solução?”

ENTREVISTA 16 (Professora)

Edinéia é professora há mais de 20 anos, assim como Ela já está perto de se aposentar. Seus avós maternos são imigrantes italianos e construíram, de certa forma, a cidade de Valinhos, onde nasceu e onde viveu toda a sua família. Ela fala com orgulho da participação dos familiares na fundação da cidade, porém em alguns momentos da entrevistas, mostrou-se bastante incomodada com a questão da forma como alguns familiares e mesmo amigos referem-se a sua família. Embora não explicitamente afirma que se dá muito valor ao fato de ver “quem pertence ou não às famílias tradicionais da cidade. Aparentemente existe um conflito na família em saber, e valorizar, quem tem “posses ou não”, ou quem ainda mantém o prestígio que a família adquiriu durante um período, principalmente porque, segundo ela, sua mãe era branca e seu pai “moreno” (não especifica se era mulato, ou negro, mas subentende-se a descendência negra), o que causou muito preconceito em sua família. Sua mãe era dona de casa e seu pai foi trabalhar como metalúrgico em São Paulo, tendo participado de diversos movimentos em defesa do operariado, nos quais, em um deles chegou a ser preso “tido como comunista”, na década de 60. A pedido dos avós maternos, afirma: “eles tinham posses e queriam a família perto”, os pais voltaram para Valinhos. “Meu pai já estava afastado, pois tinha problema de pressão alta, e quando voltou achava que as pessoas de Valinhos eram provincianas, e acabou se isolando de todos. Nesta cidade nascem as filhas, ela e duas irmãs.

Ela afirma que durante um tempo não precisou trabalhar, principalmente quando os filhos eram pequenos. Seu marido é formado em administração de empresas e químico, trabalhando em várias empresas multinacionais. “Depois eu queria encontrar um emprego que não ocupasse o dia todo, pois tinha meus filhos, e o Magistério era só meio período, então decidi fazer o curso..”. “Era um curso bom, porém foi perdendo a qualidade. Com o tempo passou a ser um bico... às vezes até empregada doméstica faz, só pela facilidade...nada contra empregada...mas desvaloriza o Magistério.... o nível das pessoas é inferior...já vi cada briga de professor, professor brigando até com diretor...sinto que a qualidade caiu muito”.

Na década de 1980 começou a trabalhar como professora. “quando ingressei no Magistério era o auge do construtivismo, era uma tendência obrigatória, todos estavam desesperados...eu não sou construtivista, sou tradicionalista...estudei na década de 1960, período militar”

Para ela, além da questão da desvalorização do professor, apontado anteriormente, a desestruturação da família é também a causa para a queda na qualidade do ensino público. Ela relaciona esta desestrutura principalmente ao movimento feminista e ingresso da mulher no mercado de trabalho. “As mulheres, feministas lutaram por muitos direitos, agora trabalham fora, se separam e ficam sozinhas, sem marido...a família nuclear não existe mais...são poucos os pais juntos...a família está desestruturada e desassistida. E os homens se acomodaram, não fazem mais o papel de homem”

Ela enfatiza que a questão da falta de qualidade está na família ao afirmar que: “Antigamente, independente do econômico, tinha a família, juntos, mesmo quem era pobre se igualava na escola. Hoje alguns estão com a família e seria melhor não estar. A família tem de ajudar a assumir a responsabilidade pelos filhos, que ficou só para a escola”

Ao concluir, superficialmente, ela fala um pouco sobre a questão do papel da escola nesta “falta de interesse” de pais e alunos. “Também hoje em dia, a exigência para o mercado de trabalho é muita...falar pra estudar pra quê? Que garantia tem? Até que tem oportunidade de boas escolas, universidade às vezes não consegue um bom emprego... a escola também perdeu o sentido”.