

**RETRATO DE UM (DES)ENCONTRO:
CAMADAS MÉDIAS NA ESCOLA PÚBLICA**

Débora Cristina Piotto

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de São Paulo
como parte dos requisitos para a obtenção
do grau de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia
Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Maria Helena Souza Patto

São Paulo
2002

**RETRATO DE UM (DES)ENCONTRO:
CAMADAS MÉDIAS NA ESCOLA PÚBLICA**

Débora Cristina Piotto

BANCA EXAMINADORA

(Nome e Assinatura)

(Nome e Assinatura)

(Nome e Assinatura)

Dissertação defendida e aprovada em: __ / __ / __

Dedico...

*Ao meu pai – Walther Piotto – que se foi no início
deste trabalho deixando muita saudade e um
exemplo de ternura e coragem...
e à minha mãe – Eunice R. Santos Piotto – guerreira
incansável, cuja força me inspira a cada dia.*

Agradeço...

À Maria Helena S. Patto, orientadora querida e sempre presente, com quem muito aprendi sobre Psicologia, Educação, História, Ciência, Artes... mas, sobretudo, sobre Ética e Compromisso Humano e Político.

Aos professores Marília P. Spósito e Vitor H. Paro pelas importantes e valiosas contribuições na qualificação deste trabalho.

À Clotilde Rossetti-Ferreira pelas críticas e sugestões ao projeto, por minha iniciação na ciência e pelo estímulo para buscar novos horizontes.

À Sandra M. Sawaya por ter me introduzido à Psicologia Escolar, cujos questionamentos e reflexões trouxeram-me até aqui.

À Zilma M. Ramos Oliveira pelos incentivos, “puxões de orelha” e pelo apoio “logístico” fundamental.

Aos companheiros de pesquisa Ivana, Jaqueline, Patrícia e Renata pelas instigantes discussões e por me fazerem sentir uma psicóloga “normal”; e a Bianca e Nelsinho pelo “pouso” concedido ao chegar a São Paulo...

Aos amigos, conhecidos no Crusp e que levarei pela vida, Eliany e Marco, com quem conheci a solidariedade; à Jane pela calorosa convivência e pela experiência de ver nascer a linda Letícia...; e ao Adelmo pelo agradável convívio, pela dicas econômicas e pelo precioso empréstimo da impressora.

Aos amigos Adriana, Claus, Débora, Edelberto, Fábio, Flávia, Ivan, Juliana, Marilú, Regina, Val, pelo apoio e carinho constantes.

À simpática D^a Antonieta pela cuidadosa e interessada revisão do texto.

À FAPESP pelo apoio financeiro à pesquisa.

Aos meus queridos irmãos, Vanê e Zerô, pela compreensão das repetidas ausências e pelo aconchego da família.

A todos os conselheiros e educadores que possibilitaram esta pesquisa e, em especial, às professoras, à diretora, à coordenadora, aos funcionários, aos pais e aos alunos da escola “Guimarães Rosa” que partilharam comigo sua luta diária pela existência da escola pública.

E, por fim, agradeço ao Luiz – para uns –, Brown – para muitos: Amor que surgiu em minha vida num momento doloroso e nela permaneceu, trazendo alegria e doçura... Sem ele tudo seria muito mais difícil.

*“Quando se pergunta pelo objetivo
da sociedade emancipada,
obtem-se respostas tais como a
realização das possibilidades humanas...
Tão ilegítima é essa questão inevitável,
tão inevitável é o caráter repelente,
impositivo, da resposta (...)
A única resposta delicada
seria a mais grosseira:
que ninguém mais passe fome.”*

(Adorno)

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
I. Introdução	1
Os caminhos da pesquisa.....	13
II. Em busca de dados	18
A escolha.....	36
III. O campo da pesquisa: uma escola pública “privilegiada”	40
O perfil sócio-econômico.....	50
IV. Os perigos da “mistura”	60
As famílias das camadas médias recém-chegadas.....	61
A lógica privada nos espaços de poder.....	69
As mães “humildes”.....	75
A ambivalência como limite.....	77
Educadores e pais: uma relação ambígua.....	81
V. Disputa e sofrimento na sala de aula	87
“Um jogo de braço”.....	88
Do conflito com os pais ao embate com os alunos.....	97
As relações entre os alunos: da harmonia ao nojo.....	105
Uma história de inclusão marginal.....	109
VI. Conclusões e Reflexões	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133

ANEXOS.....	138
1. Roteiro semi-estruturado para entrevista com membros dos Conselhos Tutelares	139
2. Roteiro semi-estruturado para entrevista com membros do Conselho Municipal de Educação.....	140
3. Roteiro semi-estruturado para entrevista com diretores.....	141
4. Registro de campo.....	142
5. Registro ampliado.....	145
6. Anotações de campo.....	148
7. Roteiro semi-estruturado para entrevista com diretor.....	150
8. Roteiro semi-estruturado para entrevista com pais da APM e Conselho de Escola.....	151
9. Roteiro semi-estruturado para entrevista com professora.....	152
10. Roteiro semi-estruturado para entrevista com (ex)professora.....	153
11. Roteiro semi-estruturado para entrevista com pais.....	154
12. Roteiro para entrevistas coletivas com crianças.....	155
13. Questionário.....	156
14. Alunos da rede municipal de ensino oriundos da rede particular	158
15. Divisão geográfica dos Conselhos Tutelares.....	159
16. Planta da escola.....	160
17. Distribuição do número de transferências da rede particular por série e por período de 1996 a 1998.....	161
18. Número de alunos transferidos em cada série no ano de 1999, segundo consulta às fichas escolares dos alunos.....	162
19. Total de famílias, de pessoas e média do número de pessoas que vivem com cada faixa de renda.....	163
20. Quantidade de carros, televisores coloridos, banheiros, empregadas mensalistas e rádios possuídos pelas famílias.....	164
21. Frequência de ocupações distribuídas por categorias.....	165
22. Ocupações típicas de classe média.....	170
23. Nome, escola anterior, ano e série de transferência dos alunos da 3ª série B.....	171

RESUMO

Piotto, Débora C. *Retrato de um (des)encontro: camadas médias na escola pública*. São Paulo, 2002. 171p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

A pesquisa partiu da seguinte pergunta: quais as repercussões sobre a situação escolar das crianças das camadas populares do aumento das camadas médias na escola pública? Para respondê-la realizamos um estudo etnográfico em uma escola do município de Ribeirão Preto na qual esse fenômeno estava presente. Foram realizadas observações em sala de aula e em outros espaços da escola, além de entrevistas com diretores, orientadores, professores, pais e alunos. Os resultados da pesquisa de campo foram surpreendentes, pois revelaram que a relação entre usuários de camadas médias e a escola pública é muito mais complexa do que supúnhamos. Levadas por dificuldades econômicas, algumas famílias das camadas médias transferem os filhos da rede particular para a pública. Numa tentativa de pôr a escola pública em moldes que não afetem o seu prestígio, alguns pais participam da APM e do Conselho de Escola. Imersos no preconceito social contra os pobres, desejam excluir alunos pobres vistos como mais ameaçadores. Mas a equipe dirigente e o corpo docente não permitem, utilizando a defesa de tais alunos como forma de se contrapor aos pais na disputa pelo poder que se instala. Diante desta resistência, os pais deixam de participar de tais órgãos, mas procuram exercer pressão direta no fazer dos professores. As crianças, imersas neste universo de conflito e preconceito, reproduzem a discriminação na relação com os colegas.

ABSTRACT

Piotto, Débora C. *Portrait of a confront: middle class in public school*. São Paulo, 2002. 171p. Master Thesis. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

The research has arisen from the following question: “what are the repercussions on lower class children due to the increase of middle class students in public schools?” In order to answer that question, we have carried out an ethnological study in a school in the city of Ribeirão Preto where this phenomena was evident. Not only observations (inside the classroom and in other areas in the school) were made, but also interviews with directors, advisers, teachers, parents and pupils. The results of the field research were stunning since they show that the relation between students from the middle class and the public school is much more complex than we would imagine. Due to economic problems, some families, which belong to the middle class, transfer their children from private schools to public ones. Some parents end up joining an APM (an association of parents and teachers) and the School Council so that they can “control” the public school in such a way that it does not affect their prestige. As parents are immersed in social prejudice against the poor, they want to exclude poor students once they are seen as the most threatening ones. However, the directors and the teaching faculty do not allow that to happen - they defend poor students as a way of opposing to parents in the fight for power. Having to face this opposition, parents normally give up taking part of school groups but, on the other hand, they put pressure on what teachers are doing. The children, immersed in this universe of conflict and prejudice, propagate discrimination in the relation with their colleagues.

I. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versa sobre a questão exclusão-inclusão escolar das crianças das camadas populares. Foi realizada na cidade de Ribeirão Preto onde, a partir de uma experiência de quatro anos de intervenção em escolas públicas estaduais¹, o processo de exclusão desses alunos revelou-se intenso.

Nesta experiência, deparamo-nos com o desejo explícito da diretora de uma escola pública – localizada em um bairro de camadas médias, tendo como vizinho uma favela – em atender usuários de nível sócio-econômico superior (Vale, Piotto, et al., 1997). A favela seria a responsável, para a diretora, pela falta de prestígio e não-valorização da escola pelos moradores do bairro, resultando em uma situação inusitada para a realidade do ensino público: ao contrário do que geralmente ocorre, naquela escola havia falta de alunos, pois muitas famílias do bairro preferiam matricular os filhos em escolas públicas distantes, o que deixava a diretora ressentida. A solução encontrada por ela para enfrentar o fato de os moradores da favela – alguns ex-alunos da escola – pularem o muro e fazerem “bagunça” foi expressão desse ressentimento: ela aumentou o muro que separava a escola da favela. Ao criar uma barreira maior entre a escola e a favela, a diretora parecia querer livrar a escola do estigma, caminho encontrado para que a comunidade a prestigiasse.

O presente trabalho está em continuidade com esta experiência, que possibilitou conhecer a realidade escolar dessa cidade, bem como forneceu indícios que permitiram a formulação da questão aqui levantada.

Dentro deste quadro, um fato novo apresentou-se. Consta que, nos anos 80, quando se discutia informalmente o problema da má qualidade da escola pública de primeiro grau, não raro defrontavam-se duas posições: enquanto uns consideravam que a solução estaria na “volta” da classe média para a escola

¹ Entre 1994 e 1997, a pesquisadora manteve contato com escolas públicas, atuando como estagiária ou acompanhando alunos no estágio de Psicologia Escolar vinculado ao curso de psicologia da USP/Ribeirão Preto sob coordenação da Profª Sandra M. Sawaya.

pública, pois esta seria mais consciente de seus direitos e teria mais poder no confronto com as autoridades educacionais, outros alegavam que tal “volta” poderia acarretar a expulsão dos alunos mais pobres das escolas públicas que a classe média freqüentasse².

Nos últimos cinco anos, artigos e reportagens vêm dando destaque à diminuição de matrículas nas escolas particulares de primeiro e segundo graus.

Artigo do jornal *O Estado de S. Paulo* (12/01/1997) afirmou que, em 1997, a rede privada de ensino perderia 10% dos alunos. A reportagem informava, ainda, que entre 1992 e 1997, mais de 200 mil alunos tinham migrado para a escola pública, acumulando um êxodo de 16% entre 1990 e 1995. Tal transferência seria decorrente do aumento das mensalidades, que subiram 33% no ano de 96, e denunciaria a queda do poder aquisitivo da classe média. Segundo a reportagem, a titular da 14ª Delegacia de Ensino da cidade de São Paulo declarou que a procura por vagas de ex-alunos de instituições particulares aumentara 15% em relação ao ano anterior, tendência confirmada pela diretora de uma escola estadual de São Paulo: *"O interesse da classe média por nossa escola aumentou do ano passado para cá"*, que relacionou a reorganização da rede estadual de ensino³ a esta nova preferência: *"Antes da reorganização da rede estadual, 90% dos nossos alunos eram favelados. Agora que atendemos só as crianças menores, a classe média voltou."* Esta associação, de acordo com a reportagem, também teria sido feita pelo Secretário de Educação: *"... ela [a reorganização] tem estimulado a transferência de estudantes de escolas particulares para a rede pública."*

Artigo do *Jornal da Tarde* (05/12/1998) citou uma expectativa de queda na procura pela rede privada de ensino entre 1% e 2% para 1999 e informou que, em 1998, foi registrado uma diminuição de 2,2% no índice da matrícula neste setor. A reportagem atribuiu a migração das camadas médias para a escola pública à crise econômica e ao medo da inadimplência.

² Maria Helena S. Patto, comunicação pessoal.

³ Reforma da rede física promovida pela Secretaria Estadual de Educação, no final de 1995, que separou escolas de 1ª à 4ª série das de 5ª à 8ª. Trataremos desta questão oportunamente.

Segundo Censo Escolar realizado pelo MEC, entre 1996 e 1999, a rede particular perdeu 465 mil alunos no Ensino Fundamental (Jornal *Folha de S. Paulo*, 28/11/2000). O ensino privado teria tido redução de 10% de matrículas, nos últimos cinco anos. Na rede pública, ao contrário, neste mesmo período, houve aumento de 20% nas matrículas (Revista *Veja*, 04/10/2000).

Mas, para que escola pública a classe média estaria indo?

*

A educação escolar brasileira tem se caracterizado, desde sua origem, pela precariedade. Dando continuidade a este quadro crônico⁴, na década de 80 os índices de reprovação e evasão revelavam a não-democratização da escola pública. Um estudo sobre fluxo escolar (Ribeiro, 1991)⁵ apontou a reprovação como o grande empecilho para a universalização da educação: de cada mil alunos que ingressavam no ensino regular, apenas metade chegava à 2ª série e um terço à 5ª. A evasão, ao contrário do que se pensava a partir dos dados oficiais, não seria o grande problema do ensino público, mas consequência da repetência. E, embora os alunos permanecessem em média oito anos e meio na escola, de cada cem apenas três terminavam as oito séries legalmente obrigatórias sem nenhuma reprovação⁶.

Este estado de coisas levou Ribeiro (1991) a afirmar a existência de uma “pedagogia da repetência”. E, apesar da prática de reprovação estar arraigada na cultura escolar, ela atingiria principalmente as “escolas das classes menos favorecidas” da população.

A reprovação representaria, assim, o grande entrave da educação pública brasileira: mantendo os alunos retidos nas primeiras séries do primeiro grau, impossibilitava o acesso de novos alunos. Seja pelo não-acesso ou pela

⁴ Alguns dados: na década de 40, apenas 4% dos ingressantes concluíam a 4ª série sem reprovação; nos anos 50, o índice de analfabetismo era de 50% (Ferrari, 1985); em 1960, a taxa de escolaridade média da população era de apenas dois anos de estudo (INEP, 1996).

⁵ Este estudo, embora objeto de algumas críticas, foi utilizado como uma das justificativas para várias das políticas educacionais implementadas a partir da década de 90, sobretudo na rede pública estadual paulista. Ver sua citação, por exemplo, em: Neubauer e Davis (1994), Neubauer (2001),.

⁶ Outro dado sobre os anos 80: 2/3 da população infantil não se beneficiavam da escola, seja porque não tinham acesso, evadiam, ou porque eram reprovados (Ribeiro, 1993).

reprovação e evasão, a exclusão escolar⁷, que atingia sobretudo as crianças das camadas populares, foi a tônica da educação escolar desse período.

Como resposta aos alarmantes índices de fracasso escolar e às críticas feitas a um sistema de ensino inextricavelmente ligado à produção dos mesmos⁸, a partir de meados da década de 90, começam a surgir políticas educacionais de combate ao fracasso escolar, como os programas de correção do fluxo escolar.

A implementação de tais programas tem resultado em mudanças nas estatísticas educacionais, sobretudo no que se refere ao maior acesso à instituição escolar⁹. Em 1994, 89% da população de sete a catorze anos estavam matriculadas no Ensino Fundamental; em 1998, esta taxa era de 96% (Setubal, 2000)¹⁰.

Além disso, houve um aumento do número de crianças das camadas populares na escola. Se, em 1990, 75% das crianças de famílias pobres freqüentavam o Ensino Fundamental, contra 97% das crianças e adolescentes de sete a catorze anos com renda familiar acima de dois salários mínimos (INEP, 1996), em 1999, esta taxa subiu para 93%¹¹.

O acesso à escola pública, sobretudo por parte dos alunos mais pobres, ampliou-se. Ao contrário do quadro anterior, um maior número de crianças chega às escolas e um menor contingente é reprovado ou evade-se.

Todavia, várias têm sido as críticas feitas às reformas e projetos implementados na última década. Segundo Arroyo (2000), as denominações para as políticas, como “correção do fluxo”, “eliminação da distância idade/série” e “aceleração da aprendizagem” são inapropriadas, pois encobrem realidades como a exclusão e a seletividade, presentes na escola pública. Também Patto (2000) faz

⁷ Por exclusão escolar entendemos os processos e as práticas que dificultam o acesso, a permanência e/ou a aprendizagem dos alunos, acabando por expulsá-los da escola.

⁸ Entre muitos trabalhos, podemos citar, por exemplo, os de Campos e Goldestein (1981) Campos (1984), Patto (1984;1990), Spósito (1984), Paro (1986), Goldestein (1986).

⁹ No Estado de São Paulo, tais políticas concretizaram-se, por exemplo, no projeto de classes de aceleração e no regime de progressão continuada.

¹⁰ Outros dados sobre o Ensino Fundamental referentes a 1996 e 1997, com base no Censo Escolar de 1998: a aprovação passou de 73%, em 1996, para 77%, em 1997; a reprovação passou de 14% para 11% da 1ª à 4ª série, e de 13% para 9% da 5ª à 8ª; a evasão diminuiu de 13% para 11% e a distorção idade/série passou de 63% para 47% (Setubal, 2000).

¹¹ Declaração do Ministro da Educação, Revista *Educação*, set. 2001.

uma crítica às atuais políticas educacionais, afirmando que, ao invés de excluírem, criam “tentativas de internalização escolar dos expulsos”¹².

Bourdieu e Champagne (1999), ao abordarem a questão da democratização do ensino francês, denominaram as novas vítimas da exclusão de os “excluídos do interior”:

“... o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo: e isto faz que a instituição [escola] seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma.”¹³

No bojo das reformas educacionais, deu-se no estado de São Paulo a reorganização da rede estadual de ensino, no final de 1995, instituída oficialmente como forma de criar ambientes separados e pedagogicamente mais adequados para crianças e adolescentes, resultando na separação dos alunos de 1ª a 4ª série dos de 5ª a 8ª em prédios escolares distintos. Esta reforma também estaria associada ao combate do fracasso escolar, na medida em que prometia evitar a repetência e a evasão, ao contribuir para a melhoria da qualidade do ensino através, sobretudo – este foi um dos principais argumentos – da racionalização de recursos físicos e humanos. O montante economizado com esta racionalização – com melhor aproveitamento das salas, diminuição do número de turnos e dispensa de professores leigos – seria reinvestido na recomposição salarial do magistério. Um dos efeitos da reorganização foi a atração que as escolas de Ciclo I (1ª a 4ª série) passaram a exercer sobre a classe média.

Dadas as características atuais da escola pública, cabe perguntar: como a classe média se insere nesta escola?

Antes de procurar responder a esta questão, é necessário empreender uma tarefa conceitual: a quem o termo “classe média” se refere.

*

¹² Maria Helena S. Patto, **Mutações do cativoiro**, p. 193.

A esse respeito, ver também Brandão (2000), Spozati (2000), Zago (2000), Sousa (1999), Paro (1999).

¹³ Pierre Bourdieu e Patrick Champagne, Os excluídos do interior, p. 483.

O surgimento e o crescimento da classe média trouxeram um problema teórico para os conceitos marxistas de classe social e luta de classes: eles dificultaram a delimitação das duas classes “principais” – burguesia e proletariado (Bottomore, 1988)¹⁴. À difícil tarefa de definição das classes sociais é acrescentado um novo desafio: poderia a classe média ser considerada uma classe social?¹⁵

Situando-se entre as duas classes principais, a classe média nem detém os meios de produção nem tampouco está diretamente envolvida na produção de bens materiais. Por isso, ela pode ser entendida como mediação entre a classe dominante e a classe operária, ou, nas palavras de Oliveira (1988), “separação entre produtores e meios de produção”¹⁶. As ocupações e profissões que se põem entre o trabalhador e o dono do capital estão a cargo da classe média. Supervisores, engenheiros, profissionais liberais, comerciantes, professores, funcionários públicos, entre outros, são exemplos desta função mediadora e de atividades que aumentaram com a expansão do Estado e o desenvolvimento capitalista.

Mas, se a cada classe social corresponde um determinado conjunto de interesses, quais seriam os interesses da classe média?

Wright Mills (1979) afirma que o desenvolvimento da “nova classe média” (ou dos colarinhos-brancos) representou, para os marxistas, a passagem de uma dicotomia simples entre, de um lado, proprietários e, de outro, não-proprietários, para uma série de diferenciações dentro da segunda categoria (não-proprietários). Para ele, a questão da classe média deve ser compreendida a partir do questionamento da própria definição de classes sociais.

Isto não significa, todavia, que Mills negue a estrutura de classes. O que este autor discute é a insuficiência do aspecto econômico como único fator

¹⁴ Outro problema, segundo Bottomore (1988), seria relativo à situação e à constituição destas classes, ou seja, quem é ou poder ser considerado o proletariado, e seu reverso – a burguesia –, e como este(s) se forma(m).

¹⁵ A discussão em torno da questão da classe social e da luta de classes redundou numa vastíssima produção teórica. Ver, por exemplo, Oliveira (1998), Kurz (1998), Arrighi (1997), Przeworski (1991), Offe (1989), entre muitos outros.

¹⁶ Francisco de Oliveira, *Medusa ou as classes médias e a consolidação democrática*, p. 284.

explicativo para o comportamento das pessoas¹⁷. Embora entenda que este desempenhe um papel fundamental, enfatiza a importância da consideração de fatores psicológicos, além de se preocupar com aspectos nem sempre levados em conta pela teoria marxista, como representação, prestígio e *status*.

Mills (1979) trata de diferentes concepções acerca do suposto papel político da classe média¹⁸. O que se destaca é a divergência e, por vezes, a contradição da previsão quanto ao comportamento político da classe média. Enquanto alguns consideram-a uma força revolucionária, outros, pelo contrário, a vêem como conservadora ou “apaziguadora” dos conflitos, contribuindo para o equilíbrio ou, no máximo, para a reforma do capitalismo.

Tal disparidade deve-se ao fato da postura política atribuída à classe média estar relacionada à maneira como se define esta classe. Segundo Mills (1979):

*“Aqueles que os vêem [os colarinhos-brancos] como a vanguarda da sociedade moderna, e destinados a ser a nova classe dominante, não pensam neles como balconistas de lojas de preço fixo, como corretores de seguros (...), mas como técnicos e engenheiros, (...) altos funcionários do Governo federal. Por outro lado, os que defendem a existência de uma proletarização dos colarinhos-brancos focalizam apenas a massa de empregados de escritório e vendedores...”*¹⁹

Para Wright Mills, é impossível definir a classe média como um movimento político, dada a grande diversidade existente sob esta denominação. T tamanha diferenciação foi decorrente da transformação da antiga classe média

¹⁷ Questão compartilhada por vários autores, como, por exemplo, os componentes da Escola de Frankfurt (Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, entre outros). Vivendo em uma época em que as “previsões” de Marx tinham falhado, e a racionalidade sobre a qual se depositava a esperança produziu o nazismo e o socialismo totalitário, estes autores partiram das idéias marxistas alertando para o perigo da crença na inevitabilidade da Revolução. Para eles, as condições materiais não produzem, por si só transformações; a existência e a direção de mudanças dependerão da forma como os agentes sociais compreendem e agem em relação à determinada situação. Desta forma, trazem à tona a importância da subjetividade.

¹⁸ Ele resume quatro posições. Uma delas afirma que a classe média continuará crescendo quantitativamente e em força política, constituindo a futura classe dominante. Uma segunda visão também considera que esta classe continuará crescendo, porém não se tornará independente. Será a principal força de equilíbrio entre as classes, garantindo a continuidade da sociedade capitalista liberal, consistindo no contrapeso dos interesses de classe. Uma terceira posição concebe os membros da classe média como burgueses, cuja tendência é a aliança com movimentos conservadores. Segundo a última visão, a classe média seguirá o caminho marxista clássico: com o passar do tempo, unir-se-á ao proletariado em direção à Revolução. É considerada um tipo especial de proletariado, compartilhando com este os mesmos interesses e, por isso, será absorvida por ele quando a luta entre as “verdadeiras classes da sociedade capitalista” intensificar-se.

¹⁹ C. W. Mills, **A nova classe média**, p. 310.

(grosso modo, pequenos empresários e proprietários de terras) na “nova classe média” ou “colarinhos brancos”²⁰ :

*“A transformação das classes médias dividiu-as de tal maneira que parece impossível criar-se uma ‘política de classe média’ (...). Isto porque ela é uma classe diversificada em sua forma, contraditória em seus interesses materiais, dessemelhante em suas ilusões ideológicas; não há qualquer homogeneidade de base que lhe permita ser um movimento político.”*²¹

Além da inviabilidade de se determinar a posição política da classe média, torna-se igualmente difícil incorporá-la à definição clássica de classe social.

A questão da nova classe média traz o questionamento do postulado marxista sobre a existência de classes sociais maciças e homogêneas. Referindo-se à nova classe média norte-americana, Mills afirma que a classe média não constitui uma camada social compacta: *“Qualquer que seja o critério de definição, é preciso considerar que os colarinhos-brancos não formam uma camada horizontal compacta.”*²² Além disso, a noção de classe média para Mills é vaga: *“É como se a população urbana estivesse polarizada em dois grupos, os grandes empresários e o operariado e todo o resto fosse incluído numa vaga noção de ‘classe média’.”*²³

Este autor utiliza-se de outros critérios na definição desta nova “classe”, trazendo uma contribuição interessante, sobretudo, para o campo da psicologia. Ele enfatiza a importância do **prestígio** e da **representação** na definição das classes sociais, em geral, e da nova classe média, em particular.

A diferença maior entre classe média e operariado não residiria na renda, mas no prestígio. Do ponto de vista da propriedade, a nova classe média igualar-se-ia ao operariado, na medida em que ambos são desprovidos dos meios de produção. Ademais, dada a grande diversidade de ocupações da classe média, muitas delas assemelhar-se-iam às dos operários em virtude das habilidades exigidas. Quanto à renda, a nova classe média estaria ainda em situação melhor

²⁰ Entre 1860 e 1940, segundo Mills (1979), a antiga classe média aumentou 135%, o operariado 255% e a nova classe média 1.600%, passando de 750.000 para 12 milhões o número de pessoas que compunham esta classe nos Estados Unidos.

²¹ Idem, ibidem, p. 369.

²² Idem, ibidem, p. 95.

²³ Idem, ibidem, p. 67.

do que a classe proletária, apesar da distância entre as rendas destas duas classes já ter sido maior ²⁴. No entanto, a grande e principal diferença entre a classe média e o proletariado residiria no prestígio:

*“Um fato mais importante, do ponto de vista psicológico, talvez seja o prestígio, ainda hoje superior, dos colarinhos-brancos em relação aos operários. As bases desse prestígio (...) apesar de frágeis e imprecisas, (...) continuam a distinguir os colarinhos-brancos dos operários.”*²⁵

Ainda que a diferença material diminua, o prestígio continua a ser um aspecto psicológico muito importante na, cada vez mais tênue e difícil, delimitação entre classe média e classe trabalhadora.

Mills faz estas considerações no contexto econômico norte-americano do pós-guerra. Como colocar-se-ia esta questão atualmente? Como ficaria a necessidade de a classe média se diferenciar do proletariado em busca de prestígio, em uma realidade caracterizada por crescente desemprego e perda de valor no mercado de trabalho²⁶ ?

Em relação à classe média brasileira, Quadros (1991) faz afirmações semelhantes às de Mills: menos de um quarto das “ocupações típicas de classe média” localiza-se na faixa superior de rendimento desta classe. Isto significa que a ampla base da classe média é composta por membros situados nas faixas mais baixas de rendimento:

*“... basta notar que a situação relativa deste enorme contingente só é melhor do que aquela que se verifica entre os trabalhadores pior remunerados da sociedade, tais como empregadas domésticas, braçais sem nenhuma qualificação, serventes e pedreiros e vigias. (...) Seus rendimentos médios situam-se na mesma faixa que os de boa parte do operariado fabril...”*²⁷

²⁴ O autor refere-se à realidade norte-americana da década de 50. Seu estudo sobre a nova classe média foi originalmente publicado em 1951.

²⁵ Idem, ibidem, p. 96.

²⁶ Sobre a tendência declinante do número de empregos, ver Rifkin (1995), e a respeito da diminuição de salários, ver Anderson (1998).

²⁷ Waldir J. Quadros, **O “milagre brasileiro” e a expansão da nova classe média**, p.49.

Mais recentemente, e também no Brasil, a delimitação entre classe média e classe trabalhadora é cada vez mais “fraca e frágil”, segundo expressão de W. Mills.

Saes (1985) considera que a classe média brasileira não constitui um bloco monolítico. Sobre a posição política da classe média, ele afirma: “...*depende da conjuntura, do modo pelo qual se articulam e se opõem à prática política burguesa e proletária, de seus problemas e de suas tensões.*”²⁸

Tendo em vista os problemas conceituais, a dificuldade de definição, bem como críticas²⁹ em relação ao conceito “classe média”, presentes nos autores aqui citados, valeremo-nos do termo *camadas médias* – sempre no plural por abranger vários estratos sociais – e trabalharemos com indicadores de estratificação social.

Em um estudo sobre as repercussões da crise econômica de 1981-1983 sobre o poder aquisitivo das camadas médias, Bonelli (1989) vale-se do termo “classe média”, porém, o define considerando a grande diversificação existente sob tal denominação:

"A utilização da palavra 'classe' é feita aqui com liberdade. Enquanto uma totalidade, o termo classe média está sendo utilizado para referir-se à enorme massa heterogênea de pessoas que se encontram em escalões intermediários da pirâmide social. Quando o termo é mais uma vez adjetivado de médio ou alto está se referindo aos estratos sociais compostos por indivíduos que compartilham entre si semelhanças nos atributos psicossociais relacionados a educação, ocupação e renda."³⁰

A autora tratou apenas do que classificou como estratos alto e médio das camadas médias. A não-incorporação do estrato baixo deveu-se às grandes diferenças de estilos de vida e comportamento entre este e os demais. Mais um argumento a favor da grande heterogeneidade social que caracteriza tais camadas.

A história da formação das camadas médias no Brasil é marcada por constante diferenciação. Tendo passado por dois momentos de grande expansão – as décadas de 60 e 70, períodos de intensa mobilidade social – as camadas

²⁸ Décio Saes, **Classe média e sistema político no Brasil**, p. 18.

²⁹ Saes (1985), por exemplo, critica o termo "classe média" por considerá-lo incoerente, na medida em que faz a junção do conceito de "classe" – definido a partir das relações sociais de produção – com a noção de "média", que sugere a posição num sistema de estratificação social.

³⁰ Maria da Glória Bonelli, **A classe média do 'milagre' à recessão**, p. 16.

médias tiveram como regra de ascensão a escolarização (Bonelli, 1989). Provenientes de famílias de níveis sócio-econômicos baixos, os que conseguiram ascender a esta condição social, fizeram-no através do prolongamento dos estudos, propiciado pelo “sacrifício” dos pais.³¹

Esta origem e o alto padrão de consumo que passou a marcar o estilo de vida da “classe média”, fez com que ela se orientasse pela necessidade de constante diferenciação social. A despeito das grandes variações existentes dentro das camadas médias, a busca do reconhecimento social gerou um estilo de vida diferenciado: viagens para o exterior, trocas de carro, título universitário ou procura de boas escolas para os filhos marcaram o desejo e a realidade desse processo (Bonelli, 1989). Contudo, as diferenciações “intra-classe” ganharam contornos bem visíveis, pautando-se por distinções de *status*. O poder aquisitivo de cada um dos estratos das camadas médias passou a demarcar a diferença em relação aos demais, sobretudo em relação aos ocupantes de patamares inferiores aos ocupados por essa “classe média”: *"detesto comprar roupa baratinha"*, *"escola com ambiente relaxado não é para meu filho"*. Nesta luta por *status*, a escola pública comparecia no imaginário das camadas médias como "praga" a ser evitada a qualquer preço: *"escola pública nem pensar, só coloco minha filha se estiver à beira de passar fome"*³².

Em períodos de crise, a insegurança gerada pelo fato de que da mesma forma que se ascendeu socialmente, pode-se descer nesta escala, aliada ao histórico de formação das camadas médias, marcado por diferentes distâncias percorridas na ascensão social, faz com que a tentativa de diferenciação social acentue-se ainda mais³³.

³¹ A consideração da educação como uma forma de ascensão e diferenciação social das camadas médias, ao menos em um determinado momento histórico, já aparece em Mills (1979): *"As economias e o sacrifício da nova classe média para assegurar uma 'boa instrução' aos filhos substituíram as economias e o sacrifício da velha classe média para ter certeza de que o filho receberia 'uma boa herança'..."* (p. 264).

³² Citado por Maria da Glória Bonelli, **A classe média do 'milagre' à recessão**, p. 53.

³³ Ou ainda, como afirma Velho (1981): *"...as camadas médias instáveis e sujeitas a pressões de todos os tipos o problema de sua identidade enquanto categoria está sempre presente, quer na ascensão social de alguns de seus segmentos, quer na ameaça de descenso e proletarização para muitos outros."* (p.108)

No estudo citado, embora protestos em relação à queda no padrão de consumo provocada pela crise econômica tenham aparecido, no campo educacional e profissional fizeram-se presentes sentimentos de ressentimento e rancor. A frustração das expectativas nestes âmbitos afetava o projeto de vida das camadas médias a longo prazo.

O enfrentamento de dificuldades econômicas gera não só alterações nos hábitos de consumo, mas também a necessidade de mudanças nos valores que estruturam o processo de diferenciação social:

“A dramaticidade desse quadro (...) envolve toda uma gama de questões subjetivas que vão desde a perda dos parâmetros com os quais se orientavam socialmente, aguçando seus sentimentos de insegurança, até a necessidade premente de reconstruir sua visão de mundo...”³⁴

No marco de um momento do capitalismo ocidental de diminuição de postos de emprego, de achatamento salarial, de queda de poder aquisitivo – enfim, de ameaça do prestígio historicamente conquistado a duras penas pelas camadas médias – como se daria tal presença na escola pública?

Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo responder à seguinte questão: quais as repercussões de uma maior presença das camadas médias sobre as relações sociais na escola, mais especificamente sobre a convivência entre camadas médias e populares, em sua relação com o eixo exclusão-inclusão escolar?

A nossa hipótese de trabalho é que o aumento na procura da escola pública pelas camadas médias geraria novos mecanismos de exclusão dos usuários das camadas populares³⁵.

³⁴ Maria da Glória Bonelli, **A classe média do 'milagre' à recessão**, p. 20.

³⁵ Tendo em vista a dificuldade em também se definir o operariado (Bottomore, 1988), e considerando igualmente a existência de diferenças no interior do mesmo, valeremo-nos do termo *camadas* a invés de classe. Em relação ao adjetivo populares, Chauí (1993) faz a seguinte crítica: “...este [termo ‘popular’] já realiza uma primeira unificação, extremamente problemática, de todas as camadas da população que não estejam imediatamente ‘no alto’, e que, (...) levam ao risco de dissimular diferenças reais...” (p. 43). No entanto, apesar de considerarmos tal risco, utilizaremos-nos da qualificação *populares* para denominar os trabalhadores pior remunerados e mais explorados, por considerarmos este o termo mais adequado, dentre os possíveis, no contexto da presente pesquisa.

Para investigá-la, realizamos um estudo etnográfico de uma escola pública na qual o fenômeno em questão – o aumento da procura pelas camadas médias – estava presente.

Os caminhos da pesquisa

A primeira tarefa que se impôs foi verificar a extensão deste fenômeno no município de Ribeirão Preto.

Para isto fizemos consultas a cinco órgãos estaduais e municipais. Primeiramente consultamos as Secretarias Estadual e Municipal de Educação e as duas Delegacias de Ensino da cidade, tendo em vista levantar dados sobre o nível sócio-econômico dos alunos matriculados nas escolas públicas de Ribeirão Preto nos últimos dez anos. Consultamos também a Secretaria Municipal de Planejamento, visando obter uma caracterização do nível sócio-econômico da cidade e fizemos entrevistas com membros dos três Conselhos Tutelares da cidade, do Conselho Municipal de Educação e com diretores e/ou membros da equipe dirigente de seis escolas estaduais de Ensino Fundamental de Ribeirão Preto, segundo roteiros semi-estruturados (Anexos 1, 2 e 3)³⁶.

Com base nas informações obtidas a partir destes procedimentos, foi escolhida uma escola pública, representativa do fenômeno, na qual a pesquisa de campo foi realizada.

Entre a entrevista inicial e as devolutivas, a convivência com esta escola pública durou aproximadamente um ano e meio, entre setembro de 1999 e fevereiro de 2001, mais estreita no segundo semestre de 1999, ocasião em que se deu a observação de uma sala de aula: 3ª série B, no período da manhã. Esta classe foi escolhida por concentrar o maior número de alunos transferidos da rede particular de ensino no ano de 99³⁷.

³⁶ Estes procedimentos compuseram a primeira etapa da pesquisa.

³⁷ Como veremos mais detalhadamente no próximo capítulo, este foi o único indicador ao qual pudemos ter acesso e do qual nos valem na identificação das famílias de camadas médias.

A pesquisa etnográfica requer uma postura de abertura e atenção aos detalhes do observado, visando o estranhamento do familiar, o questionamento sobre o conhecido, para que se possa “documentar o não-documentado”³⁸. Durante a longa convivência com a escola, produzimos registros durante e após cada observação em campo, ambos registrados em um diário de campo. Nos registros de campo anotávamos o que acontecia a partir de uma postura de “atenção flutuante”. Ainda que anotar tudo seja impossível (Rockwell, 1987), esta perspectiva é importante na medida em que contribui para a ampliação do olhar. A tentativa de “abarcando o todo” foi completada com registros ampliados, feitos *a posteriori*, nos quais anotávamos perguntas, impressões, possíveis interpretações, e outros eventos não registrados, como, por exemplo, conversas informais não programadas.³⁹

De acordo com Geertz (1989), a única tarefa que cabe ao etnógrafo/pesquisador é interpretar:

“... a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato, (...) é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar.”

O material de campo constitui-se de observações e entrevistas. A análise das observações fez-se através de um processo contínuo entre observação, interpretação e (re)definição de categorias. Como num quebra-cabeças, algumas peças que pareciam não se encaixar foram fazendo sentido ao longo do estudo e

³⁸ “A etnografia proporcionou uma volta à observação da interação social em situações ‘naturais’, um acesso a fenômenos não-documentados e difíceis de serem incorporados às exigências do levantamento e do laboratório. Os antropólogos exprimiam um empenho em contextualizar e conservar a complexidade dos processos sociais, bem como uma tendência para encontrar ordem onde outras disciplinas só viam anormalidade e desvio, e uma sensibilidade para com a linguagem e as concepções dos sujeitos estudados.” (Rockwell, 1989, p. 38)

³⁹ Nos Anexos 4 e 5 fornecemos um exemplo de registro de campo e de registro ampliado, respectivamente. As observações de outros momentos da vida escolar, como recreios, aulas de educação física, entrada/saída das crianças, festa do sorvete, dia da criança, rotina da secretaria, lanche na cozinha, reunião de pais, reunião de professores, entre outros, foram registradas *a posteriori* através de anotações de campo, como demonstrado no Anexo 6.

no decorrer da análise. Através de um processo exaustivo de leitura, releitura e “inscrição”, fomos apreendendo o significado dos “dados”.

Para a construção de sentido, contribuíram grandemente as entrevistas realizadas com diretora, pais, professores e alunos. Entrevistamos a diretora com objetivo de conhecer sua visão sobre a presença das camadas médias na rede pública, bem como de esclarecer questões surgidas na convivência com a escola. (roteiro no Anexo 7).

Foram entrevistados quatro pais membros da Associação de Pais e Mestres (APM) e do Conselho de Escola: três da APM e um do Conselho de Escola (roteiro no Anexo 8). Na realidade, foram quatro mães, pois apesar de termos entrevistado um pai da APM, sua inclusão neste órgão foi sugestão da esposa, que participou da entrevista com o marido. Priorizamos a entrevista com pais que, além de participarem da APM e do Conselho de Escola, estivessem envolvidos em outras atividades escolares, informação obtida através das Atas das reuniões destes órgãos⁴⁰.

A professora da 3ª série B foi entrevistada em dois momentos: no segundo semestre de 1999 e no final do ano 2000. A primeira entrevista foi segundo um roteiro constante no Anexo 9; a segunda teve como objetivo o aprofundamento de alguns aspectos levantados na pesquisa de campo. Entrevistamos também a ex-professora desta classe (Anexo 10).

Entrevistamos ainda oito pais de alunos dessa classe: cinco de alunos transferidos da rede particular em 1999 e três de alunos provenientes das camadas populares. O critério para definir a origem social destes últimos baseou-se na convivência com as crianças, nas informações fornecidas pela professora e no fato de estes terem sido os alunos encaminhados para reforço escolar – realizado no período da tarde na própria escola⁴¹. As entrevistas foram realizadas nas casas das famílias (roteiro no Anexo 11).

⁴⁰ Com uma das mães, realizamos duas entrevistas – uma no final de 1999 e outra após um ano – com o objetivo de aprofundar alguns temas surgidos na primeira entrevista.

⁴¹ Um quarto aluno também havia freqüentado o reforço. Sua mãe foi convidada para a participação na pesquisa, mas a família mudou-se para outro estado antes que a entrevista pudesse ser realizada.

Foram realizadas três entrevistas coletivas com os alunos da 3ª série B⁴². Esta atividade teve como objetivo ouvir as próprias crianças a respeito da escola, da professora, dos colegas, entre outras questões surgidas a partir das observações feitas na sala de aula e em outros momentos da vida escolar (roteiro Anexo 12).

Diante da recusa de uma das alunas em participar das entrevistas em grupo, optamos pela entrevista individual seguindo o mesmo roteiro das entrevistas coletivas, acrescido de outros temas específicos à sua condição na sala de aula⁴³.

Todas as entrevistas foram realizadas segundo roteiros semi-estruturados e duraram em média uma hora, tendo sido gravadas e posteriormente transcritas de forma literal. Após cada uma delas, registramos no diário de campo fatos que contribuíssem para a interpretação de seu conteúdo.

Após um processo de “imersão” no material, por meio de leituras e releituras sucessivas das transcrições, procedemos à análise vertical e horizontal. Na análise vertical, cada entrevista foi analisada individualmente. Este procedimento contribuiu para a construção de categorias desenvolvidas na análise horizontal, pelo agrupamento de temas recorrentes nas várias entrevistas.

Além disso, realizamos um levantamento de dados sobre transferências da rede particular de ensino através de consultas às fichas escolares dos alunos para os anos de 1999 e 2000. Em 1999, foram consultadas 495 fichas e, em 2000, 633 fichas escolares de alunos.⁴⁴

Dada a necessidade de conhecer a proporção de famílias provenientes das camadas médias e das camadas populares surgida no decorrer da pesquisa de campo, realizamos um levantamento do nível sócio-econômico dos usuários da escola, através de um questionário distribuído a todos os alunos que freqüentavam a escola no ano 2000 (Anexo 13).

⁴² Esta modalidade de entrevista foi escolhida porque pesquisas têm mostrado que ela facilita a criação de um espaço de fala entre crianças, sobretudo entre as provenientes das camadas populares (Ver, por exemplo, Sawaya, 2001).

⁴³ Esta aluna não sabe ler nem escrever e faz apenas operações matemáticas simples. Trataremos desta questão oportunamente.

⁴⁴ Em 1999 dispúnhamos de uma relação das classes nas quais havia alunos transferidos da rede particular, através de um levantamento feito pela coordenadora pedagógica da escola. Dessa forma, somente as fichas escolares de tais classes foram consultadas. Já no ano 2000, consultamos as fichas escolares de todos os alunos de todas as classes, excetuando apenas as 1ªs séries.

O material obtido com todos estes procedimentos só adquiriu sentido quando postos em relação uns com os outros num processo semelhante à produção de um “tecido”. No processo de entrelaçamento é que pudemos apreender fenômenos que não prevíamos. Segundo Ezpeleta e Rockwell (1989):

“Se o observador não pretende meramente confirmar o que pressupunha a respeito da escola, ele se espanta quando se depara com situações inexplicáveis por si mesmas, sem relação possível com o que espera que aconteça. A alta frequência e diversidade destas situações ajudam a convencê-lo que sabe bem pouco sobre a vida da escola.”⁴⁵

O campo foi surpreendente e a forma e conteúdo de sua apreensão são objeto dos próximos capítulos.

⁴⁵ Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell, **Pesquisa participante**, p. 16.

II. EM BUSCA DE DADOS

O município de Ribeirão Preto localiza-se no noroeste do Estado de São Paulo, possui em torno de quinhentos mil habitantes e constitui um dos grandes centros do interior paulista, devido aos seus altos indicadores econômicos.

Exemplo destes índices é o rendimento da população ser maior do que o referente ao restante do Estado. Enquanto que para Estado de São Paulo como um todo a proporção dos que ganham entre cinco e dez salários mínimos é 34%, em Ribeirão Preto esta taxa sobe para aproximadamente 42%. Já para rendimentos abaixo de dois salários ocorre o inverso: no Estado esta renda é obtida por 32% da população e na cidade de Ribeirão Preto por 24% (SEADE, 2000).

Nos últimos anos, no entanto, tal condição vem sendo modificada. Apesar de suas taxas de crescimento econômico e emprego serem maiores do que a média para o Estado, dados de 1980 mostram que os salários médios industriais pagos nesta região equivaliam a 70% daqueles pagos na região metropolitana de São Paulo e, em 1992, o salário médio do setor privado era pouco superior a dois salários mínimos. Apenas os salários rurais correspondiam, em 1990, a 12% a mais do que recebiam os trabalhadores do restante do Estado (Pazello, 1994). Todavia, o desemprego tem aumentado neste setor dada a intensa mecanização da agricultura.

Em 1999, 37% da população economicamente ativa de Ribeirão Preto estavam desempregadas ou subempregadas, segundo estudo realizado pela Arquidiocese da cidade. A pesquisa também revelou que 23% dos chefes de família ganhavam até dois salários mínimos por mês (Jornal *Folha de S. Paulo*, 18/02/1999).

O número de favelas tem aumentado gradativamente no município. Em 1981, existiam 741 unidades de favela e, em 1993, este número subiu para 1.434, abrigando uma população de 7.710 pessoas.

O que estes dados mostram é que, apesar de esta cidade já ter sido considerada a “Califórnia brasileira”, ela vem sofrendo os efeitos da crise econômica que afeta todo o país.

A rede educacional no município é composta por sessenta escolas estaduais, quarenta e três municipais, sessenta e uma particulares, além de seis instituições de Ensino Superior, sendo uma pública.

O atendimento no Ensino Fundamental, somadas estas três redes de ensino, abrange 87.139 crianças de um total de 74.739 crianças na faixa etária de sete a catorze anos, o que indica que há um "excedente" de 12.400 vagas (SME, 1998). Contudo, há falta de vagas na área rural e no setor oeste⁴⁶; somente neste setor existe um déficit de 4.561 vagas. Assim, este problema estaria localizado em determinadas regiões da cidade. Dado que o número total de vagas excede a demanda potencial, a falta de vagas decorre, portanto, da repetência e da evasão. Em 1996, o índice de reprovação dos alunos matriculados no Ensino Fundamental nas três redes de ensino foi 6,8% e o de evasão 5,8%.

O número de crianças e adolescentes na idade de sete a catorze anos que não freqüentavam a escola, em 1997, correspondia a 4,8% da população nesta faixa etária (MEC/INEP, 1997). Já os alunos nesta idade que estavam na escola com defasagem idade/série acima de dois anos representavam 12,6%.

Em 2000, havia 81.820 alunos no Ensino Fundamental, dos quais 54% estavam matriculados na rede estadual, 23% na municipal e 23% na particular⁴⁷. A evolução das matrículas neste nível de ensino, nos últimos vinte anos, foi a seguinte: diminuição na rede estadual, passando de 69% em 1980 e para 54% no ano 2000, aumento de 8% para 23% na municipal e não-alteração na rede privada (23% em 1980 e 23% em 2000) (SEADE, 2001).

O que se observa, portanto, é diminuição do atendimento no Ensino Fundamental pela rede estadual, aumento na municipal e estabilidade na rede particular.

⁴⁶ A cidade é dividida em cinco setores - centro, norte, sul, leste e oeste - divididos em subsetores, os quais, por sua vez, são compostos por um ou mais bairros.

⁴⁷ Em 1999, as taxas eram muito semelhantes: 56% estadual, 22% municipal e 22% privada (SEADE, 2001).

Diante deste quadro, cabe uma interrogação: em que medida se justifica uma pesquisa que pergunta pelo aumento da procura da escola pública pelas camadas médias, se há dados mostrando que o número de alunos na rede particular (onde supostamente estaria parte das camadas médias) tem se mantido o mesmo nos últimos vinte anos?

De fato, o que os números mostram é uma mobilidade apenas entre as redes públicas de ensino – a estadual e a municipal.

Mas, o que justificaria a preocupação da Secretaria Municipal de Educação com a migração da rede privada para a municipal, que redundou em um levantamento, realizado no início de 1999, do número de alunos transferidos de escolas particulares para as municipais em todos os níveis de ensino? Como explicar ainda que esta migração tenha sido notícia no jornal da TV local (“Crise econômica aumenta procura pela escola pública” – EPTV⁴⁸, 27/01/99) e tema de um programa especial sobre os problemas da comunidade?

Diante da dificuldade em responder tais questões, fomos à procura de dados que ajudassem no esclarecimento do problema.

*

Para sabermos em que medida estaria havendo uma maior procura das camadas médias pela escola pública, procuramos primeiramente a Secretaria Estadual de Educação e as duas Delegacias de Ensino⁴⁹ (D.E.) de Ribeirão Preto. Nestas duas instâncias, procuramos obter dados sobre o nível sócio-econômico dos alunos matriculados nas escolas públicas nos últimos dez anos. Contudo, fomos informado que tais dados não existiam.

Fomos levados, a partir de então, a um minucioso trabalho de investigação, tendo em vista encontrar caminhos alternativos para obtenção desse dado.

⁴⁸ Empresas Pioneiras de Televisão – tv local, afiliada à Rede Globo de televisão.

⁴⁹ Posteriormente unificadas em um único órgão denominado Diretoria de Ensino.

Solicitamos a cada D.E. a matrícula no Ensino Fundamental por escola nos últimos dez anos⁵⁰ e o número de transferências no Ensino Fundamental de escolas particulares para estaduais no mesmo período.

A utilização do critério de transferência da rede particular para a pública foi a forma encontrada de nos aproximarmos o máximo possível da informação inicialmente solicitada – o nível sócio-econômico dos alunos – já que esta não existia. A partir deste momento, adotamos o critério “transferência” como maneira de identificar alunos provenientes das camadas médias. Evidente não ser este um indicador equivalente para o nível sócio-econômico, aspecto que sempre será considerado. No entanto, a adoção de tal critério foi a forma encontrada para dar continuidade ao trabalho, na medida em que este seria o único dado ao qual teríamos acesso.

Todavia, nenhuma das solicitações foi atendida: a Primeira D.E. forneceu o número de matrículas de 1989 a 1997 e a Segunda D.E. o forneceu apenas a partir de 1995. Não obtivemos informações sobre as transferências.

Ademais, não foi possível obter a caracterização do nível sócio-econômico da cidade. Na Secretaria Municipal de Planejamento, descobrimos não existir nenhuma descrição oficial do nível sócio-econômico e da formação dos bairros ribeirãopretanos.

Ainda em busca de dados, fomos à Secretaria Municipal de Educação (SME). Esta Secretaria realizou no início de 1999, como já citado, um levantamento do número de alunos transferidos da rede particular para a municipal em todos os níveis de ensino naquele ano (Anexo 14). Este procedimento resultou de uma tentativa, por parte da SME, de evitar uma eventual falta de vagas. O levantamento mostrou que a rede particular "perdeu" aproximadamente 15% de alunos. Entretanto, apesar do debate levantado na mídia em torno da migração das escolas particulares para a pública, para a rede municipal como um todo, a vinda destes alunos representava um pequeno

⁵⁰ Estes dados de matrícula das escolas nos últimos dez anos foram solicitados pois, dada a inexistência dos dados sócio-econômicos dos alunos, pretendíamos fazer um cruzamento entre os mesmos e a caracterização sócio-econômica da cidade. Dessa forma, teríamos um indicativo de se uma determinada escola estaria sendo mais procurada, ou não, ao longo dos anos e onde estariam localizadas as escolas com maior demanda.

aumento – em torno de 1%. Relacionando o número total de transferências (duzentos e oitenta e cinco) com o total de escolas municipais (quarenta e sete ao todo, entre todos os níveis de ensino), cada escola teria recebido aproximadamente um aluno. Todavia, a maior parte das transferências (cento e sessenta e cinco) está concentrada na Educação Infantil⁵¹, seguida do Ensino Fundamental com cento e sete transferências, sendo sessenta e sete somente de 1ª a 4ª série. Além disso, as transferências não se distribuíram eqüitativamente entre as escolas, estando concentradas em apenas algumas delas.

Este levantamento mostra que, de fato, no que se refere à rede municipal de ensino, estaria havendo uma migração da rede particular. No entanto, se para esta o percentual de transferências de alunos é alto – 15% - para o conjunto das escolas municipais este índice dilui-se, tornando-se muito pequeno. Todavia, na medida em que o município é responsável, como citado, por apenas 23% de todo o atendimento educacional, esses dados não podem ser tomados como representante do fenômeno da migração da rede particular para a pública. E nas escolas estaduais, que estaria acontecendo?

Após este percurso em busca de dados, temos o seguinte: todas as tentativas de obtenção de informações, bem como as análises realizadas a partir das existentes, mostraram que o tipo e quantidade de dados de que dispúnhamos não contribuiriam para responder a pergunta inicial.

Assim, diante da insuficiência de dados, da dificuldade de conseguir os dados existentes, da precariedade dos dados quantitativos disponíveis e da inadequação de alguns procedimentos previstos, fomos em busca, através da realização das entrevistas previstas de dados qualitativos. Pretendíamos saber se esta questão estaria, de alguma forma, fazendo parte da experiência de diferentes pessoas que tivessem em comum, direta ou indiretamente, o trabalho na escola pública.

*

⁵¹ Atendimento público a cargo exclusivo do município.

Com este objetivo procuramos os três Conselhos Tutelares e o Conselho Municipal de Educação em Ribeirão Preto e, posteriormente, diretores de escolas públicas.

O **Conselho Tutelar I** (CT I) atende a região centro-oeste da cidade e é o maior e mais antigo dos conselhos existentes. Inicialmente único Conselho Tutelar, abrange o centro e bairros mais periféricos (vide Anexo 15). Este foi o único dos Conselhos Tutelares que relatou estar percebendo maior procura da escola pública pelas camadas médias na sua área de atuação.

Ao contrário, no **Conselho Tutelar II** – que atende uma região menor e mais periférica (nordeste) da cidade – e no **Conselho Tutelar III** – que abrange a área sudeste, “mais carente” englobando os bairros “mais pobres” e duas favelas⁵² – a questão de um eventual aumento na procura da escola pública pelas camadas médias está distante dos problemas enfrentados por estes órgãos. O que existe é uma demanda por matrícula em escolas consideradas boas, preferencialmente nas municipais.

A percepção do fenômeno pelo CT I está baseada em alguns casos atendidos por este conselho com solicitação de transferência da rede particular para a pública.

O que se depreende da experiência relatada pelo conselheiro é a existência de um duplo preconceito⁵³: da família e do aluno vindos da escola particular em relação à escola pública, bem como desta (equipe dirigente, professores, alunos) em relação aos alunos transferidos da rede privada. Da família, este preconceito expressa-se, por exemplo, na escolha da escola pública para onde querem transferir seus filhos:

"... a família chegou no Conselho Tutelar e queria uma [escola] aqui no centro, que eles acham que a marginalia não vem. Engano deles. O que eles entendem

⁵² Segundo descrição do conselheiro entrevistado.

⁵³ Entendemos preconceito segundo definição dada por Agnes Heller (1985): "Os juízos provisórios refutados pela ciência e por uma experiência cuidadosamente analisada, mas que se conservam inabalados contra todos os argumentos da razão, são preconceitos." (p. 47)

por margália, a gente chama que são pessoas com menos condições financeiras, estão em todos os locais, onde tem vaga eles vão."⁵⁴

E também na postura do aluno dentro da escola:

"... 'Ah, aquela escola só tem burro.' – perdão da palavra, mas eles [alunos transferidos] usam esse termo: 'Aqui na escola só tem burro. Eu sei até mais que o professor!'."

Por outro lado, também o aluno vindo da rede particular seria alvo de preconceitos na escola pública:

"...eu acho que o menino que já veio do particular e foi pra uma pública, na verdade, pro menino não vai ser legal, ele vai ser taxado como: se ele for adolescente, como ex-mauricinho, se ele for criança, vai ser como criança mimada."

Em um dos casos relatados, este conselheiro teria tido dificuldades de encontrar vaga para transferência. Conseguida a escola, o aluno transferido da rede particular teria passado a sentir-se superior aos demais alunos e ao professor, por estar mais avançado no programa curricular correspondente à sua série. Tal sentimento havia gerado alguns problemas, como, por exemplo, o fato de a mãe solicitar que o filho fosse promovido para a série posterior, por considerá-lo superdotado.

Outro aspecto deste fenômeno, destacado pelo conselheiro, é o fato de os pais que solicitam a transferência terem vergonha de assumir que isto se deve a problemas financeiros. Os motivos apresentados são relacionados à disciplina dos filhos na escola particular: os pais afirmam que iriam transferir o filho porque estaria “dando trabalho” nesta escola. Já outros pais assumem as dificuldades econômicas atravessadas, procurando o Conselho Tutelar para garantir a permanência do filho na escola particular até o fim do ano letivo.

Além destas solicitações, este Conselho tem recebido também denúncias de que algumas escolas particulares estariam dando “transferência compulsória”

⁵⁴ Tendo em vista a não-realização de uma análise de discurso, as falas transcritas sofreram algumas correções gramaticais a fim de preservar o entrevistado.

para escolas públicas de alunos com três ou quatro meses de mensalidades em atraso.

Apesar de considerar que a procura das camadas médias pela escola pública tem aumentado em virtude do tipo de solicitação que o Conselho Tutelar I tem atendido, o conselheiro considera que estes casos poderiam ser ainda mais numerosos. Assim como no caso da escola pública, estando o Conselho Tutelar, no imaginário das camadas médias, vinculado estritamente às camadas populares, é também alvo de preconceitos. As camadas médias resistem em solicitar ajuda ao Conselho, segundo o conselheiro, por considerarem que este órgão “... é pra pobre e pra menino que passa pela Febem. Pra eles [membros das camadas médias] é a escória da sociedade, (...) é vergonhoso passar pelo Conselho Tutelar...”

Entrevistamos também dois membros do **Conselho Municipal de Educação (CME)**: o presidente (também diretor da escola estadual EE Graciliano Ramos⁵⁵, ex-presidente da União dos Diretores de Escola e professor da rede municipal de ensino) e um conselheiro deste órgão (professor universitário).

Segundo o **presidente do CME**, o aumento da procura da escola pública pelas camadas médias tem sido uma questão com a qual ele tem se deparado bastante, tanto como presidente deste órgão, quanto como diretor e professor da rede pública de ensino.

Diversa é a opinião do **conselheiro** entrevistado. Ele não considera estar havendo um aumento das camadas médias na escola pública. Ao contrário, segundo ele, tem ocorrido uma migração dos pais destas camadas sociais para a rede particular, em virtude da reorganização da rede estadual de ensino.

A questão da reorganização foi o centro da argumentação deste membro do CME. Esta mudança teve grande impacto na cidade, gerando discussão entre vários setores organizados de pais e professores e redundando em representação junto ao Ministério Público contra a medida. Na visão deste conselheiro, os pais

⁵⁵ Trataremos adiante desta escola especificamente.
Todos os nomes de escolas citados são fictícios.

que participavam da vida escolar e que, por sua vez, possuiriam um perfil mais próximo ao de camadas médias, quando derrotados na questão da reorganização, teriam abandonado a escola pública, retirando os filhos ou desistindo de lutar por ela.

Este movimento, em sua opinião, teria sido mais marcante na cidade de Ribeirão Preto do que um possível aumento das camadas médias na escola pública⁵⁶.

O presidente do CME, ao contrário, além de fornecer dados sobre a migração de alunos das escolas particulares para a rede pública, mostrou entusiasmo e otimismo em relação ao que ele chamou de uma “nova realidade” para a escola pública.

De acordo com um estudo realizado pelo CME, e por ele mencionado, as escolas particulares teriam perdido aproximadamente 10% dos alunos, entre 1998 e 1999. E a taxa de migração da rede particular para a pública estaria mantendo-se em torno de 10%, desde 1996.

Todavia, este índice não se referia a todas as escolas particulares indistintamente: somente aquelas com mensalidades abaixo de R\$ 500,00 é que estariam perdendo alunos. Esta situação não atingiu as escolas mais caras. Mas, nas demais, o quadro teria se agravado ao ponto de, segundo o presidente do CME, algumas escolas terem quase deixado de funcionar.

Esta “nova realidade” está sendo muito positiva para a escola pública, na opinião do presidente: *“a classe média está gradativamente migrando para a escola pública. Isso é bom para nós.”* Os pais recém-chegados são considerados mais conscientes, bem como dispostos e empenhados em ajudar e melhorar a escola:

“...eles tinham filho na escola particular, aí a situação apertou (...) e eles foram pra escola do Estado e estão lutando por uma escola de qualidade.”

Exemplo desta contribuição seria uma escola estadual de Ensino Médio localizada no centro da cidade, citada pelo presidente do CME, onde os pais estão

⁵⁶ Abordaremos, em outro momento, a questão da reorganização da rede estadual.

realizando um “trabalho maravilhoso” (sic). Diante dos recursos exíguos, os pais teriam assumido a parte financeira da escola:

“Hoje tem até refeição na escola (...) o Estado diminuiu muito as verbas, não tem dinheiro nem pra comprar papel higiênico nem pra nada, tá a maior dificuldade. (...) Então, os pais tão suprindo, a escola tá linda, maravilhosa. Tem segurança, eles puseram até carteirinha pra entrar.”

Na relação entre as famílias vindas da rede particular e a escola pública, descrita pelo presidente do CME, assim como observado a partir da experiência do CT I, aparece um duplo preconceito. Por parte dos pais existe uma apreensão em relação ao círculo de amizades dos filhos. Ao chegar à escola pública, estes pais assustam-se com as diferenças sociais existentes entre as crianças e ficam preocupados, por exemplo, com o fato de seus filhos passarem a conviver com “crianças de favela”.

Por outro lado, também os alunos da escola particular são objeto de preconceito ao chegarem à escola pública. Algumas crianças são vistas, de acordo com o presidente, como sendo “cheio de frescurinha” (sic). Todavia, acabam adaptando-se com o decorrer do tempo:

“têm um relógio que eles não têm, vêm com tênis importado, depois eles entram na dos outros. Ele vêem que não é legal ser diferente e eles acabam vindo mais simples e, pouco tempo depois, se encaixam no meio da turma.”

Em alguns casos, entretanto, isto não ocorre. Um exemplo seria o de um menino que teve de voltar para a escola particular por não ter se adaptado à escola pública: “O menino não quis mudar, teve uma baita rejeição...”. Mas, casos como este seriam exceção.

Se, por um lado, a realidade da escola pública assusta inicialmente os pais, por outro, o presidente do CME considera que este choque traria boas conseqüências para as famílias das camadas médias: a mudança para a escola pública seria uma experiência positiva para as crianças vindas da rede privada, na medida em que esta “convivência com a classe mais baixa”, faz com que elas conheçam a pobreza e passem a “exigir menos do pai” (sic).

Contudo, apesar do otimismo e das vantagens relatadas em relação à migração da rede particular, o presidente do CME – valendo-se de sua experiência na escola da qual é diretor – afirma que, quando chegaram à escola pública, os pais das camadas médias teriam sido “um problema” (sic), por fazerem muitos questionamentos e cobranças à escola. Lembra-se do caso de uma professora “muito boa” que lecionava na escola e também em uma escola particular, da qual fôra demitida em virtude de um mal-entendido: ao sair desta escola ela teria pedido licença a alguns alunos que conversavam apoiados em seu carro; estes, por sua vez, teriam reclamado na direção, afirmando que ela os xingara. Com esta narrativa, o presidente do CME demarca a diferença entre a relação de educadores e usuários na escola pública e na particular. A transposição deste padrão, possibilidade trazida juntamente com os alunos da rede particular, não é vista com bons olhos: *“Quer dizer, tem as vantagens, tem as desvantagens...”*.

A exigência dos pais e a alusão ao desrespeito com que o professor, muitas vezes, é tratado na escola particular mostram que nem só de aspectos positivos constitui-se esta “nova realidade” na escola pública. O entusiasmo do início do discurso vai dando lugar à menção de problemas enfrentados nesta relação com as camadas médias.

*

A partir das diferentes e, por vezes, até contraditórias informações e opiniões obtidas nas entrevistas realizadas, o que podemos afirmar é que o fenômeno que buscamos investigar estaria localizado em uma determinada região da cidade – aquela coberta pelo Conselho Tutelar I (vide Anexo 15). Este, como já dito, foi o único Conselho a relatar casos com este tipo de demanda.

Durante as entrevistas, solicitamos aos que afirmaram perceber este aumento que especificassem, na medida do possível, as escolas onde tal fato estaria acontecendo. Todas as escolas mencionadas, num total de doze, localizam-se na região de cobertura do Conselho Tutelar I. Destas, três são de Ensino Fundamental - Ciclo I, três de Ensino Fundamental - Ciclo II com Ensino Médio

noturno, três possuem o Ensino Fundamental completo e três são de Ensino Médio. Todas as escolas citadas (com uma exceção) são da rede estadual de ensino.

Escolhemos as escolas de Ensino Fundamental porque a maior parte das escolas citadas são deste nível e também pelo fato de o objeto da pesquisa estar voltado para o início do processo de escolarização⁵⁷. Foram realizadas entrevistas em seis escolas: três de Ensino Fundamental - Ciclo I, duas de Ensino Fundamental - Ciclo II e uma de Ensino Fundamental (completo), todas estaduais.

A restrição à rede estadual parece contraditória com a demanda existente nos Conselhos Tutelares II e III por matrículas nas escolas municipais – consideradas melhores, como citado anteriormente.

A diferença entre as redes educacionais estadual e municipal na cidade de Ribeirão Preto foi tema de uma reportagem do Jornal *Folha de S. Paulo* em 1997. Naquele ano, a prefeitura teria investido R\$ 1.386,00 por aluno, contra R\$ 550,00 do Estado. Os professores da rede municipal ganhariam acima de R\$ 6,00 a hora/aula enquanto os do estado receberiam R\$2,86 pelo mesmo período.

Nas entrevistas com os Conselhos estas diferenças apareceram de maneira muito clara.

Por que, então, os entrevistados citaram as escolas estaduais como palco do fenômeno da migração da rede particular, e não as municipais ? Esta contradição parece ter algumas explicações.

A rede municipal de ensino é de expansão mais recente, estando as escolas municipais localizadas em regiões mais periféricas da cidade, com algumas exceções. As escolas estaduais mencionadas localizam-se em áreas mais centrais e são, em geral, escolas antigas. Uma delas – citada pelo presidente do CME como palco exemplar do fenômeno da migração – foi o primeiro Ginásio Escolar da cidade de Ribeirão Preto. Assim, as escolas estaduais estariam, de maneira geral, mais bem localizadas que as municipais. Além disso, apesar da diferença

⁵⁷ Estando nosso interesse voltado para o eixo inclusão-exclusão das camadas populares na escola pública, e acreditando ser este processo construído nas relações escolares, este nível de ensino pareceu-nos mais adequado para tal investigação.

em relação à infraestrutura, realmente melhor na rede municipal (prédios mais bem equipados, melhor qualidade da merenda), os recursos humanos das duas redes não diferem tanto, já que muitos professores da rede estadual dobram suas jornadas de trabalho em escolas do município.

Nas seis escolas selecionadas, as entrevistas realizadas com diretores, vice-diretor, coordenadores pedagógicos revelaram um aumento no número de transferências oriundas da rede particular. No entanto, apesar da concordância em relação à existência deste fenômeno, várias ressalvas foram feitas.

A **EE Carlos Drummond** – que atende ao Ensino Fundamental – Ciclo II e a usuários de “todas as classes sociais” devido à grande diversidade de bairros de origem dos alunos, conforme caracterizou o assistente de direção – está recebendo transferências de alunos que, por problemas financeiros, são obrigados a sair da escola particular. O número de transferências está-se mantendo constante ao longo dos anos.

No entanto, para o assistente de direção, isto não seria evidência de um aumento das camadas médias na rede pública de ensino, pois segundo ele: *“a classe média nunca deixou de freqüentar a escola pública.”*

Na **EE Eça de Queiroz** – que atende ao Ensino Fundamental – Ciclo II no período diurno e ao Ensino Médio no noturno, e cujo rendimento da maior parte das famílias está entre cinco e dez salários mínimos⁵⁸ -, a coordenadora pedagógica afirma que tem recebido vários alunos da rede privada, porém, provenientes de escolas particulares mais baratas. O aumento do número de transferências, contudo, também não seria sinal de maior procura da escola pública pelas camadas médias. Segundo a diretora, há quinze anos nessa escola, a *“classe média mesmo”* (sic) não voltaria para a escola pública. Quando isto ocorresse, seria a forma encontrada pelos pais de punir os filhos que estariam

⁵⁸Segundo dados do Plano Escolar, o nível de escolaridade predominante entre os pais é 2º grau completo. Sobre a procedência dos alunos, apenas 30% são do mesmo bairro onde se situa a escola. No entanto, segundo relato da diretora, no final dos anos 80 a maioria dos alunos seria proveniente do bairro. Antes da reorganização, esta escola incluía as oito séries do Ensino Fundamental. As quatro primeiras séries passaram para uma escola próxima – a EE Guimarães Rosa – na qual também realizamos entrevista.

indo mal na escola particular, opinião compartilhada pela coordenadora. Utilizando-se da mesma expressão da diretora⁵⁹, ela afirma que a “*classe média mesmo*” não voltou para a escola pública, pois esta camada social mantém seus filhos nos colégios particulares. E, embora afirme que as transferências da rede particular tenham aumentado, também atribui este fato a um castigo dos pais aos filhos:

“ *Ah, tá indo mal, tá gastando meu dinheiro à toa, então vai para a escola pública*’. Não é por questão financeira, não. É castigo mesmo! É esta a visão que eles têm de escola pública!”

O fator econômico também foi rechaçado como causa do aumento das transferências da rede particular observado na **EE Guimarães Rosa**. Esta escola atende ao Ensino Fundamental – Ciclo I e o nível sócio-econômico dos alunos, segundo a coordenadora pedagógica, seria de “*classe média para classe média baixa ou classe pobre*”. Contudo, este perfil teria sofrido alteração, em 1999, devido ao aumento das transferências oriundas da rede privada de ensino. Nesse ano, de acordo com a coordenadora, a escola recebeu mais de trinta alunos de escolas particulares, fazendo com que uma classe que seria fechada porque os alunos de um bairro distante e periférico transferiram-se para uma escola municipal nova no próprio bairro, fosse ocupada pelas crianças vindas da rede particular.

Entretanto, para a coordenadora, este fenômeno não teria ocorrido em virtude de problemas financeiros. Para ela, os pais das camadas médias transferiram seus filhos da rede particular porque ficaram sabendo, no “boca-a-boca” (sic), que a escola Guimarães Rosa funciona bem e possui um ensino de qualidade.

A não-atribuição do aumento das transferências da rede particular por motivos econômicos contribui para a valorização da escola.

Esta valorização da escola apareceu também em outras entrevistas. Prêmios, concursos, notícias na mídia são mencionados como evidências de reconhecimento público da boa qualidade das escolas.

⁵⁹ As entrevistas foram realizadas separadamente.

O diretor da **EE Graciliano Ramos** – que atende ao Ensino Fundamental completo⁶⁰ – define o perfil sócio-econômico dos usuários da escola como “classe média-baixa” e “pobre”, e recentemente também “classe média-média” (sic). O número de transferências de escolas particulares aumentou, sobretudo a partir de 1997. No ano de 1999, a escola Graciliano Ramos recebeu entre trinta e quarenta crianças provenientes da rede privada.

O recebimento desta nova camada social, segundo o diretor, seria consequência do bom conceito que a escola desfruta na comunidade e na imprensa. Ele fala da escola com orgulho, afirmando que seus alunos sempre obtêm boa colocação nas olimpíadas de matemática. Além disso, a Graciliano Ramos foi considerada a melhor escola de Ensino Fundamental de Ribeirão Preto pela avaliação do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) em 1997. E nos anos subsequentes, sempre tem estado entre as cem melhores escolas do Estado de São Paulo.

A diretora da **EE Manoel Bandeira** – que atende ao Ensino Fundamental – Ciclo I e cujo nível sócio-econômico dos usuários é de “classe média” (sic) – afirma que os pedidos de transferência de alunos de escolas particulares têm aumentado bastante. Segundo o vice-diretor, em 1999 a procura foi maior e o motivo de tal aumento seriam problemas financeiros enfrentados pelas famílias de camadas médias.

A diretora relatou com orgulho que a escola havia recebido, no ano anterior, um prêmio da Diretoria de Ensino de melhor escola estadual de Ensino Fundamental – Ciclo I.

Outro aspecto recorrente entre os entrevistados foi a comparação das escolas públicas em que trabalhavam com as da rede privada. Nesta comparação, afirmam a equiparação ou a superioridade da escola pública em relação à particular.

Na **EE Machado de Assis** – que atende ao Ensino Fundamental – Ciclo I e cujos usuários provêm, segundo a diretora, da “classe média-baixa” – o número

⁶⁰ Esta escola manteve as oito séries do Ensino Fundamental, mesmo após a reorganização física da rede estadual, porque o diretor, segundo suas palavras, “resistiu”, tendo “perdido” apenas o colegial.

de transferências da rede particular teria aumentado sobretudo a partir de 1997. A diretora afirma que *“quem transfere pra cá gosta, não se arrepende não”* e sustenta a superioridade da escola em relação às particulares: *“E vou te dizer uma coisa: a nossa escola, pelo o que a gente percebe, dá baile nos que vêm de escola particular.”*

A diretora da escola Eça de Queiroz afirma que não sente diferença entre esta escola e outras da rede particular. Argumenta que quanto aos recursos humanos ambas são parecidas, diferindo apenas em relação à infra-estrutura. Diz que muitos professores que lecionam na Eça de Queiroz também trabalham na rede particular e menciona o caso de um colega da rede pública que está dirigindo um colégio particular.

Na escola Carlos Drummond, o assistente de direção argumenta que, em relação ao ensino, não há grandes diferenças entre o da rede particular e o da escola: *“Também não temos tido problema assim de grande defasagem de aprendizado entre a particular e a pública, pelo menos na nossa [escola], não.”*

Na EE Guimarães Rosa a coordenadora afirma que, em termos pedagógicos, a escola não fica atrás de nenhuma da rede particular, *“o pedagógico vai muito bem, obrigado”* (sic) e os pais recém-chegados estão contentes.

O aumento do número de transferências da rede particular foi descrito pelos membros das escolas entrevistados de maneira otimista e entusiasta.

Segundo o diretor da escola Graciliano Ramos, o número de transferências da rede particular para esta escola ainda é pequeno, pois nas escolas mais centrais a quantidade seria maior. Na sua experiência, esta migração está sendo positiva, pois os pais das camadas médias chegam dispostos a colaborar com a escola:

“No caso meu aqui, os pais que vieram estão ajudando, (...) estão participando bastante, preocupados com a Educação. Eles falam: ‘Não posso pagar, então, vou lutar por uma escola de qualidade’- e estão dando apoio pra nós e está sendo bom.”

A coordenadora da escola Guimarães Rosa afirma que os pais provenientes da rede particular contribuiriam para a melhoria na qualidade do ensino, por exigirem mais do professor. Além disso, este maior número de

famílias de camadas médias na escola teria provocado o aumento na arrecadação da APM, a qual, segundo a coordenadora, havia crescido em relação ao ano anterior.

A satisfação dos pais das camadas médias que transferiram seus filhos da rede particular para estas escolas públicas também foi destacada pelos entrevistados. Tal fato parece ser mais um argumento a favor da valorização das escolas.

A diretora da escola Manoel Bandeira menciona, como uma das razões para as transferências da rede privada, o reconhecimento pelos pais da qualidade do ensino dessa escola. Diante disto, estes optariam em investir o dinheiro gasto com a educação escolar dos filhos, em outros setores como, por exemplo, o pagamento de um curso superior para eles mesmos: *“então, não teria tanta necessidade de pagar uma escola particular agora, sendo que o nosso ensino também é muito bom!”*. Também relata que os pais provenientes da rede privada estão satisfeitos com a escola, elogiam e afirmam que se soubessem que a escola era “daquele jeito”(sic) já teriam matriculado os filhos antes.

Ao receberem alunos provenientes da rede particular de ensino, essas escolas públicas passam a ter usuários de camadas sociais distintas. De acordo com os entrevistados, isto, no entanto, não seria fator gerador de problemas entre os alunos. O problema, neste caso, seriam os pais.

A diretora da escola Machado de Assis afirmou que a convivência de crianças de camadas sociais distintas é democrática, sendo a única fonte de conflitos, nesta relação, os pais. Narra um episódio em que os pais queriam expulsar um aluno da 4ª série que estaria envolvido com drogas: *“...os pais é que são o maior problema, não são as crianças, não. (...) Quem estraga é o adulto.”* Segundo ela, as crianças que vêm de escolas particulares adaptar-se-iam rapidamente, mas os pais ficam preocupados e sentem-se culpados por não poderem pagar escola para o filho.

De acordo com a coordenadora da Guimarães Rosa, os pais provenientes da rede particular estão satisfeitos com a mudança de escola. Todavia, a maior dificuldade que têm de enfrentar seria o círculo de amigos dos filhos.

Apesar de os efeitos do aumento das camadas médias nestas escolas públicas terem sido considerados sempre bons, e o otimismo ter sido a tônica na superfície dos discursos, é possível ouvir ambigüidades em relação a isto. Após ter enumerado as vantagens do aumento de transferências das escolas particulares, o diretor da escola Graciliano Ramos, como vimos, menciona a maior exigência por parte dos pais das camadas médias recém-chegados, afirmando que existem também desvantagens nesta “nova realidade”. Na Guimarães Rosa, a coordenadora esclarece que apesar de a escola ter arrecadado mais dinheiro, também está gastando mais. Tem-se, assim, que, ao lado da ‘euforia’ quanto à chegada das camadas médias, está o receio de mudanças imprevistas e indesejáveis que isto pode trazer para a escola.

Após a realização das entrevistas nas escolas, um outro quadro delineou-se – diferente do traçado a partir das entrevistas nos Conselhos Tutelares e Conselho Municipal de Educação.

Se na evolução das matrículas não tem havido diferenças entre as redes públicas e privadas de ensino; se de acordo com a Secretaria Municipal de Educação houve migração das escolas particulares para as municipais, mas em índice muito pequeno para a rede como um todo; se nos Conselhos não há concordância sobre este fato, as escolas nas quais realizamos entrevistas têm algo em comum: o número de transferências da rede particular aumentou.

Como observamos, disto não resulta, no entanto, um consenso. Alguns entrevistados, por exemplo, não consideram este fato – conforme pressuposto neste trabalho – evidência de um aumento na procura da escola pública pelas camadas médias. A mesma opinião, entretanto, é motivada por diferentes razões. O assistente de direção da escola Carlos Drummond afirma que a *"classe média nunca deixou de freqüentar a escola pública"*. Já a diretora e a coordenadora da Eça de Queiroz consideram que a *"classe média mesmo não volta"* (sic) para a rede pública.

Estes desencontros trazem uma questão: o da própria definição de “classe média”.

Ainda que, considerados os números totais de alunos para cada uma dessas escolas públicas, as transferências representem uma pequena proporção de alunos vindos da rede particular – não mais que trinta ou quarenta transferências para escolas com, por exemplo, oitocentos alunos – esta “nova realidade” faz-se presente na experiência dos educadores dessas escolas.

Quais as repercussões desta maior presença das camadas médias sobre as relações escolares? Como é a convivência de usuários das camadas populares e das camadas médias em uma escola que afirma estar vivendo o fenômeno do aumento na procura pelas camadas médias?

Para responder a estas perguntas fomos conhecer a fundo a realidade de uma escola pública.

A escola selecionada para a realização da pesquisa de campo foi a EE Guimarães Rosa. A seguir, apresentaremos mais alguns trechos da entrevista inicial com a coordenadora pedagógica dessa escola, a fim de esclarecer os motivos desta escolha.

A escolha

O aumento das camadas médias foi o assunto dominante na entrevista com a coordenadora pedagógica da EE Guimarães Rosa. Conforme citado, nesta escola a transferência de alunos da rede particular evitou o fechamento de uma classe. Este fato parece ter agradado a coordenadora:

“Aquele leva de aluno esquisito foi tudo pro Jardim Júlia [bairro distante e periférico]. Lá não tinha escola, então, as crianças do bairro, pela facilidade de [ônibus] circular, vinham tudo pra cá. Esse ano, lá abriu uma escola (...) e migrou pra lá umas trinta crianças nossas e era onde a gente ia fechar uma classe, mas a vinda da criança de escola particular manteve uma classe aberta. Então nós perdemos crianças muito pobres e recebemos uma classe média pra cá. E isso melhora o nível da escola (sorrindo)! Porque não é que o pobre não tem educação, não aprende, não é nada disso, é o acompanhamento em casa. A ajuda que se faz em casa é muito importante na educação. Aquele amparo que o pai dá, a mãe, aquele tempo que eles têm pra ajudar a criança. (...) E as famílias mais simples eles mandam as crianças pra escola tudo, mas lá em casa o trabalho não é feito.”

O fato de a escola estar atendendo famílias com perfil sócio-econômico mais alto ajudaria, na visão da coordenadora, a elevar o nível do ensino em decorrência da disponibilidade de acompanhamento em casa que as famílias de camadas médias teriam e as pobres não.

Para a coordenadora, as famílias das camadas médias são mais exigentes, o que também contribuiria para a melhoria da escola:

“A escola, esse ano, a gente percebe que ela está mais, é..., não é (sorrindo) elitizada...., assim, com crianças mais exigentes, os pais mais exigentes, (...) que estão questionando mais do que nos anos anteriores.”

Para o ano seguinte, a coordenadora esperava que o número de transferências fosse ainda maior, o que a animava, por considerar essas famílias mais conscientes da importância da educação:

“Ano passado já estava mais ou menos, esse ano [1999] deu pra sentir mais. (...) O ano que vem eu acho que vai aumentar mais o volume, no que eu acho muito bom. Não é dizer que pobre estraga a escola, não é isso, longe de mim dizer uma coisa dessa. Eles também são boas crianças, também são educáveis, são crianças que aprendem, tudo mais. Só falta mesmo um amparo da família, em casa, que não tem esse retorno...”

A EE Guimarães Rosa é uma escola cujos usuários seriam provenientes das camadas médias e das camadas populares:

“Nós não temos aqui aluno de classe média alta nem de gente rica, nada dessas coisas. Nós temos crianças que vêm de lá de ..., simples mas educados, crianças que não são violentas (...). Os pais aqui, são todos (...) cuidadosos com as crianças de um modo geral.”

No entanto, existe uma diferença em relação aos usuários das camadas populares desta escola: eles são pobres *mas* educados, *mas* não-violentos, *mas* bem cuidados, *mas* educáveis. Mesmo assim, falta-lhes algo – o apoio em casa – que só as famílias de camadas médias poderiam oferecer a seus filhos.

A contraposição das famílias pobres com as das camadas médias, sempre em detrimento das primeiras, acaba por revelar a preferência pelas segundas e a “alegria” em tê-las na escola em maior número. É assim que, para a coordenadora, o questionamento maior por parte destes pais que, ao contrário dos

pais pobres, estão preocupados com o futuro de seus filhos, faria com que o professor trabalhasse melhor e se dedicasse mais:

”... ela [“classe média”] força o profissional a se dar mais porque ele está mais sujeito a críticas, vigiado pelos pais, cobranças, então o profissional (...) tem que aprender a lidar melhor com a criança, com o próprio pai, porque ele não está acostumado a muito pai na escola. Pessoal mais simples põe a criança aqui e quando a gente chama reclama, porque diz que põe aqui pra ter sossego e não pra ser chamado, então esses outros pais que estão freqüentando a escola agora, ele vem questiona, questiona o conteúdo, compara, exige mais do profissional; quando exige mais do profissional, melhora o nível educacional. Porque o profissional tem condições de dar, só que se não há cobrança, ele também vai ficando ali naquele ritmo dele, se há cobrança ele retribui na medida da cobrança. Eu acho que melhora a qualidade de ensino...”

Contudo, esta maior exigência dos pais, seria fonte de sofrimento para os “professores de periferia” (sic). Assim como faz com as famílias, a coordenadora também estabelece uma distinção entre os docentes: de um lado, os professores concursados e efetivos na escola e, de outro, os eventuais que vieram de escolas periféricas e são temporários na escola. É assim que ela cria a categoria “professores de periferia”:

“Meus professores de periferia tiveram muita dificuldade em trabalhar aqui (...) Porque eles estavam acostumados a trabalhar na periferia, com crianças que não reclamam, com pais que não vêem nada. Chegam aqui, eles encontram crianças exigentes, pais atentos que estão ali em cima e eles estão tendo dificuldades mesmo, muita reclamação destes profissionais... !”

Esta desqualificação, contudo, não é fruto de sua experiência, já que consideraria “ruins” estes professores desde que chegam à escola, e os advertiria, antecipando problemas futuros:

“... quando elas [professoras] chegam aqui na escola eu já aviso: ‘Ó (bate na mesa), aqui a escola é diferente! Aqui a escola funciona quase como uma escola particular. Os pais são atentos, exigentes, os alunos (...), você pode jogar conteúdo que eles dão resposta, pode ir, não precisa ficar marcando passo !’ E, Nossa Senhora, é uma dificuldade, pra mim dá muito trabalho ... ! Porque esse pessoal, lógico tem direito de pegar aula, mas tem obrigação de trabalhar de acordo. (...) As professoras só não desistem porque depois não podem pegar aula pelo resto do ano, mas sofrem que você não imagina (rindo)... !”

Esta prevenção é feita também em relação aos pais pobres, que vêm de bairros distantes. Segundo ela, estes pais afirmam querer matricular seus filhos na escola porque lhes teria sido dito

“ ‘que aqui o menino aprende. Então, eu vou fazer o sacrifício de por aqui porque me falaram que a escola é boa.’ Aí, eu já rezo o sermão: ‘Olha, nada é bom sozinho, a escola é boa porque é um trabalho conjunto do professor e da família. Se a família não der amparo, a escola não vai pra frente’. ”

Ao colocar a responsabilidade do sucesso na família, a coordenação exime a escola de qualquer acusação, garantindo o certificado e a fama de “boa escola”.

A partir desses aspectos, escolhemos a escola Guimarães Rosa como mais adequada à realização do estudo de caso. Isto porque, além desta escola apresentar o fenômeno que buscamos estudar – o aumento de transferências da rede particular – e de a coordenadora mostrar-se entusiasmada com esta nova realidade, outros aspectos chamaram nossa atenção. A explícita preferência pelas famílias de camadas médias, e a constante desqualificação dos alunos, das famílias e até dos professores de “periferia”, pareciam indicar que nesta escola existiriam processos que nos ajudariam a entender como se dá a convivência escolar de camadas sociais distintas. Outro fato que nos motivou a escolher esta escola foi a “saída” das crianças pobres para o Jardim Júlia e a “chegada” das crianças das escolas particulares. Esta “troca” parecia significativa, e nos instigou a perguntar pelas práticas que teriam tido lugar naquela escola e feito com que, conforme descreveu a coordenadora, ela perdesse “crianças muito pobres” e recebesse “uma classe média” (sic). Esta “saída” das crianças pobres poderia ter sido motivada não somente pela abertura de uma nova escola no próprio bairro, mas pela existência de processos excludentes no interior dessa escola.

Fomos, então, conhecer a fundo o cotidiano da escola Guimarães Rosa.

III. O CAMPO DA PESQUISA: UMA ESCOLA PÚBLICA “PRIVILEGIADA”

A E.E. Guimarães Rosa é uma escola estadual antiga construída na década de 50 – época em que abrigava um dos antigos Ginásios Escolares de Ribeirão Preto. Localiza-se em um bairro residencial de camadas médias, na avenida principal, circundada por vários tipos de estabelecimentos, como bancos e farmácias. A escola está nesse endereço desde 1969, quando passou a funcionar em sede própria, deixando o prédio alugado que ocupara no mesmo bairro há quase vinte anos.

Da avenida a imagem que se tem da escola é agradável: um amplo jardim e um muro de pedras compõem a fachada, que ocupa toda a frente do quarteirão⁶¹. O prédio é composto por dois grandes blocos de dois andares cada um (térreo e inferior), separados por um pátio (vide planta da escola no Anexo 16). No primeiro, que dá acesso à avenida, encontram-se secretaria, sala dos professores, diretoria, sala da assistência de direção, biblioteca (também utilizada como sala da coordenação pedagógica), consultório dentário, banheiros e almoxarifado. Há ainda uma sala de aula que ocupou parte do espaço da biblioteca. Por uma escada chega-se ao pátio e deste à parte inferior deste mesmo bloco, onde se localizam cozinha, cantina, sala de vídeo (também utilizada para aulas de reforço) e banheiros dos alunos.

O pátio possui uma parte interna (coberta) e outra externa. No pátio interno há um palco de alvenaria, utilizado para apresentações dos alunos e comemorações de datas cívicas. Ao lado deste, está a quadra de esportes. Através de escadas chega-se ao outro bloco onde se localizam doze salas de aula: seis no piso térreo e seis no piso inferior.

Nesta escola funciona o Ciclo I do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). Antes da reorganização da rede estadual, realizada no final de 1995, possuía as

⁶¹ A entrada e saída dos alunos é feita por um portão na rua lateral.

oito séries do Ensino Fundamental. Esta separação trouxe mudanças para esta unidade escolar.

Esta reforma teve grande repercussão na rede estadual de ensino. Prometia diminuição da repetência, tranqüilidade para os pais e melhorias na qualidade do ensino, através do aumento de salário dos professores. Para os alunos, a reorganização traria alívio para os supostos problemas surgidos da convivência de crianças e adolescentes em um mesmo ambiente, sobretudo em virtude da agressividade destes últimos: *“Não há dúvida: quando crianças pequenas compartilham o mesmo espaço físico com adolescentes e adultos (...) acabam ficando expostas a comportamentos agressivos por parte dos mais velhos.”*⁶²

A elevação do número de classes e o conseqüente aumento da quantidade de alunos por unidade escolar são considerados efeitos positivos da reorganização pelos seus formuladores⁶³.

A reorganização – além de provocar muita insatisfação por parte dos professores, devido à falta de informações, ao atropelo e à forma como foi implantada – trouxe transtornos para famílias, já que implicou para muitas delas distâncias maiores a serem percorridas e inviabilidade de rotinas pré-estabelecidas, como no caso de irmãos que eram responsáveis em acompanhar os menores até a escola onde ambos estudavam.

Na região atendida pela escola Guimarães Rosa, no entanto, os problemas decorrentes da reorganização não ocorreram. O Ciclo II passou para a E.E Eça de Queiroz, localizada bem próxima a esta escola. E, ao contrário da repercussão negativa que a reorganização teve em várias escolas públicas estaduais, sobretudo nas unidades que atendem ao Ensino Fundamental – Ciclo II⁶⁴, na Guimarães

⁶² São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. **Educação paulista: corrigindo rumos.** Mudar para melhorar: uma escola para a criança, outra para o adolescente – conheça mais. p. 20

⁶³ “...se em 1994 havia em média 11,4 classes por escola, hoje há 14,7. O grande ganho foi na 5ª a 8ª série e 2º grau: se em 94 havia 16,4 classes por escola, hoje há 25.” (Perez, 1996, p. 9)

⁶⁴ Segundo pesquisa feita pelo membro do Conselho Municipal de Educação entrevistado na primeira etapa deste trabalho, a partir dos dados da ronda escolar, houve um aumento de 375% das ocorrências policiais nas escolas que passaram a atender ao Ensino Fundamental – Ciclo II em relação ao período anterior à reorganização. Nas escolas não reorganizadas, que continuaram com Ensino Fundamental (completo), o aumento foi de 40%. E nas escolas de Ensino Fundamental – Ciclo I houve uma redução de 50%.

aconteceu algo bastante diverso. A realidade das escolas da rede tornou-se tão díspar que chega a constranger aqueles que passaram a desfrutar de melhores condições de trabalho. É isto que diz Marília, a diretora da escola Guimarães Rosa:

“Tanto que, em reuniões, quando nós vamos, às vezes, eu tenho até vergonha do sofrimento que os meus colegas passam. Porque pra mim e pra outros de 1ª a 4ª, tá uma beleza! Uma escola bonitinha, bacaninha, escola pra crianças. Só que, que nem eu te falo, em outros bairros, superlotou, então, aumentou o número de alunos, aumentou o número de problemas também. (...) tem certas escolas que estão sofrendo demais!”

Marília está há três anos na escola Guimarães (um ano como vice e dois como diretora), tendo chegado lá, portanto, após a reorganização. Todavia vale-se de sua experiência anterior na rede pública para criticar esta medida. No magistério desde 1972, passou catorze anos na cidade de São Paulo lecionando na rede estadual e exercendo funções administrativas no município. Voltou para Ribeirão Preto em 1987, dando aulas em várias escolas e, em 1990, assumiu a vice-diretoria de uma escola. Como diretora, seu cargo efetivo é em outra escola de uma pequena cidade vizinha a Ribeirão Preto; na escola Guimarães Rosa está como diretora substituta. Conhecendo a realidade de outras escolas públicas, Marília indigna-se com a “desumanidade” e o “crime” (sic) que a reorganização resultou em várias unidades da rede estadual, numa visão bastante diversa dos benefícios que a reorganização teria trazido para as escolas, segundo seus formuladores:

“Não é possível que, com gang dentro de escola, com os problemas de indisciplina que essas escolas têm, e se você vai ver, tudo com mil e quinhentos, dois mil, dois mil e quinhentos, três mil alunos! Um diretor?! Às vezes, dois vice?! E os professores trabalhando com medo?! Você acha que pedagogicamente tá funcionando isso? Tem condições de funcionar?”

No entanto, Marília não considera que a medida deva ser abolida. Defende que a mesma seja revista, mas apenas nas escolas com problemas. Enfatiza que onde está “funcionando” (sic), citando várias vezes o exemplo da escola Guimarães, a reorganização deve ser mantida. Sua posição é esclarecida quando declara:

“Não, olha, aqui ficou uma escola que você vê quase que, eu falar, fica até chato. Se você for ver, é uma escola modelo, porque dá pra você trabalhar bem. Eu tenho uma base de 850 alunos, bons profissionais. O que eu tenho é carência de funcionário.”

A diretora faz críticas à reorganização pelos problemas que tem causado a muitas escolas, solidariza-se com seus colegas que sofrem tanto, mas não quer abrir mão da “escola modelo” em que esta medida transformou a Guimarães.

Segundo o quadro de funcionários constante no Plano de Gestão, a escola Guimarães Rosa contaria com: uma secretária, três oficiais de escola, três inspetores de alunos, três auxiliares de serviços gerais e uma merendeira. A realidade, porém, é bem diferente: três destes funcionários estão “emprestados” para o Tribunal Regional Eleitoral, não podendo ser substituídos. Além disso, dois funcionários são pagos com o dinheiro arrecadado pela APM. No final de 1999, a diretora estava preocupada com a possibilidade de, no ano seguinte, ter de arcar com o pagamento de mais um funcionário através da APM. A solução seria o aumento do valor da contribuição de R\$ 1,00 para R\$ 2,00.

Mas se, por um lado, problemas como falta de funcionários, escassez de recursos financeiros, atropelos de medidas governamentais aproximam a Guimarães Rosa das demais escolas da rede estadual de ensino, por outro, o respaldo financeiro que as famílias usuárias dão a esta unidade, sobretudo os pais de camadas médias, diferencia-a:

“...e aqui tem retorno. Eu sei de escola que faz uma festa lá, coitados, arrecada R\$100,00, R\$150,00. E aqui tem retorno da comunidade. Entende? Você faz uma rifa, dá dinheiro. Você faz uma festa, festa junina, eu consigo arrecadar. É assim que eu vou tocando, né...”

A expressão “ir tocando” foi muito usada por Marília para descrever como consegue manter a escola funcionando. Nesta tarefa, todavia, além de possuir a ajuda dos pais, conta também com a “contribuição espontânea” da APM – que totaliza aproximadamente R\$600,00 mensais –, além do dinheiro obtido através da cantina e do aluguel de dois *out-doors* localizados na fachada da escola.

Cuidar do funcionamento da escola seria o principal papel do diretor; segundo a diretora da escola Guimarães, a função do diretor teria passado a ser

administrativa e a questão pedagógica estaria em segundo plano. Assim, é função do diretor cuidar do pagamento dos funcionários de que a escola precisa, mas com que o Estado não arca mais. Isto parece angustiá-la: *“pagar funcionário não é fácil, não. Você fica fazendo conta, tem que fazer conta toda hora pra ver se eu tenho dinheiro”*. Também a estrutura do prédio, manutenção, consertos, reformas, tudo está sob sua responsabilidade, o que parece sobrecarregá-la.

A saída encontrada para manter a escola funcionando em um patamar mínimo de higiene e segurança (realizar *“festinha do sorvete, vender “fotografia pra aluno”*), diante das omissões do Governo no financiamento da educação, não parece ser algo com o qual Marília concorde inteiramente:

*“E tem pai que fala pra mim, ele fala: ‘Não é pela senhora, mas eu acho que o Estado tem que cuidar da escola!’. Tem pai que fica revoltado, fala: ‘O Estado tem que cuidar! Eu não vou dar nem R\$1,00 porque o Estado tem que cuidar!’. Eu já pensei assim também, sabe, antes, eu também pensei. Eu achava que não devia fazer festinha, tinha que o **Estado** assumir. Só que quando você está dentro e você vê que se você não vai atrás, não faz, não vai ter! Então, como que você vai fazer?! Vai deixar o nível cair? A higiene cair? Tudo cair? Também não vou deixar! Aí, você começa. Quando você vê, você tá fazendo festinha, fazendo rifa, fazendo aquilo, coisa que eu também achava que não devia fazer.”*

Absorvida pela necessidade cotidiana de fazer com que a escola continue a existir sem que nada caia, Marília se vê obrigada a ir paulatinamente abandonando suas convicções para seguir “tocando” em frente.

Esta adesão, no entanto, não é total. Questionada se na escola existiriam pais sem condição de colaborar com a APM, Marília respondeu enfaticamente que sim:

“Ah, não, tem. Tem pai muito humilde aqui, muito humilde mesmo! Tem muita gente desempregada... Que nem agora, essa campanha que tem na televisão, Amigos da Escola⁶⁵: aqui, eu não entrei porque eu converso, na entrada e saída da escola, sempre que eu posso, tô lá no portão, fico conversando, eu gosto de bater papo com os pais, tem muitos pais que vêm me pedir pra ver se eu não arrumo algum serviço pra eles aqui, sabe: uma faxina, alguma coisa, porque eles tão precisando! Eu não tive ânimo pra chegar e pedir tudo de graça pros pais.

⁶⁵ Programa criado e veiculado pela Rede Globo de televisão, a partir de 1999, como parte das atividades de comemorações “Brasil 500 anos”, em parceria com o programa federal Comunidade Solidária, que cadastrava escolas nas quais os pais poderiam desenvolver algum tipo de trabalho voluntário.

Então, eu prefiro cobrar uma mensalidade, pedir, né, uma mensalidade, fazer uma festinha... agora, só isso. Eles vêm pedir pra ganhar dinheiro e eu vou pedir pra fazer as coisas de graça?"

O desemprego, ao lado da separação de pais, seria, segundo a diretora, um dos principais problemas enfrentados na escola. Ela afirma que tem observado uma mudança no nível sócio-econômico das famílias usuárias da escola, dando vários exemplos de pais que teriam perdido emprego. Este fato diria respeito a famílias de diferentes níveis sociais: tanto “*gente que tinha altos salários*” como “*aquele humilde que trabalhava numa profissão humilde*”.

Apesar destas dificuldades na tarefa de “*ir tocando em frente*”, a diretora não está sozinha. Além dos pais que colaboram financeiramente, ela conta com professores comprometidos com a escola. O corpo docente é composto por trinta e três profissionais⁶⁶, dos quais vinte possuem curso superior⁶⁷. Do total, apenas seis são temporários:

"...aqui é uma escola privilegiada, porque aqui tem os efetivos que ficam mais tempo, vestem a camisa da escola. É uma escola que o professor veste a camisa, tem orgulho de trabalhar aqui. Ele gosta, ele não tá de passagem."

Além disso, os docentes são um importante fator na qualidade do ensino oferecido pela escola, sendo considerados bons, competentes e dedicados. Diferente do que ocorre em muitas escolas públicas.

Na comparação com sua experiência anterior, além do diferencial existente em relação ao corpo docente, para a diretora Marília, a escola Guimarães Rosa também poderia ser considerada “*privilegiada*” pelo nível sócio-econômico de seus alunos:

“Quando eu vim pra cá, eu já estava desacostumada [antes trabalhava em uma escola de “bairro mais humilde” (sic)], porque aqui, se você notar, são alunos, eu digo que é leite A, leite de fazenda. Você leva até um choque quando você fica muito tempo na periferia, você volta pra um lugar melhor, você nota até a diferença na estatura das crianças. Se você for lá no B.[bairro periférico], por exemplo, assim, são crianças mais pobres, bem mais pobres, carentes mesmo, até a camiseta deles lá é menorzinha que você compra, até isso você nota a

⁶⁶ Nem todos lecionando: alguns assumiram cargos na própria escola, como no caso da coordenadora pedagógica, e outros estão em diferentes unidades escolares em cargos, como o de direção.

⁶⁷ Entre as formações universitárias estão Pedagogia, Letras, História, Direito e Ciências Sociais.

diferença. O tamanho da criança é menor. Então, você trabalhando no Estado, trabalhando em escolas classes média, média-alta e classes menos favorecidas, você nota uma diferença na cara da criança. Você entra numa classe lá na periferia e entra numa classe aqui, você nota. Embora aqui, a gente tenha alunos muito pobres, pobre mesmo, da escola fornecer uniforme, sabe. (...) Tem criança que repete [a merenda], come mais dois, faz três pratos brincando. Entendeu? Então, agora, com tudo, aqui é uma escola privilegiada...”

Embora os professores e os alunos de camadas médias façam com que a escola seja considerada “privilegiada”, a equipe dirigente procura sempre enfatizar a existência de alunos pobres. Como vimos, na entrevista inicial com a coordenadora pedagógica, a presença de famílias pobres entre os usuários foi ressaltada. A diretora, por sua vez, considera que a imagem da Guimarães “engana muito”:

“a pessoa olhando a aparência, fala: ‘Ai, o Guimarães tem só classe, vamos supor, C.’(...) Não, aqui recebe alunos de Ribeirão Preto inteirinho, de todos os bairros de Ribeirão. Chega a ter peruas que trazem alunos só do S., alunos só do Q.[bairros pobres] , entendeu. (...) Então, aqui, a gente tem, realmente, aluno de classe média e aluno classe econômica mais inferior.”

O fato de a escola atender crianças pobres, vindas de várias regiões da cidade, além de alunos de camadas médias, constituiria um “desnível cultural”, conforme descrito no perfil sócio-econômico dos usuários presente no Plano de Gestão da escola:

“O nível sócio-econômico e cultural da população atendida é bem diversificado, de classes médias para baixo, sendo atendida uma clientela de vários bairros da periferia. Ocorre um desnível cultural devido a essa diversificação. (...) Temos em nossa escola alunos advindos de famílias de ocupação, grau de instrução e renda muito variada, isto é, pais ocupantes de funções mais simples, até pais com altos postos, o que eleva o nível sócio-econômico, mas a maioria é de classe média: comerciantes, funcionários públicos, bancários etc.”

Apesar de não existir na escola uma homogeneidade sócio-econômica entre os usuários, são os provenientes das camadas médias que garantem o predomínio da imagem da Guimarães Rosa como uma “escola privilegiada”.

Seja pela localização, pelos usuários ou pelo corpo docente, entre todos os que compõem essa escola – da direção e coordenação, passando pelos

professores, até os pais e os alunos –, há um consenso de que esta é uma das melhores escolas da rede pública estadual neste nível de ensino. Ou, segundo uma professora, a escola Guimarães Rosa “*é o paraíso das que vão se aposentar*”⁶⁸ (sic).

E é exatamente este fato que tem atraído certa parcela de famílias de camadas médias vindas de escolas particulares. Dos 858 alunos matriculados na Guimarães Rosa em 1999, mais de 10% (oitenta e oito crianças) iniciaram sua vida escolar na rede privada, tendo sido posteriormente transferidos para essa escola (vide tabela no Anexo 17). A maior parte destes alunos (cinquenta e quatro) freqüentam no período da tarde. O número de transferências da rede privada passou de oito, em 1997, para trinta e sete em 1998, um aumento de 462%⁶⁹. Em 1999, o número de transferências de escolas particulares para a Guimarães foi quarenta e três, dos quais trinta estudavam à tarde (vide Anexo 18)⁷⁰. No ano 2000, este número foi igual a trinta e dois⁷¹, dos quais vinte e dois estavam matriculados no período da tarde⁷².

Segundo a diretora, são muitas as evidências de queda de poder aquisitivo de certa parcela das camadas médias: “engenheiro de alto padrão” que agora vende frios; mãe que parece “classe B” fazendo faxina e passando roupa na casa de amigas seriam alguns dos casos que refletem esta “nova realidade”. A diretora é bastante enfática ao relatar os problemas financeiros que as famílias das camadas médias têm enfrentado:

⁶⁸ Este fato constitui o que a diretora apontou como o “único drama” (sic) da escola. Por ser bem localizada, tradicionalmente considerada como boa escola, só conseguem aulas na Guimarães Rosa professores que estão há bastante tempo no magistério, pois tendo acumulado muitos pontos na carreira, lhes é garantido o privilégio de poderem escolher tal escola. O corpo docente é, portanto, composto na sua maioria por professores efetivos e prestes a se aposentar. Dessa forma, um dos motivos que tornam esta escola ‘boa’ é o fato de possuir professores experientes, concursados e permanentes. No entanto, o reverso deste benefício constitui o “drama” da escola: professores velhos, cansados, cujo principal objetivo na carreira é a aposentadoria.

⁶⁹ É interessante notar que este aumento ocorreu dois anos após a reorganização física das escolas estaduais.

⁷⁰ Estas informações foram obtidas através das consultas às fichas escolares dos alunos em dois anos sucessivos, o que permitiu obter uma espécie de seguimento semi-longitudinal da procura dessa escola pública pelas camadas médias.

⁷¹ Apesar da diminuição do número de transferências da rede particular de 1999 para 2000, a equipe dirigente afirma que a procura pela escola, em geral, aumentou, resultando em uma lista de espera de 102 alunos para o ano letivo de 2001. Esta diminuição seria decorrente do fato de os pais estarem matriculando os filhos já na 1ª série, vindos de pré-escolas particulares.

⁷² Segundo informação da escola, tal concentração deve-se ao fato de o número de vagas para transferência ser maior no período da tarde. Discutiremos esta questão no próximo capítulo.

“Gente que chega aqui e chora pra mim. Chora porque não tem condições de manter o nível, que vem pedir uma vaga porque eles acham que aqui ainda parece uma escola particular pelos cuidados que a gente tem. Então, você nota que eles se sentem bem, pelo menos, de colocar aqui.”

A respeito da relação entre as crianças transferidas da rede particular e os alunos que já estudavam na Guimarães Rosa, segundo Marília, não há problemas, pois na escola não existem práticas que “rotulariam” (sic) as crianças. Lembra-se, todavia, de dois casos em que a convivência não foi tão tranqüila:

“.. um menininho muito mimado que veio duma escola particular no meio do ano, mas aí, é problema dos pais também, você vê que o pai transfere pra uma escola do Estado e fica com tantos cuidados... Eu me lembro que esse menininho foi embora, foi o que a mãe falou: 'Vou ver se eu consigo pagar uma outra mais barata.' Não tem, assim, caso... Você vê que, no pátio, todo mundo brinca, todo mundo faz as coisas. Criança é criança, porque se ela não traz de casa essa diferença de preconceito de raça ou questão econômica, ele por si, não coloca. Não é verdade? Mas teve um caso o ano passado muito acentuado de uma criança que não chegou até o fim do ano na 4^a. Ele veio na 4^a série, é mais difícil pra criança que ela já estudava três anos em outra escola. Teve um que foi até o fim do ano aos trancos e barrancos, os meninos chamavam ele de metidinho, burguesinho....”

Marília nega a existência de qualquer tipo de diferenciação em relação aos alunos. Problemas surgem apenas quando os pais sentem-se inseguros de matricularem seus filhos em uma escola pública ou quando incutem neles preconceitos raciais ou sociais.

A convivência harmônica entre as crianças é igualmente defendida pela coordenadora pedagógica. Sobre a convivência de duas camadas sociais distintas na escola, ela afirma que no recreio e na aula de Educação Física todos os alunos brincam juntos. Somente para realizar trabalhos em grupo, é que as crianças separam-se por afinidade ou proximidade de moradia: “...não tem muito essa coisa de é mais bonitinho, mais feinho, mais rico, mais pobre, não tem nada disso.” Em seguida, ela fornece a receita desta “harmonia”: “Nós exigimos muito o uniforme.” Defende esta medida como recurso para que não se “faça diferença” entre os alunos: “... é importante o uniforme pra criança não vir,

assim, querendo ser mais bonita que a outra, mais arrumada que a outra, falar: 'Eu tenho isso. Eu tenho aquilo'.”

Esta tentativa de uniformização, de negação da diferença também está presente em relação aos materiais escolares:

“Nós pedimos (...) pra ninguém trazer material sofisticado. No começo do ano (...) eu já falo pros pais: 'Não mande nada (...) bonitinho, brinquedinho, coisa que vá chamar a atenção das crianças pra aquilo que o outro não pode ter.' Então, o material mais básico possível. Não me mande aqui coisa muito cheia de nove horas pra criança não ficar humilhando uma à outra. Eu não gosto disso na escola !”

Talvez “equivocados” com a imagem da Guimarães Rosa, os pais provenientes da rede particular apontam a homogeneidade sócio-econômica de “classe média” e o fato de esta escola possuir alunos só até a 4ª série como principais fatores que os levaram a escolhê-la⁷³.

E é também o fato de a Guimarães Rosa ser considerada uma escola com ensino de qualidade que atrai os usuários das camadas populares, que vêm de bairros distantes e periféricos. Tanto os pais “pobres” como os de camadas médias estão à procura de uma escola pública onde seus filhos possam aprender e que não padeçam da violência e da falta de estrutura que marcam as escolas públicas mais próximas de suas casas.

Se, por um lado, a equipe dirigente afirma que a imagem pública da Guimarães Rosa não reflete a sua real composição, pois não considera as “crianças muito pobres” que freqüentam a escola, por outro, esta mesma equipe continua a caracterizá-la como uma “escola privilegiada”, em virtude da presença de usuários provenientes de camadas médias.

Qual é a real proporção de famílias advindas de camadas médias e de camadas populares? A escola é homogênea, como acreditam os pais provenientes da rede particular, ou é heterogênea, quanto à origem social dos alunos, como afirma a escola?

⁷³ Falaremos mais a respeito dos motivos que levaram esses pais a escolherem a escola Guimarães Rosa no próximo capítulo.

Diante da inexistência de dados objetivos, específicos e detalhados⁷⁴, realizamos um levantamento do nível sócio-econômico dos usuários da escola Guimarães Rosa.

O perfil sócio-econômico

Dos 832 alunos matriculados na escola, 693 devolveram os questionários – um percentual de 83%⁷⁵. O perfil sócio-econômico foi traçado com base em quatro aspectos: renda, grau de instrução, itens de conforto e ocupação ou atividade profissional.

Tabela 1. Número e porcentagem de famílias por faixas de rendimento.

Faixas de rendimento	de Renda (em salários mínimos mensais)	Nº	%
A	Acima de 25	11	1.6
B	Entre 10 e 25	162	23.4
C	Entre 4 e 10	294	42.4
D	Entre 2 e 4	164	23.7
E	Até 2	52	7.5
Sem Informação	—	10	1.4
TOTAL		693	100

⁷⁴ As informações de que dispúnhamos, segundo dados de um levantamento feito pela escola, eram: a renda média das famílias varia de 6 a 10 salários mínimos; o grau de instrução da maior parte dos pais é Ensino Médio completo; 58 % dos alunos moram em casa própria e 40% utilizam transporte coletivo.

⁷⁵ Os questionários foram tabulados através do programa de software Excel, constituindo um banco de dados que possibilitou vários tipos de consultas.

Em relação à renda, quase a metade (42%) das famílias usuárias da escola Guimarães Rosa possui rendimento que varia entre quatro e dez salários mínimos. Aproximadamente 23% delas têm rendimento entre dois e quatro salários. Outros 23% possuem renda entre dez e vinte e cinco salários mínimos, enquanto 7% recebem até dois salários por mês.

A respeito da renda *per capita*, dividindo-se o número total de pessoas que vivem com determinada faixa de renda pelo número de famílias que declararam encontrarem-se nesta faixa, descobrimos que para cada uma de todas as faixas salariais vivem em média quatro pessoas (vide tabela no Anexo 19).

Todavia, se os grupos familiares igualam-se pelo número de pessoas que vivem com um mesmo rendimento, eles diferenciam-se pelo valor *per capita* resultante conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2. Média de salários mínimos e de renda *per capita* mensais para cada faixa de renda.

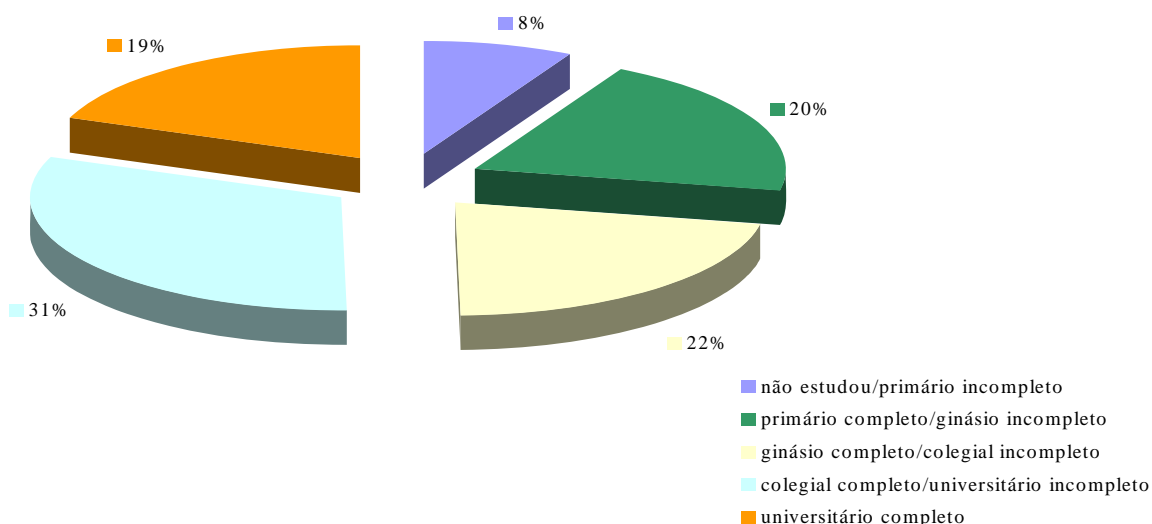
Salários mínimos*/mês	Média de salários mínimos	Média renda <i>per capita</i> em R\$
Acima de 25	8.8	1.328,8
Entre 10 e 25	3.7	558,7
Entre 4 e 10	1.6	241,6
Entre 2 e 4	0.7	105,7
Até 2	0.5	75,5

* Salário Mínimo em jan/2001 = R\$ 151,00

Em 42% das famílias usuárias da escola Guimarães Rosa (vide Tabela 1), cada pessoa vive em média com aproximadamente R\$240,00 mensais. Por outro lado, 23% possuem renda *per capita* de R\$ 558,7, e outros 23% vivem em média com R\$ 105,70 mensais.

O grau de instrução do “chefe”⁷⁶ da família predominante na escola é o Ensino Médio: 30% dos pais ou responsáveis possuem pelo menos o segundo grau completo. Entre os demais 60% que estudaram, a distribuição entre "ginásio", "primário" e universitário completo é aproximadamente a mesma – 20% - conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 5. Níveis de instrução dos pais ou responsáveis

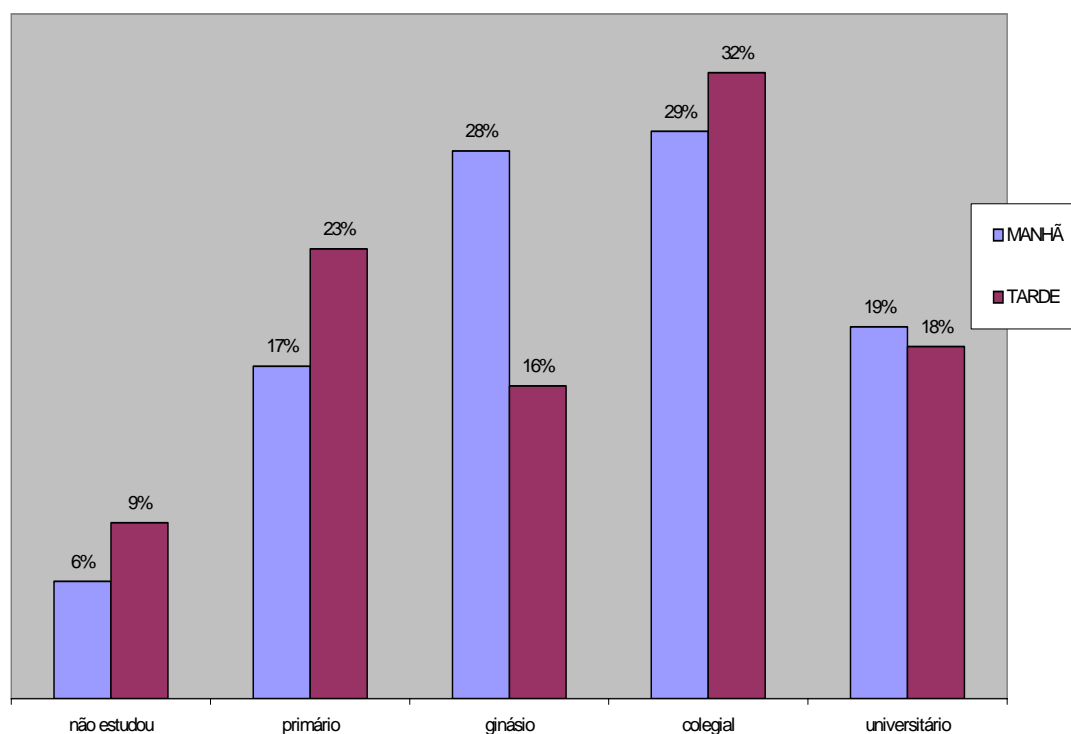


Em relação ao nível de instrução, existe, portanto, uma relativa diversificação na escola: o número de pais ou responsáveis com Ensino Fundamental incompleto, completo e com nível superior é quase o mesmo.

Analisando separadamente os períodos, entretanto, notamos certa diferença quanto ao nível de instrução entre o matutino e o vespertino, como mostrado no Gráfico 2.

⁷⁶ Por “chefe” definimos o membro da família que contribui com o maior valor para a renda familiar total.

Gráfico 2. Distribuição dos níveis de instrução entre os períodos da manhã e da tarde



Em ambos os períodos, como já observado para a escola como um todo, prevalece o nível de instrução “colegial completo”, cujo percentual é aproximadamente 30% para a manhã e para a tarde (29% e 32%, respectivamente). A diferença, todavia, reside entre os demais níveis: no período da manhã, ao lado do nível “colegial completo”, predomina o grau de instrução “ginásio completo” (25%) e no da tarde “primário completo” (23%). Além disso, é no período da tarde que está concentrada a maior proporção dos que não estudaram ou possuem primário incompleto (9%). Dessa forma, temos que se no período da tarde a porcentagem dos que possuem Ensino Médio é superior – com uma diferença de 3% -, é também neste período que há mais pais com 1º grau incompleto (6% a mais que de manhã) e menos com este nível completo, residindo aí a maior diferença entre os dois períodos – 12%.

Em relação aos itens de conforto possuídos pelos usuários da Guimarães Rosa, praticamente todas as famílias têm geladeira (99%) e grande parte (87%) possui máquina de lavar roupa. Aparelho de vídeo cassete está presente em 73% das casas. A maior parte das famílias possui um carro, duas televisões coloridas, um rádio e um banheiro na residência (veja tabela no Anexo 20).

Um fator que também oferece informações a respeito do nível sócio-econômico da escola Guimarães Rosa é a ocupação do “chefe” da família. Este aspecto é de tal importância quando se trata de definir quem é “classe média”⁷⁷, que Quadros (1991) faz esta classificação através do tipo de ocupação.

A partir das 650 ocupações citadas nos questionários⁷⁸, elaboramos dezoito categorias de ocupação⁷⁹. Esta categorização baseou-se em parte nas “Ocupações típicas de classe média”⁸⁰ e na Classificação Nacional de Atividades Econômicas (IBGE, 1994), com adaptações.

A Tabela 3 mostra as categorias e suas incidências.

⁷⁷ Esta denominação é a utilizada pelo próprio autor.

⁷⁸ Quinze declararam desemprego e vinte e oito não informaram.

⁷⁹ A relação completa de todas as categorias e as respectivas ocupações, bem como suas frequências encontram-se no Anexo 21.

⁸⁰ Segundo Quadros (1991). A relação completa das “Ocupações típicas de classe média” encontra-se no Anexo 22.

Tabela 3. Quantidade e porcentagem de ocupações em cada uma das categorias.

	Número	%
Categorias de Ocupações		
1. Comerciantes e outras ocupações do comércio	159	23
2. Mão de obra não-qualificada	60	8,6
3. Mão de obra qualificada	49	7
4. Serviços	41	6
5. Administradores, gerentes, chefes e analistas	40	5,8
6. Ocupações de nível superior e profissionais liberais	35	5
7. Autônomo	32	4,6
8. Transportes	31	4,5
9. Bancários e Corretores	30	4,3
10. Empresários e microempresários	28	4
11. Funções Auxiliares na Administração	26	3,7
12. Educação	23	3,3
13. Aposentado e Pensionista	22	3,2
14. Ocupações de nível técnico	19	2,7
15. Funções públicas	18	2,6
16. Segurança Particular	16	2,3
17. Segurança Pública	8	1,2
18. Outros	13	1,9
Sem informação/Sem rendimento	43	6
TOTAL	693	100%

Agrupando-se estas categorias segundo as “Ocupações típicas de classe média”, podemos definir quem, segundo o tipo de ocupação exercida, seria “classe média”. Entre as ocupações típicas encontram-se as categorias: 1, 5, 6, 9, 11, 12, 14, 15 e 17 (vide Tabela 3). Nas não-típicas estão as categorias 2, 3, 4, 8 e 16. De acordo com esta nova classificação, temos que 52% dos “chefes” de família da escola Guimarães Rosa desempenham atividades típicas de classe média e 28% possuem ocupações não-típicas. Outras ocupações são: autônomos (5%), empresários e microempresários (4%). Aposentados e pensionistas representam 3% ⁸¹.

*

O levantamento mostrou que na escola Guimarães Rosa predominam usuários de camadas médias. Quando comparamos os dados desta escola com os relativos à população da cidade de Ribeirão Preto em geral, percebemos que estes números estão bem acima da média populacional, conforme mostra a Tabela 4.

⁸¹ “Outros” representam 2% e sobre 6% não há informações.

Tabela 4. Distribuição das famílias da escola Guimarães Rosa e da população em geral da cidade de Ribeirão Preto pelas faixas de renda.

Renda (em salários mínimos mensais)	% Famílias	% População em Geral (em 1991) *
Acima de 25	1.6	15.35
Entre 10 e 25	23.4	
Entre 4 e 10	42.4	20.11
Entre 2 e 4	23.7	37.49
Até 2	7.5	24.52
Sem informação/Sem rendimento	1.4	2.32
Total	100%	100%

* Fonte: Fundação SEADE, 2000.

Enquanto no município a porcentagem da população que possui renda entre quatro e dez salários mínimos é 20%, na escola Guimarães Rosa a proporção nesta faixa de renda é superior ao dobro deste valor, perfazendo 42%. Também para rendimentos acima de dez salários a diferença é grande: na população em geral 15% possuem tal renda e na escola, 25%. Se para as faixas salariais mais altas a proporção é maior na escola, nas mais baixas ocorre o inverso. No município, o percentual dos que ganham entre dois e quatro salários é 37% e na escola é 24%. Na faixa de rendimento de até dois salários mínimos a diferença é ainda maior: 24% na população em geral e 7% na escola.

Isto confirma mais uma vez que, em relação à renda, a escola Guimarães Rosa é uma escola pública onde predominam as camadas médias, sobretudo comparativamente aos dados da população em geral.

Outros indicadores também vão nesta mesma direção. O nível de instrução predominante entre os pais ou responsáveis é o Ensino Médio. E a atividade profissional da maior parte dos “chefes” de família da escola corresponde a ocupações típicas de “classe média”.

Os dados obtidos confirmam as informações fornecidas pela escola e citadas anteriormente: a renda, o grau de instrução e a ocupação das famílias usuárias do Guimarães Rosa são variadas. No entanto, a maioria dos usuários caracteriza-se como sendo proveniente de camadas médias.

Contudo, quando comparados os períodos de funcionamento da escola, esta realidade apresenta algumas diferenças entre ambos. Pelo menos, no que se refere ao grau de instrução. De modo geral, o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis é mais baixo no período da tarde do que no da manhã.

A diretora Marília nega a existência de diferenças entre os períodos, afirmando ter acabado com certa “tradição” anteriormente existente na escola. A antiga diretora - que deixou o cargo há quatro anos - usava a nota como critério de divisão dos alunos entre os períodos: de manhã os alunos com notas mais altas e à tarde aqueles com notas mais baixas: *"Eu sei que dizem que aqui, antes, era assim: de manhã estudavam os melhores alunos, à tarde os não tão melhores. Nós acabamos ! Eu não vejo isso aqui..."*

Mas, apesar do empenho da atual diretora, a “tradição” parece ter deixado resquícios. É isto o que mostram os números referentes à diferença quanto ao grau de instrução quando comparados os períodos da manhã e da tarde. E é isto também o que afirmam alguns professores⁸², segundo os quais haveria uma diferença quanto ao nível sócio-econômico entre os dois períodos de funcionamento da escola. Esta diferença é ainda apontada por um pai cuja filha estuda no período matutino:

"De manhã é mais selecionadinho. À tarde mistura mais ainda. Eu via a chegada do pessoal à tarde com a saída do pessoal da manhã. Então, à tarde já tem uns alunos maiores, os que dormem mais, mais preguiçosos estudam à tarde."

⁸² Falaremos mais a respeito desta questão no capítulo 4.

Mais próxima do que a equipe dirigente afirma e mais distante do que os pais egressos da rede particular pensam, a realidade sócio-econômica da escola Guimarães Rosa, embora sob a imagem tranquilizadora (para os pais) e mantenedora do *status* (para a escola) de escola de “classe média”, é marcada por heterogeneidade social. Resta agora saber como esta heterogeneidade se concretiza na vida diária escolar.

IV. OS PERIGOS DA “MISTURA”

Segundo descrição da equipe dirigente e informações do Plano Escolar e levantamento do nível sócio-econômico realizado, os usuários da escola Guimarães Rosa são provenientes de segmentos das camadas médias e também das camadas populares. Esta heterogeneidade não seria fonte de problemas para as relações escolares, de acordo com a direção e a coordenação.

Cerceando as possibilidades de aparecimento das diferenças sociais, a escola cria uma ilusão de “harmonia” social. Porém, esta logo se desfaz quando a coordenadora relata que seu maior problema é o boné – cujo uso é proibido na escola, por gerar muitos conflitos entre os alunos. Quando apontamos que esta talvez tenha sido a forma encontrada pelos alunos das camadas médias de marcar a diferença, a coordenadora discordou, reafirmando a inexistência disto na escola: *“eu acho que nós não temos essas guerrinhas sociais aqui dentro da escola.”*

Entretanto, logo após, lembra-se do caso de quatro meninas negras que, no ano anterior, teriam ficado o tempo todo juntas:

“Então, tinha quatro menininhas bem pretinhas na mesma classe, mas foi tão engraçado que o ano inteiro essas quatro menininhas se colocaram as quatro, uma atrás da outra, numa fileira, e ficavam sempre as quatro juntas. As quatro no recreio, as quatro na Educação Física! Elas formaram um grupinho de quatro pretinhas que eu falava (rindo): ‘Gente, que engraçadinhas, as quatro! Não se largam!’ Elas se segregaram do resto... !”

A associação de idéias traz à tona um conteúdo que não poderia ser revelado explicitamente. Numa escola boa e harmônica as diferenças sociais não “fazem diferença”. Quando algo neste sentido ocorre, não seria responsabilidade da escola, como no caso destas meninas “bem pretinhas” que se “auto-segregaram”.

Por meio de tentativas de homogeneização dos alunos, como, por exemplo, a obrigatoriedade do uniforme, tenta-se criar uma imagem de escola democrática e sem conflitos. Quando estes aparecem, a responsabilidade é

atribuída aos próprios usuários. É o que se dá em relação aos pais das camadas médias recém-chegados: a frase “*O problema são os pais*” foi constantemente repetida após os referidos elogios à relação harmônica entre as crianças. Elas brincariam e estudariam sem conflitos. Esta “harmonia” no interior da escola só seria desfeita pela intervenção dos pais. Cabe, então, entender por que os pais são vistos como um problema.

As famílias das camadas médias recém-chegadas

A maioria dos pais que entrevistamos atribui a fatores econômicos a “migração” para a rede pública. Vários são os motivos: perda de emprego, separação do casal, diminuição do desconto na escola particular. No relato de Simone⁸³, o problema econômico vem associado à educação do filho mais novo:

"E amanhã? Hoje ela tá [filha] sozinha, tem condições de pagar financeiramente tudo. E amanhã, a hora que o S. [filho] entrar na escola também? Será que eu vou ter essa mesma condição? Então, por isso que eu já quis colocar ela já logo, assim, no 3º ano. E também por problema de relacionamento, né?"

Solange⁸⁴ fala das dificuldades que vem atravessando e queixa-se das mensalidades altas e dos constantes pedidos de auxílio financeiro na escola particular:

"A particular cobra demais, cobra muito, o material sempre é o dobro, duas, três vezes mais. Já a do estadual não cobra nada, é muito pouco. Tem a vantagem, você vê, a gente no ensino particular tem que comprar os livros, são caros, caríssimos. Só de livro ficava em R\$150,00, R\$180,00. Ali [escola Guimarães], tem todos os livros, quer dizer, tem essa grande vantagem. Quer dizer, se você somar tudo isso já desafoga tanto um pai... Desafoga a mensalidade, desafoga a matrícula, os livros caríssimos. E os eventos: vai ter uma festa junina... Nossa Senhora ! É uma coisa absurda na particular, eu nunca vi. Principalmente lá no

⁸³ Simone tem dois filhos: Bárbara, de nove anos, na 3ª série da escola Guimarães Rosa, e Sandro, de quatro. É enfermeira, trabalha em um convênio médico particular e a renda familiar é de cerca de R\$4.000,00.

⁸⁴ Trabalha no fórum, possui 2º grau completo e a renda familiar é aproximadamente R\$ 4.000,00. Possui três filhas: Verônica de quinze anos, Raquel de dez e Jaqueline de dois. A mais velha está na 8ª série em uma escola estadual em um bairro próximo à sua casa e Raquel está na 3ª série na escola Guimarães Rosa.

C. [escola particular] *eu acho que ela [proprietária] construiu a escola em cima dos alunos. Eu tinha que fazer mundo e fundo, eu nunca vi. (...) Você tinha de comprar ingresso, tinha que vender. E o ano inteiro tinha evento pra arrecadar dinheiro pra construção da escola. (...) Comigo aconteceu isso, uma das razões de eu tirar foi isso, eu não eu não concordava em ajudar a escola a construir classe."*

Maurício⁸⁵ descreve as condições quase humilhantes a que tinha de se submeter para continuar mantendo os filhos na escola particular:

"...também tem esse problema: por exemplo, te dá um desconto "x" esse ano, o ano que vem você já não tem mais esse desconto. Aí, você tem que brigar tudo de novo e chorar de novo, e mostrar tuas contas, falar que você mora debaixo da ponte pra conseguir um desconto. Pode ser que você consiga, pode ser que não."

Quando procuram a Guimarães Rosa não o fazem por acaso: munem-se de algum tipo de informação prévia sobre ela – seja através de algum amigo que tem ou teve filho nesta escola, seja de alguém que um dia estudou lá, seja da observação pessoal por morar próximo, seja de algum profissional da escola, seja de sua própria experiência escolar como ex-aluno desta escola.

Neste sentido, encontrar uma escola como a Guimarães Rosa – que eles consideram “privilegiada” para os “padrões do estado” – foi condição da ida destes pais para a rede pública. A frase “*Se não fosse o Guimarães eu não poria*” – repetida por vários pais – ilustra não só a procura pela garantia de certo *status*, como a tentativa de manutenção de um padrão mínimo de qualidade na educação dos filhos. Além de informações prévias a respeito da escola, a localização – central, num bairro de camadas médias –, o perfil sócio-econômico dos usuários – predominantemente também de camadas médias – e o fato de ser uma escola de Ensino Fundamental – Ciclo I são fatores decisivos.

Sônia⁸⁶ os resume com clareza:

⁸⁵ Formado em Educação Física, dono de uma floricultura; renda familiar aproximadamente R\$ 4.000,00. Possui três filhas: duas na Guimarães Rosa – Janaína na 1ª série e Gisele na 3ª – e Juliana no pré em uma escola particular.

⁸⁶ Formada em Biomedicina; ela e o marido possuem uma pequena empresa de informática; a renda familiar é aproximadamente R\$ 5.000,00. Possui quatro filhos, dos quais dois cursam universidades públicas, um está em uma escola particular tipo cooperativa e o mais novo frequenta a Guimarães. Esta mãe é membro do Conselho de Escola. Trataremos especificamente dos pais membros da APM e do Conselho de Escola no próximo item.

“... como [a Guimarães] é de 1ª à 4ª série só, eu já fiquei mais tranqüila porque o máximo que tem é dez anos. (...) Fiquei mais segura que era de 1ª à 4ª série e que era uma escola que tinha fama de não ter muita criança de periferia. Aqui tem que ter carro, é difícil vir de ônibus, é um bairro bom.”⁸⁷

O fato de esta escola possuir apenas as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental foi fator preponderante na escolha da unidade escolar para o pai Maurício. Em 1998, ele havia transferido a filha para uma escola estadual de 1ª a 8ª série próxima à sua casa, mas a experiência durou apenas um dia. Ele voltou à escola particular e conseguiu um desconto maior do que o anterior. No ano seguinte, transferiu-a para a Guimarães Rosa que, apesar de distante de sua residência, *“é 1ª à 4ª série só, então não existe essa mistura de diferença de tamanho”*.

Alguns dos pais recém-chegados tecem elogios à Guimarães Rosa. Tânia⁸⁸ considera a experiência nesta escola melhor do que na escola particular, pois embora nesta a exigência seja maior, a experiência na Guimarães tem sido mais positiva, pois sente sua filha confiante, atribuindo este fato à atual professora:

“Mostra que ela é capaz. Quando ela faz alguma coisa, a Cecília [professora] mostra pra gente o que ela fez. Isso engrandece ela, ela tem mais confiança. E o ano passado, ela se achava feia – no colégio particular – ela se achava burra. Esse ano, não. Ela se acha linda.”

Em uma escola heterogênea do ponto de vista econômico, algumas crianças, sobretudo as provenientes da rede particular, podem ficar em posição de superioridade.

Na opinião de Tânia, a Guimarães Rosa é superior à escola particular até mesmo quanto à beleza das crianças:

“Olha, eu acho que são crianças, não sei se é por causa do bairro, que é um lugar bom. Me parece que são mais cultas, de família de uma posição social melhor. (...) E eu acho que na escola dela, parecia, pelo menos a aparência das

⁸⁷ Explicitaremos melhor a visão que esta mãe tinha sobre a escola pública, quando tratarmos de sua experiência.

⁸⁸ Possui 2º grau completo, não trabalha fora e a renda familiar é aproximadamente R\$ 3.000,00. Tem dois filhos: Bernardo de treze anos, na 7ª série na escola Eça de Queiroz e Patrícia, dez anos que está na 3ª série da escola Guimarães Rosa. Ela e sua família mudaram-se do Rio de Janeiro para Ribeirão Preto no ano de 99.

peessoas, eu acho que nesse colégio é melhor. Sabe? Aparência do carioca... Eu não quero parecer que seja que eu fique analisando as pessoas: 'Tem cara de rico. Tem cara de pobre.' Não é isso. Mas é uma coisa que a gente percebe."

Os elogios decorrem também da possibilidade de aprendizagem da filantropia, forma usual da solidariedade humana nas camadas médias. Alessandra⁸⁹ cita como vantagem da escola pública a experiência propiciada a seu filho de conviver com alunos deficientes físicos que freqüentam a escola:

"...eu acho uma boa vantagem dele é que ele [filho] fez amizade com pessoas diferentes. Assim, por exemplo, o menino cego dentro da sala, é um contato que provavelmente ele não teria. Ele contando, parece que foi muito bem, que ele fala que ajudava ele a descer a escada, é uma ajuda, do qual ele não poderia fazer."

Este fato é igualmente elogiado por Maurício:

"Uma coisa que eu achei positiva ao extremo foi essa mistura de deficiente junto. Eu acho extremamente positivo. Inclusive, o melhor amigo da Janaína [filha] é o Marcelo que é um menino todo torto, problemático, que não andava, não falava direito, acho que ele tinha paralisia cerebral. E na [classe de] Gisele tinha cego. E essa integração eu acho perfeito. "

Mas, apesar dos elogios, a experiência que nela tiveram é, de maneira geral, referida como negativa. Alessandra queixa-se que seu filho não gosta, não está interessado, não participa das atividades escolares, não fez amigos na escola Guimarães e realizou os trabalhos em grupo individualmente:

"O desinteresse, eu fico boba de ver o desinteresse que ele tem pela escola. Ele não gosta. Não tem aquela coisa de gostar, de amar, de ter uma participação mesmo. Eu acho que ele não tem estímulo de participar. (...) As tarefas em grupo que a Cecília [professora] deu, ele não fez grupo. Que tinha que fazer em casa. Ele não fez. Perguntei: 'Por que que você não faz?'. 'Ah, eu não quero. Não quero que eles venham aqui e não quero ir lá.' Então, ele fazia sozinho e eu também ajudava."

Solange lamenta que sua filha tenha sido aprovada com um rendimento acadêmico ruim. Critica a professora que, ao contrário do que ocorria na escola

⁸⁹ Formada em biologia, faz pós-graduação e sua renda é aproximadamente R\$ 1.000,00. André, dez anos, é seu único filho. Ele está na 3ª série da escola Guimarães Rosa. Antes estudava em uma escola particular, mas por conta de sua separação, esta mãe não pôde mais arcar com as despesas educacionais.

particular, não teria ficado “no pé” (sic). E faz críticas ao regime de progressão continuada:

"Passar de ano igual ela passou eu não queria, foi decepcionante. Se eu te falar, eu até agora fico magoada com isso... O Estado tá dando pra minha filha uma chance pra ela ser alguém desse jeito?! Nenhuma. Eu não quero que ela passe de ano, eu quero que ela aprenda. Passar de ano é consequência. (...) Porque senão, como que eu vou fazer? Eu não posso pagar escola e a minha filha vai ter outro ano desse jeito? Eu acho que isso aí é tapar o sol com a peneira, quer empurrar com a barriga: 'Passa, vai! Pelo menos assim não tá ninguém sem estudar...'. Isso não existe, gente!"

Todavia, esta mãe considera esta insatisfação restrita aos pais das camadas médias. Para ela, a progressão continuada estaria agradando aos pais das classes populares:

"Se você perguntar pra um pai daquele que mora lá na periferia, coitadinho, que não teve estudo, é um analfabeto, que que ele vai dizer? Tá ótimo, contanto que ele não tá na rua, roubando, matando, tá muito bom. Ele vai na escola, ele não tem educação, ele não tem religião, ele agride a professora, ele fala palavrão, ele faz um monte de coisa errada. Ali [na Guimarães Rosa] até que a escola é um pouquinho selecionada, não tem essas coisas, são só crianças, mas quando você chega numa escola como dessa outra [sua filha mais velha] de quinze anos, você se assusta. As professoras são ameaçadas de morte... É essa a solução, passar de ano desse jeito?! (...) Se a minha filha continuar desse jeito ela vai ser analfabeta e ignorante. Até que eu consiga pagar uma escola ou ela refazer tudo isso de novo. E se você falar com outros pais, a coisa é tão complexa que eles não vão entender isso. Pra eles tá ótimo. Tá ótimo, é uma maravilha."

As reclamações dos pais, no entanto, em geral incidem muito menos no conteúdo das matérias do que em seus aspectos formadores do comportamento. Vários pais comentam que as matérias ensinadas são muito semelhantes às da escola particular.

Alessandra gostaria que o filho voltasse para a escola particular, mas não por problemas com o currículo da escola pública:

"...eu gostaria muito que o André voltasse para a particular. (...) principalmente, por isso, por causa dessa formação. (...) É uma preparação. O André, ele não teve muitas dificuldades com conteúdo. Ele consegue adquirir, memorizar e aplicar. Eu acho que essa é uma boa. É o que facilitou para ele. Mas ficou um pouco abandonada essa parte [da formação] (...) Por exemplo, teve festas, teve

festa do Sorvete, eu nem fiquei sabendo. Mas como é que a gente fica sabendo ? Através da criança. Porque, na particular, eles mandam convitinho, faz toda a preparação do convite, mandam um comunicado oficial, a gente acaba ficando sabendo, a criança fica até mais estimulada. Agora, na pública não, eu nem fiquei sabendo da festa, na festa junina ele não quis ir. (...) o conteúdo não piorou nem melhorou, ficou na mesma, mas essa parte ficou mais abandonada."

Maurício também considera que o conteúdo do que as filhas aprenderam é adequado. Entretanto, preocupa-o o aspecto comportamental e o interesse pelos estudos que julga prejudicados:

"... foi uma experiência por um ano que nós tivemos pra ver como elas reagiriam de uma escola particular pra uma escola pública. Não foi muito favorável. Acho que elas caíram muito na parte de comportamento e, lógico, na parte de estudos. Se desestimularam e estão bem mais bagunceiras... Então, por um ano não valeu... (...) Lá [escola Guimarães Rosa] não tem muita disciplina. (...) Eu acho que a diferença prioritária [entre a escola particular e a pública] é o ambiente, é a educação, não os estudos. Porque em si, você pega o que foi dado no Guimarães e o que foi dado no M. [escola particular], é bem parecido. (...) Agora, parte de formação é muito importante porque é isso que ela vai levar. Pode até ser um gênio na Matemática, se não tiver educação, não resolve nada. Então, a educação, a formação, quando você dá educação, você tem disciplina, pra mim é prioridade. Então, lá [Guimarães] não tem, lá é bem largado... (...) Eu acho que a principal diferença é: ambiente e a formação, educação que você dá. Estudo mesmo... eles têm aquele, aquela meta a seguir, todos têm, então.... mais ou menos, eles acompanham igual em todas as escolas. A diferença tá no jeito que é dado."

No entanto, a queixa mais pregnante na análise vertical das entrevistas refere-se à “mistura”. De “mistura” etária, esta referência transforma-se em “perigoso” convívio de camadas sociais. Quando compara a escola pública de Ensino Fundamental – Ciclo II com a de Ensino Fundamental – Ciclo I, Maurício diz:

*“Essa escola aqui [próxima à sua casa] é **misturado**. Então, você põe uma criança de dez anos junto com criança de dezessete. Ela [sua filha] estudou um dia aqui, um dia só foi o bastante. Ela entrou, saiu. Já tomou trombada de gente de dois metros de altura, levou puxão, já se machucou... Não tem jeito. E o Guimarães, não, é uma escola pequena. Essa é uma escola muito grande e **misturado**. Eu não gosto de mistura.”* (grifos nossos)

Ele não está sozinho nesta insatisfação. Solange relata a experiência de sua filha mais velha numa escola estadual:

*"...E também uma coisa que eu acho errado que ocorre nas escolas estaduais é essa: vêm crianças assim de muito longe. Não são crianças do bairro, vem criança de periferia, aí **mistura**, se você soubesse o que acontece... A minha filha teve que passar pra outra [escola]. Porque as crianças que eram já de um outro lugar não aceitavam ela. (...) E por quê? São gangues que se formam na escola. Não são pessoas do bairro, acho que precisaria ser do bairro..., não é discriminação, não tenho discriminação, mas é duro você ver a sua filha convivendo com tanta violência. Olha, essa audiência que eu tive. Por quê? A menina que não gostava dela, não aceita ela, já tinha envolvido ela num comentário de mau gosto, ela tinha sido ameaçada de morte. Aí ela não se deu por satisfeita, ela sumiu com um óculos dela novinho, depois bateu nela, ela e o irmão pegaram minha filha na escola, machucaram, precisei fazer boletim de ocorrência. Por quê? A própria diretora não conseguiu resolver isso aí lá dentro. Falou pra mim assim: 'Olha, infelizmente, eu posso te falar o quê, eles não aceitam o jeitinho dela.' " (grifo nosso)*

Desta fala, destaca-se o preconceito em relação à “criança de periferia”, de onde provém o medo da violência, que seria característica dos alunos pobres, mas principalmente dos adolescentes pobres. É por este motivo que o fato de a Guimarães Rosa ser freqüentada somente por crianças, deixa os pais das camadas médias um pouco mais tranquilos. A violência atribuída aos pobres seria menor entre crianças, vistas como ingênuas ou limitadas no poder de agredir:

“Criança de dez anos tem limite para ser violenta... Não dá para ser muito. Por mais que ela seja, não é igual a uma criança de treze, catorze, dezoito. Mesmo que ela seja de uma classe social já baixa, ou alguma coisa assim, dez anos limita, né?” (Sônia)

O problema, portanto, não é a escola pública, em si, mas a escola pública como lugar de pobres. O que atrai estes pais para a Guimarães é uma espécie de “seleção natural” operada por sua localização; distante da periferia, os alunos das camadas populares só poderiam freqüentá-la se utilizassem transporte coletivo. Sendo este precário na cidade, a dificuldade de acesso dos usuários pobres fica garantida.

A “mistura” com os pobres traz o perigo da “contaminação”, como se estes transmitissem uma doença infecto-contagiosa. Sônia fala a respeito de seu

receio em transferir o filho para a escola pública: “...eu tinha medo da violência, de pegar o menino, sabe, que iam lutar no pátio... Eu tinha medo disso daí, de repente **pegar** uma agressividade.” (grifo nosso)

A preocupação com a sujeira da escola pública e o perigo do “contágio”, estão presentes nas recomendações feitas por Simone à filha:

"No começo eu estranhei, eu saí de lá chorando até. (...) Aí começou a contar os casos de briga, droga, que estavam lá fora, eu falei: 'Gente, não pode!' (...) A professora colocou que não teria faxineira. Quer dizer, quem iria lavar os banheiros? Então a minha orientação é: não vá ao banheiro, não beba água, não faça isso, não faça aquilo... Lógico, a gente sabe que a AIDS, as outras coisas, que não vai pegando, mas é complicado: hepatite, um monte de coisa, que tem mais facilidade de ser adquirida do que a AIDS. (...) fez um monte de proibições, de vestiário, chinelinho, roupa, que já caiu criança lá de cima da grade, porque elas não davam conta de olhar as crianças, que as crianças ficam correndo no pátio... Então, eu fiquei imaginando: 'Meu Deus, uma escola com tantos alunos, sei lá, 800 alunos !' (...)Então, eu não conseguia enxergar: 'Meu Deus, que que vai acontecer? Vai cair, vai se matar, porque uma altura ! Lá em cima, um monte de criança, o pátio é pequeno, vão se matar!'."

Maurício fala sobre a frequência à escola pública como fato do passado, pois já havia matriculado as filhas na escola particular anterior, onde conseguiu um novo desconto. Considerando-se fora dela, ele agora pode falar abertamente do misto de horror e nojo que acompanhou a experiência:

"É, a economia que nós fizemos não pagando, compensou em parte, porque a preocupação foi dobrada. Então, às vezes, você nem dorme tranquilo, você fica... o martírio de todo dia largar lá. Acordar, pegar na saída... não compensa ficar preocupado (...) Todo dia era preocupação. Não sabia se ia ter aula. Chovia, era aquela sujeirada (...) Lá na quadra, o fundo da quadra é um depósito de carteira estragada. (...) E, escorpião, já encontraram vários lá na escola. Isso é falta de higiene, de limpeza, de gente pra arrumar, de gente pra limpar. Então, eu falava pra ela [filha]: 'Antes de você sentar, olha a tua carteira'. Todo dia eu falava: 'Olha embaixo da carteira. No banheiro, passa o papelzinho, não senta lá que é sujo'. Tinha que falar tudo isso toda hora... A gente pensa: 'No M. [escola particular] não precisa falar nada.'"

Diante de tais temores e reclamações, vários pais acabam afirmando que a única vantagem de terem os filhos na escola pública é o fato de não despenderem dinheiro com educação.

Ao contrário de colegas, que também colocaram os filhos na Guimarães mas pagaram cursos extras como inglês, natação, computação, Maurício não fez isto, o que lhe permitiu economizar bastante. Mas o “balanço foi negativo”:

“É, a vantagem, tem que ser bem claro, a vantagem é essa: uma escola de graça. Então, mas no fim, o barato acabou saindo caro. Por que é barato? É barato. Mas você tem que compensar... nós não fizemos isso, mas deveríamos ter feito. Quer dizer, a economia nesse ano foi total. (...) Fiz uma economia brava. Agora, a vantagem realmente é essa. Não existe outra.”

Por isso, a “migração” das camadas médias para a escola pública tem para elas um caráter provisório. A perspectiva de economizar um pouco, ver se o filho se adapta, mas em algum momento voltar para a rede privada, aparece de uma forma ou outra no discurso dos pais recém-chegados. É claro em suas falas que eles não vieram para ficar. Planejam, economizam, pensam na escolarização dos outros filhos, mas sempre marcam que “estão de passagem” pela escola pública.

Alguns gostariam muito de “poder pagar uma escola”, mas enquanto a situação financeira não permite, o filho permanece na escola pública. Outros têm data certa para deixá-la: da 5ª à 8ª série não permitirão que seus filhos continuem na rede pública. Enquanto isso, querem fazer com que a escola pública que frequentam seja “*um colégio particular dentro do Estado*”, sobretudo pela tentativa de transposição da lógica que orienta a relação educadores-usuários na rede particular para a rede pública ao participarem de instâncias de poder na escola, em busca da neutralização das dimensões da escola pública que fazem parte de suas preocupações, especialmente a mistura de seus filhos com crianças das camadas populares.

A lógica privada nos espaços de poder

Alguns dos pais recém-chegados da rede particular procuraram ocupar espaços institucionalizados de participação – a APM e o Conselho de Escola.

Apesar da baixa participação dos pais, a situação de órgãos como a APM na escola Guimarães seria, segundo a diretora, melhor do que em outras escolas

públicas, sobretudo no que se refere à arrecadação de dinheiro. Este fato compensaria a pequena atuação dos pais neles.

Alguns desses pais chegaram à Guimarães Rosa dispostos a resolver vários dos problemas da escola pública, numa tentativa de torná-la mais parecida com o desejado para os filhos.

Como vimos, estas famílias que transferiram seus filhos para esta escola, não o fariam para outra qualquer; apesar de terem seu poder aquisitivo diminuído os pais procuraram uma escola pública “privilegiada”. Porém, esta diferença em relação às demais escolas públicas não era suficiente para atender aos padrões destes pais. No aspecto material, eles desejavam um ambiente mais limpo, mais seguro, atividades extra-classe mais diversificadas. Para isto, era preciso que a escola contasse com verba extra. Neste aspecto, dispuseram-se a contribuir e, de fato, o fizeram. Segundo a coordenadora pedagógica, a arrecadação da APM da escola Guimarães Rosa aumentou no ano da chegada das camadas médias da rede particular.

Tomando a contribuição financeira como sinônimo de participação, tanto a coordenadora como a diretora mostram-se satisfeitas com este “envolvimento” dos pais com a escola.

Contudo, este valor não foi suficiente para a implementação de todas as benfeitorias pretendidas pelos pais. Guiados por uma lógica individualista e pragmática – característica da esfera privada –, eles querem soluções práticas e rápidas para os problemas. Foi dessa forma que surgiu, por exemplo, a idéia de contratar um professor de Educação Física para aumentar a diversidade das atividades extra-classe e suprir o despreparo dos professores para dar este tipo de aula. Para a falta de funcionários e a decorrente falta de segurança na entrada e na saída da escola, a solução foi a criação do “inspetor voluntário” – pais que se dispunham a acompanhar estes momentos em cada um dos períodos. Para a constante falta de verbas, as sugestões iam desde conseguir propaganda para os dois *outdoors* existentes na fachada da escola, realizar festas, aumentar o valor da “contribuição espontânea” à APM, até a defesa da obrigatoriedade desta taxa. E para alunos que se envolvessem em brigas na escola – a expulsão.

Várias destas sugestões que, da perspectiva dos pais das camadas médias, pareciam simples de serem implantadas, não o foram. O professor de Educação Física, por exemplo, não pôde ser contratado pois, mesmo que houvesse dinheiro para tal, seria preciso criar este cargo na escola. Os *outdoors* não foram ocupados com as propagandas obtidas pelos pais, pois não se encaixavam nas normas existentes sobre propaganda nas escolas públicas. E no caso concreto de um aluno que agrediu outro na escola, esses pais descobriram que não poderiam simplesmente expulsá-lo, como a lógica das relações na escola privada permite, o que lhes causou grande espanto:

“Então, aí, a gente ficou sabendo que a escola também não pode expulsar um aluno por conta própria, aí que eu te falo que a administração é bem limitada, porque pra expulsar um aluno, que eu achei que ia mandar embora, não é bem assim. (...) Então, a escola tem que fazer vários procedimentos antes mesmo de expulsar uma criança, mesmo que ela mate outra criança lá dentro. Então, quer dizer, coisa que na minha cabeça também era absurdo. Mas como? Tá vendo que a criança é problema! Aí, não pode. Não pode porque não pode. Então, tem que passar essa seqüência assim, por pior que ela seja, por mais mau elemento que ela seja, a escola não tem autonomia de: ‘Ó, você não serve pra nós, você vai embora’ – que nem numa escola particular pode fazer: ‘Nós não te aceitamos como aluno, você vai embora.’ – não existe isso.” (Sônia)

É importante salientar o desencontro entre, de um lado, a forma como os pais desejam resolver os problemas da escola de modo a satisfazer seus interesses e, de outro, como a escola pode (ou deseja) solucioná-los. Aos olhos dos pais – acostumados a certas regras de convívio e desconhecedores das normas de funcionamento da escola pública – os obstáculos e a não-concretização de suas sugestões parecem-lhes como “absurdo”.

Em relação à falta de professor de Educação Física, Maurício – que possui tal formação – dispôs-se, atendendo a uma solicitação de sua esposa (membro do Conselho de Escola), a ministrá-las. Sua surpresa foi grande diante da recusa da direção: *“Falei: ‘Vou lá, posso pegar uma hora por dia, não me atrapalha’. Não deixaram! Quer dizer a gente tenta ajudar, mas a burocracia não permite... De graça! De graça!”*

Além disso, segundo relato deste pai, sua esposa e uma amiga do casal, ambas professoras, dispuseram-se a colaborar com a escola através de um trabalho de alfabetização. Esta oferta também foi negada.

O desfecho destas situações é visto de modo diverso pela direção e coordenação. Sobre a disponibilidade do professor de Educação Física, a recusa da diretora deveu-se, segundo ela, a eventuais problemas que poderiam decorrer deste “trabalho voluntário”, como, por exemplo, a configuração de um vínculo empregatício com a escola. Ou, ainda que este profissional fosse remunerado pela APM⁹⁰, haveria a necessidade de se criar este cargo na estrutura escolar.

A questão do caráter voluntário das ofertas dos pais apareceu também em relação ao trabalho de alfabetização. A diretora relata que, posteriormente, a mãe que se ofereceu procurou-a para saber da possibilidade de realizar trabalho remunerado na escola. A coordenadora concorda que a necessidade econômica foi a real motivação desta mãe, professora especializada no método Montessori: *“Mas depois descobri que o que ela queria era dinheiro.”*

Não estamos buscando aqui a “versão mais verdadeira” dos acontecimentos. O que pretendemos mostrar é como pais e escola, dotados de perspectivas e interesses diferentes, confrontam-se nesta complexa situação. Assim, se para os pais pertencentes à APM e ao Conselho a recusa da escola é interpretada como “má vontade” ou excesso de burocracia, para os educadores o que alguns destes pais desejam, na verdade, é utilizarem-se da escola pública como uma forma de enfrentar dificuldades econômicas.

A partir deste confronto, os pais das camadas médias descobrem que na escola pública estão “sob leis”, que existem “normas” diferentes das vigentes na escola particular, que nela não podem “ajudar ou fazer como querem” (sic) e que, além disso, existem direitos sociais básicos, como a educação, que devem ser garantidos a todos. Com seu poder limitado por dispositivos legais, esses pais vêem que a possibilidade de introduzir mudanças na escola é muito pequena:

“Você é forte, você é para cá, você é fraco, você vem para cá. Isso não pode, por lei, não pode isso. Não tem que homogeneizar, tem que ser assim como é. A

⁹⁰ Embora não tenha sido esta a proposta relatada pelo pai, tal possibilidade foi mencionada por outros pais membros da APM.

limitação é essa, é assim. Não adianta eu querer mudar, não adianta os pais quererem mudar, porque a lei impõe que seja assim. Não se pode diferenciar classe, não se pode discriminar. Então tem uma série de legislação aí, que eu querendo ou não, é assim que funciona.(...) Então nem tudo que a gente quer fazer, a gente pode fazer.” (Sônia)

A partir da experiência na APM e no Conselho de Escola, Sônia considera que a função destes órgãos restringe-se a suprir as omissões do Governo, através da obtenção de uma “verba paralela” (sic). Dentre as funções que o Conselho poderia assumir, como buscar maior interesse dos pais e integração com a comunidade, a parte financeira, seria a tarefa mais fácil de se conseguir: “*não senti dificuldade na festinha do sorvete, lá no recreio deu R\$1.000,00, quer dizer, é coisa que se pega fácil.*”

Em relação à “contribuição espontânea” para a APM, esta mãe afirma que alguns pais não a pagam porque consideram que a manutenção da escola pública é papel do Governo, e fala também da encruzilhada em que os usuários dessa escola se encontram, em um discurso semelhante ao da diretora:

“Tá certo, a responsabilidade é do governo? É do governo. A responsabilidade é da escola? É da escola. Só que não adianta ficar falando: ‘Ah, você é responsável, você é que tem que fazer’ – se não fizer, não vai sair nada. Nós mesmos é que vamos ser prejudicados.”

Tendo o desejo de “dar as cartas” barrado por limites legais trazidos pela direção da escola, vários deles deixam de participar das reuniões da APM e do Conselho de Escola. Este é o caso de Murilo⁹¹, que atribui sua desistência a certa dificuldade em defender seus pontos de vista e em implantar mudanças através da APM. Ele defende abertamente posições conservadoras, autoritárias e polêmicas, como tornar obrigatório o pagamento da taxa da APM. Irrita-se com aqueles que, na sua percepção, teriam condições de pagá-la, mas questionam sua legitimidade. Irrita-se, aliás, com os questionamentos em geral, que fazem as reuniões da APM demoradas e pouco eficientes. Defende também a pátria e a escola pública, revoltando-se contra os que “vêm roubar as vagas de quem tem direito a ela”

⁹¹ Pecuarista, 2º grau completo; renda familiar em torno de R\$ 5.000,00. Possui dois filhos: um na Guimarães Rosa e outra na E.E. Eça de Queiroz. Sua esposa Ester – formada em música, com especialização em musicalização para crianças – que também participou da entrevista, possui uma pequena escola de Educação Infantil. Ester estudou na Guimarães Rosa durante o 1º grau.

(sic). Apesar da renda familiar ser alta, e do fato de sua filha mais velha já ter estudado em escola particular, este pai considera-se como um dos que têm direito à educação gratuita, porque ele e sua família sempre estudaram em escolas públicas. Identificado com a escola pública, considera-se merecedor de vagas na mesma por uma espécie de “direito adquirido” por “antigüidade”:

*“...é onde hoje – tá certo que o ensino público tem que ser voltado a todos, tudo bem – mas se você põe seu filho numa escola particular, é porque você optou por isso. É porque você achou que o ensino público não valia nada. Então, quer dizer, é como eu te falei: eu sempre estudei em escola pública, minha esposa **sempre** estudou em escola pública. Minha menina estudou o primeiro ano em escola particular, entrou na escola pública, não tem diferença nenhuma. Ela [referindo-se à esposa] estudou no Guimarães. (...) Então, quer dizer, (...) são escolas excelentes pra mim.”*

Falando sobre os benefícios que a escola poderia usufruir se todos pagassem a taxa da APM, ele se defende das acusações que sofria nas reuniões desse órgão ao propor a obrigatoriedade de tal pagamento:

“Porque se eu pregar isso daí numa reunião, é tido como diferença social. Não é uma diferença social, é apenas trazer a qualidade do ensino particular pro ensino público. Então, quer dizer, R\$1,00? O que que é R\$1,00? Você vai ajudar a qualificar o ensino público.”

A diretora descreve este problema que surgiu na APM e no Conselho de Escola como um verdadeiro embate entre ela e os pais. Enquanto alguns a consideram “impositiva”, outros criticam sua “falta de pulso”. Ao desejarem realizar ou decidir questões à sua maneira, a diretora relata que alguns pais “batiam de frente” (sic) com ela. Todavia, ela reafirma sua posição, enfatizando seu papel e seu lugar de poder na escola: *“E eu não posso deixar!!”*.

Por considerarem que as decisões já estão tomadas, ou que a APM e o Conselho de Escola não têm força para implantar as decisões que desejam, estes pais egressos da rede particular acabam “abandonando o barco”, ou continuam nele resignados aos limites de sua atuação. Dessa forma, o interesse e a disposição em colaborar e melhorar a escola, demonstrados por eles no início do ano, vai desaparecendo, como informa a diretora:

“Elas [mães vindas da rede particular] começaram assim, com o gás todo, sabe: participar, fazer, acontecer... Mas isso foi mais, assim, até maio, junho. Quem ficou até o fim do ano mesmo, ajudou, foram as mães mais simples, as mais humildes da escola.”

As mães “humildes”

Dora⁹² e Júlia⁹³ possuem em comum, além da condição social, uma história de participação e defesa da escola pública.

Dora participa de Conselhos de Escola e APMs desde que seus filhos estavam no pré. Estudou na Guimarães da 1ª à 8ª série, o que faz com que tenha “um carinho especial” (sic) pela escola. Júlia fez o colegial na escola estadual próxima à Guimarães que agora atende ao Ensino Fundamental – Ciclo II (E.E. Eça de Queiroz). Além de participar da APM na Guimarães Rosa, também continua a ser representante na pré-escola municipal onde sua filha estudou, e atualmente estuda sua afilhada.

Estas mães⁹⁴ “mais simples” defendem a escola e a diretora das reclamações dos pais que, recém-egressos da rede particular, desconhecem a realidade e as normas de funcionamento do ensino público. Neste “confronto” assumem a posição de aliadas da escola em oposição a esses pais, criticando a atuação deles. Nas palavras de Dora: “... eu achei assim: *muita empolgação e pouco serviço.*”

Em relação à propaganda nos dois *outdoors* da fachada da escola, por exemplo, segundo estas mães, os interessados que os pais das camadas médias conseguiram “*estavam impondo certas normas que a diretora não pode aceitar*” (Júlia). E na realização da proposta do “inspetor voluntário”, Dora e Júlia constataram que a “empolgação” desses pais esgotou-se rapidamente:

⁹² Manicure, 2º grau completo, renda familiar em torno de R\$ 900,00 (como é trabalhadora autônoma, seu rendimento mensal varia conforme o número de clientes atendidas). Possui dois filhos, ambos frequentam a Guimarães Rosa.

⁹³ Possui 2º grau completo, não trabalha fora. A renda familiar é aproximadamente R\$ 1.000,00. Tem uma filha que está na Guimarães Rosa.

⁹⁴ Trataremos das duas mães conjuntamente pois elas assim foram entrevistadas, a seu pedido.

"A mesma coisa a questão de ficar voluntário no portão. No começo todos queria m. No fim, só estava nós... (ri) Não tinha mais ninguém ! Sumiu todo mundo !"
(Dora)

Além disso, alguns pais que chegaram a desempenhar a função de “inspetor voluntário” tiveram uma postura inadequada, que gerou alguns problemas. Mais uma vez, defendem a equipe dirigente e criticam esses pais:

"...tinha uns pais, eles são muito nervosos, então, começou a criar problema pra diretora. E não pode deixar os pais criarem problema. Ajudar é ajudar, agora, infringir as normas da escola, dentro, que ela tem que cumprir, não pode. Estavam... (ri) passando dos limites... Agora, acho que os pais, pra ajudar, tem que ser, não sei, tem que ser flexível... eu acho que tem que procurar cumprir também uma certa norma da escola. Não adianta você querer ajudar do seu modo. Eu acho que a gente tem que ter a cabeça no lugar. Tudo tem as suas normas, não posso chegar lá, querer ajudar e tá atacando uma outra criança: 'Ah, eu vi ele fazendo isso e vou lá...' – 'Não, espera... vamos lá conversar um pouquinho com a diretora, tal...'. Mas não ir já ofendendo. Acho que não pode."
(Júlia)

O entusiasmo inicial e a desistência de participação no final do ano, por parte dos pais recém-chegados, servem de argumento para nova crítica à postura desses pais. Dora e Júlia vêem na falta de conhecimento da realidade da escola pública a explicação dessa desistência. Dora enfatiza as dificuldades na tarefa de contribuir com a escola, inclusive na obtenção de dinheiro, ao contrário do que afirma Sônia:

"E não é fácil, olha que, você vê, a renda do sorvete foi desgastante. Não era fácil, todo dia passar nas classes. Você arrecadar dinheiro... não é fácil. Eu tinha que tirar, assim, da uma até uma e quarenta e cinco pra ficar na escola. Eu estava passando quase que todo dia. Então, não é fácil, não. Ficar lá no portão, não é fácil. Tem hora que eu tenho vontade de pegar o menino e pôr de castigo (ri), conto até dez, falo: 'Não posso fazer.' (...) Porque uma criança quer brigar, a outra, às vezes, a perua atrasa, chora; o pai demora um pouquinho, tem criança pequena que se apavora. Às vezes, até atravessar a rua eu ajudava. Coisinhas assim, era mais olhar. Aí, qualquer coisa, a gente chamava a inspetora, alguma coisa que a gente visse errado."

Júlia também refere-se às dificuldades, fato que as mães egressas da rede particular ignoravam, o que explicaria por que estas mães deixavam de participar da APM e do Conselho de Escola:

"É fácil falar. A hora que elas vão atrás das coisas, não conseguem porque não é fácil. Entendeu? Tem que ir muitas vezes atrás das coisas, tem que ter aquela horinha disponível. Por exemplo, marca uma quermesse, alguma coisa: você tem que arrumar prenda. Então, elas acham fácil, às vezes, elas queriam montar uma cestinha e levar e só. E não ia atrás de outras coisas. Como também ajudar lá na hora da limpeza que não tem funcionário suficiente. Elas não querem isso. Entendeu? Elas acham, assim, que tem certas coisas que não é elas que têm que fazer. Montou um grupo, montou alguma coisa? A gente deve, tem que tá unido, até no fim. Começou, tem que acabar. Eu acho assim."

Ao contrário dos pais recém-chegados, as “mães humildes” “vestem a camisa”, “põem a mão na massa” – literalmente, já que o trabalho manual, menos “nobre”, parece ficar para elas – e esforçam-se pelo que acreditam ser o papel dos pais dentro da escola: colaborar, mas adequando-se às regras existentes. E assim passam nas salas de aula todos os dias para vender os tickets para a festa, ajudam na distribuição do sorvete na data do evento e são as únicas a ficar, até o final do ano, supervisionando as crianças na entrada e saída da escola, como “inspetoras voluntárias”, executando sozinhas a solução encontrada em conjunto com os pais vindos da rede particular, para aumentar a segurança de seus filhos.

Nas críticas à participação dos pais recém-chegados, Dora e Júlia abrem exceção a uma mãe – Sônia – que, embora proveniente da rede particular, “não abandonou o barco”.

A ambivalência como limite

Conversamos com Sônia duas vezes: uma ao fim do primeiro ano em que seu filho frequentou a Guimarães Rosa e a outra, um ano depois, quando ele finalizava a 3ª série. Ela é um exemplo de mãe das camadas médias que possuía uma visão negativa de escola pública até que a crise financeira a obrigou a frequentar uma:

“Eu abominava, sabe, eu falava: ‘Nunca um filho meu vai estudar aí!’ (...) Eu achava que a escola pública não tem que dar relatório para a Secretaria, o professor não tem que dar satisfação se deu ou se não deu, que ia ter que dar se ele quisesse, se ele não quisesse, ele não dava.”

A preocupação com a “mistura” de usuários das camadas médias e das camadas populares contribuía para tal concepção:

"Eu acho que é uma estrutura muito complexa, porque, de repente, tem criança cega na escola de criança comum, tem criança favelada junto com criança média. Embora a escola [Guimarães Rosa] seja mais média do que pobre. Tem um nível bom de crianças aí. Acho que pobre, pobre mesmo é um ou outro."

Transcorrido um ano, Sônia disse estar positivamente surpresa com a escola:

"Eu ficava apreensiva por ser pública. Não sei como é que ele [o filho] e eu íamos nos sair nisso daí. Mas, à medida que eu fui convivendo com a escola, entrei para APM, entrei para todas as coisas que tem para entrar, para ajudar eu entro, então eu vi que é uma escola idônea, tem uma direção muito boa. Eu tinha medo da violência, de pegar o menino, sabe? Que iam lutar no pátio. Eu tinha medo disso daí. (...) Mas não, correu tudo bem. Foi tranqüilo."

Todavia, apesar da boa impressão que a Guimarães tinha lhe causado, a experiência na escola pública teria data para se encerrar, pois seu filho não continuaria nesta instituição a partir da 5ª série:

*"Ah, não vai ficar na pública. Não vai. Aí, 5ª a 8ª já é outro esquema. Porque de 1ª a 4ª, não repete, depois chega na 5ª, começa a vir aqueles meninos de treze, catorze, quinze anos, daí já é outra conversa, outra mentalidade. Aí, não dá pra você **misturar**. Eu acho que é muito fácil a droga, as companhias, e o ensino mesmo. O ensino é muito ruim."* (grifo nosso)

Como os outros pais egressos da rede particular, seu objetivo ao decidir participar do Conselho de Escola era, além de ajudar, estar mais perto da escola para saber o que se passava lá dentro⁹⁵. Da atuação neste órgão, reclamava de pais que, por contribuírem com a taxa da APM (que ela considera “absurdamente barata”) faziam exigências desproporcionais ao pouco que “pagavam”:

"Eu escuto na porta: 'Ah, nós paga R\$1,00, nós quer segurança. Nós paga R\$1,00, eles têm que dar' – sabe? Mentalidade assim? Tem pessoas que... o que você vai exigir duma pessoa dessas? Que acha porque paga R\$1,00 por mês, tem que ter tudo que uma escola tem que dar, né?"

⁹⁵ Sônia afirma que sempre esteve voltada para o “lado filantrópico” porque é “espírita” (sic).

Nesta declaração, estava presente certo desprezo por pais das camadas populares, seja no tom de sua fala, seja na concordância dos verbos, que reproduzia o modo de falar revelador para ela de “nível de ignorância muito alto”(sic).

Mas, se após um ano, Sônia afirmou ter se surpreendido com a Guimarães Rosa, depois da experiência de dois anos nesta escola, ela diz ter transformado completamente sua visão de escola pública. Lamenta, inclusive, não poder continuar na Guimarães; ao fazê-lo, questiona o mito da qualidade da escola particular:

“É uma pena que tenha só o primário. É uma judiação. É uma escola exemplar mesmo. Melhor que muitas particulares. (...) Eu continuo achando, defendendo até a escola pública de algumas coisas que eu ignorava, sabe? Eu nem sabia, achava que era tudo porcaria... Hoje eu mudei radicalmente. Hoje eu tenho até limitação para escola particular, porque eu acho que a escola particular é que abusa. Tem 'semana do saco cheio' na escola particular, a aula termina dia quinze de novembro. Tem uma série de coisas que, na verdade, estão embutidas e o pessoal não percebe. Tem uma carga horária que tem que ser dada. Tudo que é dado na escola pública, é cumprido. Bem ou mal é outro problema. Mas eles têm um conteúdo e tem que passar aquilo lá. Não pode terminar o ano e não passar o conteúdo, entendeu?”

Ao contrário dos demais pais, Sônia continua participando do Conselho e também passou a integrar a APM no segundo ano na Guimarães Rosa. Esta participação parece ter sido fundamental à mudança de visão da escola pública, pois contribuiu para a diminuição de seus medos e angústias, tranquilizando-a. Diferentemente de seus pares, considera a experiência nesta escola melhor do que a vivida na anterior. Esta boa avaliação resulta também da administração escolar, que Sônia considera muito boa, elogiando a atuação da diretora e das duas professoras do filho, caracterizadas como “maravilhosas” (sic).

O perfil sócio-econômico predominante entre os usuários, o que elevaria o nível da escola, também ajudou nesta mudança de opinião:

“Em participação, acho que a gente [“classe média”] pode contribuir mais, contribuição financeira mesmo. Se tiver uma rifa, por exemplo, eu posso comprar dez rifas, vinte rifas de R\$ 0,50, quando tem gente que não pode comprar nenhuma.(...) Então, nesse sentido eu acho que mais contribuição pessoal [também] do que financeira. Porque a gente julga que as famílias médias tem

uma cultura melhor, um nível intelectual melhor, um estudo, uma faculdade, alguma coisa superior. Então nesse sentido acho que a contribuição poderia ser maior... Acho que contribui."

Sua visão sobre os pais que se queixavam da taxa da APM também parece ter se modificado, a partir da maior experiência na escola pública:

"A APM [poderia] fazer algumas palestras, sabe? Algumas coisas, assim, mais de conscientização para que um dia a gente chegue, quando o cara dá R\$1,00 não achar que ele está contribuindo demais; também ele tem razão, paga tanto imposto, tanta coisa que, de repente, o cara está estourado... É muito pessoal. Não dá para você... Cada um vê de um jeito."

O preconceito pôde ser, em parte, igualmente revisto na medida em que conheceu mais a fundo o funcionamento da escola Guimarães:

"Foi bom ter conhecido a escola pública. Eu mudei muitos preconceitos. Eu acho que analisei mais, me conscientizei mais, vi de perto como o negócio funciona. Às vezes, o dinheiro faz a gente ficar um pouco isolada, afastada da realidade. (...) É um mundo à parte, um mundo que você não tem contato com a realidade ou com a vida mesmo como ela é. Acho que ficou um saldo muito positivo para mim... Acho que todo mundo devia passar por aí."

No entanto, a concepção de Sônia sobre escola pública não passou por uma transformação "radical"; seria mais adequado concluir que ela passou de negativa a ambígua. Esta mãe considera a experiência em tal escola boa e enriquecedora, pois permite ver o mundo como ele é. Assim, ela valoriza esta experiência, mas por motivos individualistas e pragmáticos. Conhecer e ajudar o "outro" – usuários da escola pública – serve para reafirmar seu padrão de vida como "privilegiado". O sujeito da ação solidária é transformado em objeto. Sobre o que a vivência na escola pública proporcionou a seu filho, ela diz:

"...é bom ele olhar esse lado, sabe? Do amiguinho que não tem o lanche, do amiguinho que não tem o sapato, do outro que perdeu a casa porque pegou fogo no barraco e perdeu tudo, então pediram para levar roupa, ele ficou penalizado com a menina, chorou de pena da menina; então eu acho que, se por um lado é ruim, por outro lado é bom, porque o mundo é assim, a vida é essa realmente. Não é tudo brilho, né? Na escola particular você não tem esse contato, é todo mundo mais ou menos padronizado num nível social melhor. Então de uma certa maneira, eles estão isolados disso. Então eu acho que é saudável, esse aspecto

acho que é sim. Eu achei que eu ia ter mais dificuldades nisso, sabe? Mas eu acho que fluiu bem”.

Sua ambigüidade revela-se também quando, ao procurar explicar os motivos da mudança de sua visão, nega que a escola Guimarães Rosa seja uma escola pública: *“Talvez eu tenha ele [Guimarães] como referência e não a escola pública.”*

Ou ainda quando, ao abordar os problemas que interferem na educação, apesar de não estarem diretamente relacionados com ela, como drogas, violência, desnutrição, afirma:

“Não, no Guimarães não. Eu acho que tudo fora o Guimarães, porque no Guimarães funciona. No Guimarães, chega a verba. No Guimarães, é aplicada a verba. No Guimarães, é dado o conteúdo.(...) Tudo [todos os problemas ocorrem] na pública, não no Guimarães.”

A ambivalência em relação à instituição sobre a qual possuía uma visão negativa, mas que teve de passar a frequentar, pôde então ser resolvida: a E.E.Guimarães Rosa, para ela, não é uma escola pública. Sônia não só continuou a participar da APM e do Conselho de Escola, como gostaria que o filho permanecesse nesta escola no ginásio, desejo este que pôde ser realizado a partir da ano 2001, quando passaram a funcionar duas classes de 5ª série na escola Guimarães Rosa.

Educadores e pais: uma relação ambígua

Através da prolongada permanência na escola Guimarães Rosa e das observações e conversas informais que ela nos permitiu, pudemos perceber que a relação da equipe dirigente e do corpo docente com a presença maior das camadas médias entre seus usuários é marcada pela ambigüidade.

Se, por um lado, este fenômeno é recebido com euforia, manifesta principalmente na primeira entrevista com a coordenadora pedagógica, por outro, foi possível perceber ao longo do convívio com esta escola que não só de benefícios se faz o aumento das camadas médias na escola pública. A satisfação e

o otimismo iniciais vão dando lugar a uma relação mais complexa com as famílias recém-chegadas.

Na direção contrária da idealização inicial, começam a aparecer, na fala da equipe técnico-administrativa, crianças malcriadas, mimadas e que são transferidas para a escola Guimarães porque estariam indo mal na escola particular. Casos registrados na convivência com esta escola revelam uma relação tensa entre educadores e usuários das camadas médias. Em conversa informal, a coordenadora revela uma prática que até então desconhecíamos: como não conhece as crianças que chegam da rede privada, e partindo do pressuposto de que geralmente são “problemáticas” (sic), ela as encaminha a uma classe fraca. A coordenadora também relata o caso de um menino – “que era um horror” (sic) – vindo de uma escola “nem tão cara” que afirmou não querer estudar naquela escola de pobre. Contra esta afronta, a coordenadora indigna-se (*“Imagina! Ninguém nunca falou isso aqui...!”*) e assume a defesa de seu espaço contra a invasão dos “forasteiros”, alegrando-se que tal aluno tenha ido embora e afirmando que se a mãe voltar a solicitar vaga, ela não dará: *“Para aquela mulher não tem vaga!”*.

Apesar de o encaminhamento dos alunos transferidos de escolas particulares para as piores classes não ser uma prática sistematizada e generalizada e de nem todas serem consideradas problemáticas, este relato da coordenadora revela uma outra face da relação com estas famílias, não visível nos nossos primeiros contatos com ela. Neste sentido, se, pelos motivos já apontados, tais famílias foram bem-vindas, por outro lado, puseram administradores e docentes diante de duas tarefas: conservar o poder e a imagem positiva da escola. Contra o “desprezo” manifestado pelo aluno, a coordenadora defende-se discriminando a ele e à sua família. Identificada com a escola, ela sente-se agredida pelo menosprezo do menino e reage atacando exatamente o que diferenciaria esta família das demais – o poder econômico: ela veio “de uma escola mais barata”.

Estes pais são bem-vindos quando aumentam a arrecadação da APM (aproximadamente R\$ 600,00 mensais), colaborando com a manutenção dos níveis de higiene e infraestrutura que diferenciam a Guimarães Rosa das demais

escolas da rede estadual que sofrem com a falta de verbas, de funcionários etc. A diretora mostra-se satisfeita com a “participação financeira” das famílias na manutenção da escola, já que, ao contrário do que ocorre em muitas escolas, todos os eventos promovidos na Guimarães (Festa do Sorvete, Festa Junina, rifas, fotos) dão bom retorno financeiro. É assim que a diretora “vai tocando” (sic) a escola. Estes pais também são bem-recebidos quando ajudam a compor o “corpo docente oculto” com o qual a escola conta para realizar sua tarefa.

Não são bem-vindos quando, como contrapartida de sua colaboração, fazem exigências, pressões, solicitações com as quais professores e administradores da escola não estão acostumados. Neste embate, quando o domínio dos educadores é ameaçado, eles repõem sua autoridade, chamando a lei ou ditando regras a seu favor. Por exemplo, diante de um grupo de cinco mães que se reuniu e solicitou providências em relação a uma professora, que faltava freqüentemente, motivo pelo qual os alunos ficavam longos períodos no pátio aguardando a chegada de uma substituta⁹⁶, a diretora avisa os pais que a partir do dia seguinte estes não mais poderiam aguardar no pátio a entrada dos filhos nas salas de aula, eliminando, dessa forma, a possibilidade de as mães conhecerem o dia-a-dia da escola e pedirem mudanças a respeito do que não consideram adequado.

Frustrados em sua tentativa de adaptar a escola pública a seus interesses e de instalar nela as suas formas de resolver as questões, restou a esses pais a possibilidade de tentar assegurar um ensino melhor, exercendo pressão diretamente sobre os professores.

Por isso, a relação do corpo docente com as famílias das camadas médias também é ambígua. Se, por um lado, os professores consideram a Guimarães Rosa uma boa escola por contar com um maior apoio dos pais, por outro é justamente na relação com os pais que se originam vários problemas por eles enfrentados.

⁹⁶ Trataremos deste episódio no capítulo seguinte.

Exemplo disto foi uma situação vivida por Ivone (professora da 3ª série C⁹⁷). Ela nos contou que duas alunas suas desentenderam-se por causa de uma bala: a que comprou as balas, distribuiu-as, mas excluiu uma colega. Ivone interveio ordenando que a aluna dividisse sua bala com a colega, mas ela desobedeceu, engolindo a bala inteira. Diante disso, a professora teria dito à aluna que refletisse sobre o que fizera. A aluna, por sua vez, respondeu que lhe traria uma carta do pai no dia seguinte. Enquanto relatava esta história, Ivone estava com a carta do pai nas mãos, sem saber o que fazer. O pai apoiava a postura da filha, dizendo não ser a favor de protecionismo, mas de bom-senso, grifando esta palavra. A carta tinha um tom agressivo, embora sutil. A professora nos mostrou um bilhete curto, no qual respondia que a menina era uma ótima aluna e que sua intenção foi a de não combater o mal com o mal, mas com o bem, citando uma frase da Bíblia. No entanto, Ivone estava em dúvida sobre como proceder e, por fim, achou melhor comunicar à aluna um horário em que poderia conversar com seu pai, se ele o quisesse.

A intenção de alguns pais de fazerem um abaixo-assinado solicitando à Delegacia de Ensino o remanejamento de uma aluna de treze anos para uma classe de aceleração⁹⁸ foi outro problema enfrentado por Ivone. Isto porque, segundo ela, os pais não queriam “misturar” (sic) esta aluna (Priscila) com seus filhos, porque ela é mais velha, com interesses e comportamentos diferentes. Ivone relata que sua postura foi dizer aos pais que ela, como professora, não poderia discriminar nenhuma criança. Segundo esta professora, a diretora, por sua vez, teria dito a eles que se quisessem fazer o abaixo-assinado que o fizessem, mas que não poderiam envolver o nome da escola⁹⁹.

⁹⁷ Que juntamente com Cecília - professora da 3ª B, classe na qual realizamos observações - e algumas outras professoras, compõem o grupo que a coordenadora chama de “professoras de periferia”.

⁹⁸ Em outra escola, já que na Guimarães não existem classes deste tipo.

⁹⁹ Em relação a esta mesma aluna já haviam surgido reclamações em outras ocasiões. Um pai queria tirá-la da escola, sugerindo que ela estaria “passando” drogas para as crianças. No ano anterior, alguns pais queriam que ela saísse da escola. Priscila tem mais três irmãos na Guimarães: Valéria, Tadeu e Luan, conhecidos na escola por seu sobrenome: “Os Ventura”. Valéria, 15 anos, e Tadeu, 10, assim como Priscila, estão na terceira série no período da manhã, mas em classes diferentes. Luan, 7 anos, estuda à tarde na primeira série. Eles estão na escola há dois anos e são provenientes de uma família pobre. Trataremos desta questão no próximo capítulo.

Frisando a tendência discriminatória por parte desses pais, uma professora (Sandra) afirma:

“E não é só na [escola] estadual, não! Na municipal também!! [conta o caso de uma mãe que foi reclamar com ela dizendo:] ‘Por que vocês deixam essas crianças da favela aqui?! Não pode misturar, manda essas crianças todas embora!’”

Tanto o corpo docente como o técnico-administrativo tendem, nestas situações, a se colocar ao lado dos usuários das camadas populares, defendendo-os. Os educadores incomodam-se com esta tentativa de “limpeza social” que os pais das camadas médias querem fazer na escola, como resume indignada outra professora (Marta)¹⁰⁰: *“Eles querem tirar [determinados alunos], deixar tudo bonitinho para os filhos deles!!”*.

Mas há outras situações difíceis para os professores criadas pela presença das camadas médias. Sentindo-se tão ou mais competentes que os docentes, os pais interferem em sua atuação profissional, questionando, querendo “ditar as regras”, colocando em xeque seu saber.

A resposta dos educadores a esta disputa pelo poder pode assumir diferentes formas, mas refletem um mesmo recurso: reafirmar o “valor da casa”. Ao referirem-se aos alunos transferidos, vários professores consideram que, apesar de estes terem vindo da rede particular, os melhores alunos seriam os da própria escola. Cria-se, assim, um clima de rivalidade com a escola particular. Segundo a coordenadora, a Guimarães Rosa não “perde” para nenhuma escola particular em relação ao pedagógico. As professoras dizem com orgulho que os alunos da Guimarães são os melhores. Os professores da rede pública também seriam “melhores”, pois teriam de lidar com adversidades que os das escolas particulares não enfrentam, e mais criativos, por não receberem “tudo mastigadinho” em apostilas, como na rede privada. A diretora orgulha-se do fato de os professores da Guimarães Rosa os confrontarem: *“... e eles enfrentam mesmo! Os nossos professores enfrentam os pais!”*. A coordenadora, por sua vez,

¹⁰⁰ Marta e Sônia são professoras da 2ª e 1ª séries, respectivamente, na escola Guimarães Rosa. Estes depoimentos foram colhidos quando da devolutiva da pesquisa realizada com os educadores.

arma as professoras com “munição técnica”: sua postura tem sido a de instruir as professoras a se utilizarem de muitos termos técnicos, para mostrar aos pais que elas sabem o que estão fazendo e que são profissionais.

Outra medida para limitar a interferência dos pais é a instituição de um horário para atendê-los (nos momentos de HTP¹⁰¹). As professoras expressam a sua satisfação e o seu conforto com este expediente da “hora marcada” (sic):

“É, pra falar com todo mundo, tem que ter hora: com médico, com advogado, dentista. Por que com a gente não?! Aí, acabou aquela fila que ficava aí [na porta da sala de aula]; qualquer hora, na rua, na esquina, vinham falar com você...!!”

Esta tentativa de valorizar profissionalmente as professoras parece tê-las tocado profundamente: *“Nunca me esqueço que a Carmem [coordenadora] falou isso, que a gente tem que se valorizar como profissional!”*. Numa rede escolar tradicionalmente avessa à interferência dos pais, que passou a incluir uma nova modalidade de pais – menos submissos, mais conscientes de seus direitos e mais investidos socialmente de poder – mais prepotentes, vários recursos são acionados com o objetivo de manter o que os educadores consideram como a última garantia de sua superioridade: o exercício do poder.

Está posto um “braço de ferro” entre escola e pais. Nesta disputa, a direção da escola legitima sua autoridade recorrendo às “normas”, na tentativa de “neutralizar” a interferência dos pais, só permitindo-a até onde lhe interessa. A equipe técnico-administrativa e o corpo docente, por sua vez, valem-se da defesa dos alunos pobres como forma de opor-se à tentativa de tomada de poder pelos pais. Nesta guerra silenciosa, cada um lança mão das armas que possui.

¹⁰¹ Horário de Trabalho Pedagógico.

V. DISPUTA E SOFRIMENTO NA SALA DE AULA

A 3ª série B é formada por trinta e quatro crianças (vinte meninas e catorze meninos) das quais nove (seis meninas e três meninos) iniciaram a vida escolar na rede privada de ensino (vide Anexo 23). Destes nove, cinco¹⁰² haviam sido transferidos em 1999, possuindo esta classe o maior número de alunos vindos da escola particular nesse ano letivo. Oito estudavam em outra escola pública antes de transferir-se para essa escola. Dezesseis estudam na escola Guimarães desde a 1ª série. E um aluno deficiente visual viera de um centro público de educação especial.

Duas professoras passaram por ela durante o ano de 1999: Maria Antônia¹⁰³, durante quase dois meses, e Cecília¹⁰⁴, que acompanhou a classe até o final do ano.

As histórias de Maria Antônia e Cecília são bastante diferentes. Contudo, estas duas professoras tem em comum – além de terem lecionado para a 3ª série B – certo ressentimento.

Maria Antônia ressentia-se da desvalorização a que o professor está cada vez mais submetido, inclusive, pelos pais. Entristece-se de ver a atual situação do ensino público e arrepende-se de ter escolhido o magistério como profissão.

Cecília lamenta ter saído da escola onde lecionava anteriormente, principalmente porque sua experiência na Guimarães Rosa não foi positiva, pelo que pudemos apreender na convivência com ela.

¹⁰² Gisele, Bárbara, Raquel, Patrícia e André.

¹⁰³ Maria Antônia, 47 anos, casada, mãe de três filhos, moradora do bairro onde se localiza a Guimarães Rosa. Formou-se em uma escola particular tradicional de Ribeirão Preto, lecionou em várias escolas da rede privada, tendo chegado à coordenação em uma delas. Há 19 anos no magistério, está há quatro na Guimarães, para onde foi transferida em virtude da reorganização da rede estadual.

¹⁰⁴ Cecília, 35 anos, solteira, mora em um bairro distante da Guimarães Rosa. Formou-se em magistério em uma escola particular em 1984, e em pedagogia em uma faculdade particular na região de Ribeirão Preto em 1998. Está há treze anos no magistério (depois de formada ficou dois anos sem conseguir aulas). Já lecionou em sete escolas estaduais. No período da tarde trabalhava em uma pequena escola particular de Educação Infantil.

“Um jogo de braço”

A história desta classe é exemplo dos conflitos que marcam a relação entre pais e professores na escola Guimarães Rosa. Esta 3ª série teve como professora titular uma docente que se afastou para assumir a direção de outra escola. A classe foi assumida por Maria Antônia que, embora sempre tenha lecionado no período da tarde, no ano de 99 escolheu uma classe da manhã – a 3ª B – para poder cuidar da mãe que estava doente. No entanto, abandonou-a após aproximadamente dois meses letivos, em virtude das dificuldades enfrentadas na relação com os pais dos alunos. Maria Antônia, como ela própria relata, não suportou a pressão e mudou-se para o período da tarde, assumindo a 3ª F. Ao contrário da anterior, que “andava sozinha” e era “uma classe **muito** elevada”, esta lhe exigiu bastante trabalho. Contudo, sentiu-se melhor e acha que está no “lugar certo” (sic).

A diferença entre essas duas classes, Maria Antônia generaliza para os dois períodos da escola: de manhã o nível sócio-econômico dos alunos é mais alto. Ao explicar o seu problema, introduz a questão da luta pelo poder entre educadores e pais: por serem as crianças do vespertino, de um nível sócio-econômico mais baixo, a autoridade do professor é aceita mais facilmente, enquanto no matutino, caracterizado por um nível sócio-econômico superior, as reclamações são maiores:

"Agora, eu noto que o período à tarde, é real, viu, as crianças são mais simples (...) você nota que elas aceitam mais a nossa palavra e a classe que eu estava da manhã, o nível sócio-econômico é muito mais alto e o período da manhã é. Nós observamos isso. Então, as reclamações são maiores. As exigências são maiores. Exigências descabidas... pra que isso? Pra que exigir? (...) [há pais que] saem no final da aula, ficam comparando os cadernos!"

O início da história desta classe, portanto, fala da presença da disputa pelo poder na relação educadores-pais. Neste caso, a pressão e a exigência dos pais determinaram o abandono da classe por uma professora bem formada, conceituada e com grande experiência.

Os pais das camadas médias, sobretudo, os que vieram da rede particular, imbuídos da missão de garantir uma educação de qualidade para os filhos,

cobram e exigem mais do que os professores estão acostumados, fato que não lhes agrada.

Para decepção dos pais egressos da rede particular e a despeito de todos os esforços empreendidos por eles para tornar a escola pública semelhante a uma escola particular, é na sala de aula que eles descobrem mais uma barreira à realização de seus desejos.

Os professores, que podem, procuram “fugir” deste embate, como o fez Maria Antônia que, por ser uma professora com maior pontuação na carreira, pôde escolher a classe. Dessa forma, conseguiu realizar seu trabalho em uma classe na qual não tinha seu poder e seu conhecimento postos em xeque pelos pais.

Maria Antônia consegue “livrar-se” das constantes reclamações dos pais provenientes da rede particular, mas a lembrança deste fato ainda a incomoda. Em sua defesa, ela menciona com orgulho o relato de uma mãe proveniente da rede particular:

"E teve mães, eu gostei, de outras escolas particulares que adoraram, que a criança começou a entender mais aqui. É. Lá era muitas apostilas, muita exigência, existia uma quantidade com conteúdo menor. Aqui, menos quantidade e um conteúdo maior. Eu ouvi isso de uma mãe esse ano. A menina veio do L. [escola particular] (...) a menina chique até, de nível sócio-econômico alto. Se deu muito bem, a menina aprendeu mais aqui do que lá (...) a mãe falou na reunião: 'A minha filha veio do colégio tal mas ela aprendeu foi aqui'. (...) essa reunião foi a que mais veio gente..."

No entanto, se Maria Antônia se queixa das cobranças e da pressão dos pais, estes, por sua vez, fazem várias críticas à sua atuação profissional. Simone conta que sua filha Bárbara estranhou a professora, pois esta gritava muito e proibia coisas “absurdas” (sic):

"A Bárbara chegava em casa reclamando dela [professora Maria Antônia] todos os dias, que a professora gritava, coisa que ela não estava acostumada na outra escola. Que a professora gritava assim: 'Acorda pra cuspir !'- umas coisas bem baixa mesmo. (...) a própria professora chegou a falar pra gente que odiava dar aula de manhã, que ela tinha se arrependido, que as crianças não acordavam, que as crianças ficavam até tarde na televisão, que 'pode perguntar, que toda criança tem televisão no quarto'. Eu falei: 'Mas isso não é um problema dela'.

Ela tem que chegar, acho que em particular, com cada mãe e conversar, agora, chegar gritando com as crianças, falando isso pras crianças ?”

Simone surpreendeu-se com estas atitudes de Maria Antônia e, diante de suas constantes faltas, ela e mais quatro mães teriam procurado a direção da escola. Em relação às faltas, a coordenadora lhes teria dito que era um direito do professor; a respeito das outras reclamações, teria procurado amenizá-las. Contudo, apesar deste respaldo da escola, os pais tanto reclamaram que Maria Antônia não agüentou e abandonou a classe. Simone fala sobre isto:

“...aí um dia nós estávamos num grupo de cinco mães, mais ou menos: 'Gente, mas não é possível, já é a semana inteira ela não veio e tal, vamos lá conversar'. E fomos lá conversar. (...) Aí ficamos lá umas duas horas conversando, cada uma colocou um problema, e ela [coordenadora] achava que não, que o professor ainda tinha razão. Aí nós colocamos o ponto mais, assim, foi dela chegar pra mim e falar que odiava a classe, que a classe demorava pra acordar, que ela tinha se arrependido, que ela nunca imaginou que fosse assim, que ela sempre deu aula à tarde. Então aí fomos colocar isso aí. Aí a Carmem [coordenadora] achou um absurdo, que não era. Aí eu falei: 'Então fala, conversa com ela'. 'Ah, mas é porque ela tá passando alguns problemas...' Problema todo mundo tem. Todos nós temos problemas. Eu sei que não é: chega lá na porta, limpo os meus pés e os problemas ficam lá e eu entro. Não, não é assim, a gente tem que saber controlar isso, dominar, principalmente trabalhando com crianças. Aí, até que mudou-se.”

Solange – mãe de Raquel – queixou-se do fato de a professora ser muito “enérgica” (sic) e também teria ido reclamar com a diretora a respeito de um episódio que envolvera sua filha. Maria Antônia havia proibido que os alunos fossem à escola com camisetas de atores, cantores etc. Como sua filha gostava muito dos personagens de uma novela de TV, Solange enfeitou seus cadernos com adesivos deles. A professora teria se irritado com o desrespeito à sua proibição, arrancado, rasgado as capas e mandado um recado “muito agressivo” (sic) para Solange. Esta, que já estava preocupada em ter mudado a filha de escola, afirma ter ficado “apavorada” (sic). Relata sua indignação com o que entendeu ser abuso de poder por parte da professora:

“...eu decorei a capa do caderno com adesivo das Chiquititas, florzinha. Ela arrancou tudo, ela pegou o caderno e rasgou, falou que não ia admitir aquilo. Aí

eu me senti agredida (...) eu fui estagiária, a gente incentivava. A minha professora pedagógica, ela incentivava a gente a decorar, e eu tinha que ter o meu caderno de estágio todo decorado, e isso ia passar pras crianças, a gente tinha que incentivar as crianças a gostar, a ficar bonito sempre. Eu falei: 'Como, arrancou?' Eu tinha feito quatro cadernos decorados, ela arrancou todas as páginas fora. Ela devia ter perguntado pra mim. Eu achei uma falta de respeito. (...) aí nem a diretora concordou. A diretora falou: 'Não, ela não tem esse direito'. Ela poderia pedir: 'Olha, será que dava pra você, eu não quero isso' – tudo bem, ela manda dentro, ela vai definir as regras dela, mas rasgar e jogar fora, ela rasgou da classe inteira. Aí assustou..."

Alessandra também critica Maria Antônia, considerando-a “impaciente” (sic), o que atribui à sua idade e à carga profissional. Uma ilustração disto seria a reunião de pais, na qual quem falava era apenas a professora.

Foram cobranças e queixas como estas que fizeram Maria Antônia abandonar a 3ª série B. Em seu lugar entrou Cecília. Em seus treze anos de carreira, deu aulas em diversas escolas, em peregrinação bastante comum a professores não concursados. Mas, em 1999, até abril não havia conseguido aulas¹⁰⁵. Foi assim que Cecília chegou à escola Guimarães Rosa.

Diferentemente de Maria Antônia, Cecília – professora eventual, com poucos “pontos” e nenhuma opção - não tem o privilégio de escolher a classe onde lecionará e já estava angustiada, achando que ficaria sem aulas naquele ano quando, “graças a Deus” (sic), apareceu a 3ª B. No entanto, a insegurança e a dúvida acompanharam-na durante todo o ano letivo: a professora titular poderia voltar a qualquer momento.

Cecília, mais nova e mais calma, agradou a alguns dos pais, segundo relato de Simone:

" Aí veio a Cecília... [E o que você achou desta mudança?] Ah, tive pouco contato com ela, só mesmo de reunião, fui em duas reuniões. Mas, assim, de ouvir a Bárbara falar, eu acho que ela é bem ponderada, soube trabalhar bem a classe."

¹⁰⁵ Cecília trabalhou durante três anos em uma escola estadual localizada na periferia da cidade de Ribeirão Preto (H. L.). Foi obrigada a deixá-la pois foram fechadas oito classes devido à abertura de uma escola municipal no bairro, fato que lamenta muito.

Outros, apesar de reconhecerem atributos positivos em Cecília, consideraram-na mais “fraquinha” que a professora anterior, como Maurício, que declarou sua preferência por Maria Antônia:

"É, a outra, [professora] anterior era melhor, mais antiga (...) E veio outra professora mais nova, mas bem fraquinha. (...) Até a Gisele, com essa [professora anterior] ela estava mais, vamos dizer assim, animada pra fazer lição, porque você vê que ela, pelo estímulo aqui em casa, ela vem com a lição: 'Ah, vamos fazer!' (...) Passou pra outra, ela já: 'Tem lição?' – 'Ah, depois eu faço.' 'Esqueci de fazer.' A gente ficava no pé, ela falava que esquecia. Mas ela não é de esquecer, não, dificilmente ela esquece. Foi o que eu falei, desestimulou. Não sei lá dentro, o que que aconteceu, mas desestimulou."

E outros ainda, ao verem que no lugar da professora de que tanto reclamaram entrou uma menos “enérgica”, porém, menos experiente e menos preparada, arrependeram-se. Solange, que teve problemas com Maria Antônia e gostou de Cecília, fala a este respeito:

"Como essa Maria Antônia, que era muito enérgica, no começo até eu assustei porque falei: 'Nossa, ela é muito enérgica, será que não vai assustar?'. Eu fiquei apavorada pra te falar a verdade. Porque ela tomava atitude assim: 'Eu não vou admitir mais isso!'. (...) e ela [sua filha Raquel] começou a ficar apavorada. Mas, ao mesmo tempo, ela gostava. Então eu acho que é por aí mesmo, entendeu. Se ela [Maria Antônia] cobrava e tudo, (...) ela [filha] respeitava, pra ela ia ser muito importante, que aquilo ali ela ia saber, ela não ia poder levar a escola na brincadeira. Aí mudou, veio a Cecília. A Cecília é um amor, muito boazinha. Então, ela [filha] mentia pra mim."

Arrependidos da saída de Maria Antônia, os pais passam a reclamar de Cecília¹⁰⁶. Além de cobranças e exigências, ela enfrenta também a comparação com a professora anterior. Agora, as mães vão até a diretoria dizer que a classe teria sido prejudicada com a mudança de professores e a história se repete, porém, com outro desfecho. Maria Antônia fala sobre as dificuldades da substituta:

"E achei que a Cecília se esforçou muito. Uma moça nova mas, sofreu! Com as mães vindo aí, dizendo que a classe tinha perdido. Eu falei pra ela: 'Vai em frente e cabeça erguida, que você tem capacidade!'."

¹⁰⁶ Maria Antônia sabe deste “arrependimento” dos pais, tendo nos relatado o depoimento de uma mãe sobre o prejuízo da filha com a sua saída.

Diferentemente de Maria Antônia, Cecília não conta com o *status* de boa professora, que garantia à primeira algum respaldo por parte da escola. Ao contrário, Cecília é uma das “professoras de periferia”, discriminadas em uma escola caracterizada por um corpo docente mais qualificado e experiente. Saída de uma escola em que provavelmente sua condição sócio-econômica era melhor do que a dos usuários, Cecília vai para uma escola de camadas médias na qual muitos dos que a compõem – pais, alunos e professores – são provenientes de uma camada social visivelmente superior à sua. Ao contrário da maior parte das professoras desta escola, ela tem dupla jornada de trabalho e faz “malabarismos” com os horários para conseguir chegar em tempo ao outro emprego e às reuniões de HTP, já que depende de transporte coletivo. Para conseguir isso, “almoça” a merenda escolar todos os dias na cozinha, o que é raro entre as professoras.

Cecília, quando já não mais estava nesta escola, fala de “perseguição” por parte dos pais contra os professores recém-chegados à Guimarães Rosa¹⁰⁷:

"Mas aí os pais enchiam o saco. Todos os professores que eles vêem, assim, que chegavam novo lá [escola Guimarães Rosa], então eles davam um jeito de já reclamar. Nunca estava nada bom para eles. Os pais é que são muito chatos, assim, muito exigentes. Coisa assim que não precisava ser."

A diferenciação estabelecida pela escola em relação aos professores é clara quando, por exemplo, na avaliação da coordenação da escola, as três 3^{as} séries da manhã terminariam no mesmo nível, embora tivessem iniciado o ano em patamares bastante desiguais: a 3^a A era uma classe “péssima”, a 3^a B “boa” e a 3^a C “excelente”¹⁰⁸. Mas para azar destas duas últimas e sorte da primeira, enquanto esta teve como professora uma docente antiga “da casa”, as outras duas ficaram com as “professoras de periferia” – Cecília e Ivone.

Cecília fala das dificuldades na sua relação com a coordenação da escola:

"Não, é assim: chato que eu digo porque tinha dias assim que ela [coordenadora] exigia mais da gente, tinha vez que não era tanto. (...) Uma vez ela falou assim

¹⁰⁷ Foram realizadas duas entrevistas com Cecília. A primeira ocorreu em 1999. A segunda entrevista foi realizada no ano 2000 – quando ela já havia deixado a escola Guimarães Rosa.

¹⁰⁸ Classificação da coordenadora da escola.

para mim – 'Eu quero ver seus trabalhos! Que é que você está fazendo em classe até agora? Você não trouxe para mim o que você está fazendo este ano!' 'Eu não te trouxe? Pois foi sem pensar... Você me lembra e eu te trago o que eu estou fazendo em sala de aula!' 'Ah, pois eu quero ver!' 'Você vai ver, pois eu vou mandar uma pasta inteirinha com todos os trabalhos das crianças, tudo que eles estão fazendo em sala de aula e tudo que eles fizeram extra!' Peguei uma pasta assim, separei tudinho os trabalhos. Separei e fui colocando lá. Todos os trabalhos desde o comecinho que eu entrei lá. Livrinhos, pesquisa, trabalhos, tudo que eles foram fazendo, até redação, tudo, provinha, tudinho. Coloquei dentro da pasta. Aí peguei, escrevi um bilhete. (...) Depois passaram uns dias, ela me devolveu. Eu falei assim: 'O que é que você achou? Tá bom?' Ela falou assim: 'Ai, não, gostei! Tá certinho! Tá trabalhando direitinho! Os trabalhos estão bons! Tá tudo certo.' Falei assim: 'Então tudo bem? Não tem mais que ver?' Falou assim: 'Não, não, tá tudo certo!' Aí nunca mais ela falou nada, nunca mais reclamou. Quer dizer, não estava acreditando no trabalho que a gente estava fazendo em sala de aula. Então, sabe? Umas coisinhas assim. Mas a coisa passa. O importante é que eu conheço o meu trabalho! Sei do meu trabalho e todas as escolas em que eu trabalhei, ninguém nunca reclamou. Diretor, nada! Pelo contrário!"

Sem poder contar com o apoio da equipe técnico-administrativa no confronto com os pais, pois é também alvo de críticas por parte da coordenação, Cecília encontra-se sozinha. "*Lá [escola Guimarães Rosa] eu sentia que às vezes eles [equipe dirigente] ficavam do lado dos pais. Entendeu? Eu senti isso. Mas, aí depois eles iam vendo que não era assim."*

Ao falar sobre os problemas que enfrentou com os pais, mostra indignação diante do questionamento de sua capacidade profissional:

"...pais, muito exigentes, reclamam, acham que não é daquele jeito. Sabe, assim, que querem ensinar o trabalho da gente?! Até parece que tem pouco tempo que eu dou aula, parece que eu estou começando... Já faz treze anos!"

Ou ainda:

"...queriam falar o jeito que você devia trabalhar. Assim: 'Ah, porque o professor não está fazendo isso, porque não está...' Vamos supor, eles queriam que eu trabalhasse livrinhos. Eu estava trabalhando livrinhos. Só que eles queriam que fosse mais por mês. Mas eu tinha que ver como a classe estava indo, para depois eu ver como é que eu ia trabalhar aquilo. Então falava assim: 'porque a outra professora, trabalhava dois, três livrinhos por mês'. Mas espera aí, vamos ver como é que ela fazia isso! Ela é ela, eu sou eu. Então, tem que ver como nós vamos trabalhar. Então, eles queriam esse tipo de coisa."

Além de ter sua capacidade questionada, Cecília ressentia-se de que os pais reclamavam diretamente com a direção da escola, desqualificando-a mais uma vez ao não considerá-la interlocutora à altura e agravando a sua delicada relação com a direção e a coordenação da escola:

“Em vez de falar pra mim, iam lá e falavam com a Carmem [coordenadora], com a Marília [diretora] e isso é chato. Eu acho que tem que chegar na gente e falar, poxa, todo mundo é civilizado, ninguém vai morder!”

Transcorrido um ano, Cecília resume o problema da relação pais-professores:

“...os pais de lá [escola Guimarães] eram assim, quando os filhos vieram da rede particular, eles achavam que era assim, que chegava na diretora, podia ir lá, falar, reclamar do professor e ia acontecer o que eles quisessem que acontecesse, que o professor ia ser mandado embora. Mas não era nada disso. (...) Eles queriam que fosse exatamente como era na rede particular e não é. Eles não conseguiam pôr na cabeça deles que Estado é Estado, particular é particular. Que no Estado a gente tem que seguir um programa. (...) Tinha que seguir e eles achavam que tinha que ser da maneira deles. E não era assim. Eles questionavam [o conteúdo] (...) Comparava a classe de uma professora com a da outra, sendo que não é assim. Porque a minha classe era uma realidade. Vamos supor, a da Ivone era outra, da Marlene era outra, da Meire [professoras de outras 3^{as} séries] era outra. (...) Pais queriam que fosse tudo igual, não podia ser. Então qualquer coisa... Ah, já reclamava, sabe?”

Diante deste quadro, Cecília protege-se com as armas que possui. Primeiro, fala com nostalgia da época em que lecionava em uma escola de periferia e enfatiza que foi para a Guimarães Rosa apenas porque não teve alternativa. Nesta nova realidade, defende a periferia das acusações de que ela também é alvo:

“Eu só vim porque não sobrou nada lá, porque senão eu teria ficado, mesmo que é periferia, é uma escola boa de periferia, não é ruim, é boa pra trabalhar, eu sempre falo isso (...) O pessoal acha que é periferia, é ruim, e não é assim; pelo contrário, era muito bom trabalhar lá, era diferente. Ah, e é duro, não é fácil mudar...”

Outra arma de defesa que utiliza é falar do descompasso entre o desejo dos pais e a realidade da escola pública, trazendo o tema dos “alunos carentes”. Se o

avanço mais rápido do conteúdo resultaria, por um lado, na satisfação dos pais das camadas médias, por outro, implicaria no abandono de tais alunos. Neste impasse, Cecília responde às acusações, amparando-se em uma prática educacional inclusiva.

E, por fim, defende-se das queixas dos pais, decidindo passar muitas tarefas todos os dias, penalizando-os ao obrigá-los a ajudar os filhos em casa:

"E se você dava muita lição: 'Ah, porque a professora dá muita lição!' Ia lá reclamar: 'Ah, porque a professora não dá lição!' Poxa, você fica assim dividida. (...) [Os pais falavam] com a direção, ia lá falava com a coordenadora! Tudo lá! Eu falava assim: 'Mas, poxa, eu não sei mais o que é que eu faço!' Uma hora se você dá muita lição, você dá muita lição; se dá pouca, é porque dá pouca. Vai entender esses pais! Que a gente nunca entende. Aí depois, eu falei: 'Ah, já que é assim, também então espera um pouco. Quer que dá bastante lição? Eu vou dar lição, vou dar bastante lição. Aí eles vão ter que ajudar.' "

Discriminada pela equipe técnico administrativa e pressionada pelos pais, Cecília vale-se das armas que possui: elogia a escola de periferia, resgatando, assim, sua dignidade como “professora de periferia”; traz a questão dos “alunos carentes”, defendendo a inclusão (apoiada em determinação oficial); e aumenta o número de lições para casa para “punir” os pais.

O conflito pais-professora permanece durante todo o ano letivo e deixa marcas na relação professor-alunos. Em vários momentos elas são visíveis:

Episódio 1: Próximo do final da aula, Cecília dá uma atividade para as crianças, depois volta atrás, dizendo que não haverá tempo hábil para terminarem. Irritada com a bagunça que surge na sala, a professora culpa os alunos pelo fato de não dar tempo de fazer mais coisas durante as aulas: *“Depois eu quero ver pai vir buzinar na minha orelha, viu!?!”*

Episódio 2: No revezamento entre as classes na limpeza do pátio após o recreio, alguns meninos, a despeito da ordem de Cecília, continuaram a jogar figurinha e não queriam ajudar. A professora irrita-se e rasga as figurinhas. Na classe, sua voz se altera: *“Pode falar para os pais, eu quero ver pai vir aqui reclamar. Eu quero ver para quem a direção ou os pais vão dar a razão: para mim ou para vocês!!!”*

Cobrada pelos pais em relação à quantidade de tarefa para casa ou vendo-se exposta em sua dificuldade na condução e controle do grupo de crianças – na

encruzilhada entre a pressão dos pais e a avaliação negativa da equipe técnico-administrativa – Cecília acaba cobrando dos alunos as dores vividas no embate com seus pais.

Do conflito com os pais ao embate com os alunos

A convivência com a 3ª série B apresentou-nos uma realidade que possui muitos pontos em comum com o que ocorre em tantas outras salas de aula da rede pública.

No embate com os alunos, Cecília diz a eles que tem como aliados os pais e a direção. Os alunos, por sua vez, desafiam-na e põem os pais como *seus* aliados:

Episódio 3: Alguns meninos acabam a lição e vão pegar um jogo¹⁰⁹, mas a professora não deixa. Eles reclamam e ela diz que vai mandar chamar os pais. A professora e o aluno Paulo enfrentam-se: “ Paulo: - *Vamos ver, então, em quem ele vai acreditar: na professora ou no filho?! Cecília: - Vamos ver! P.: - Vamos ver mesmo!! C.: - Vamos ver, então!!!*”

Pressionada e discriminada pelos pais e coordenadora e desafiada em sua autoridade também pelos alunos, Cecília vale-se de autoritarismo, comum nas relações professor-aluno, para conseguir controle da classe, como aconteceu em conturbado um dia de aula:

Episódio 4: A professora lê uma estória sobre o “teimosinho” e o “mandão”, traçando um paralelo com a classe: “*Como aqui tem muito teimosinho, mais do que mandão. A gente tá lendo, tá fazendo graça, tem muito teimosinho, né, Renato!*”, ao que o aluno Danilo fala baixo: “*E a professora é...?*”. Cecília instrui os alunos a escreverem uma história semelhante, que poderia ser com pessoas da classe e com apelidos. As brincadeiras com os colegas começam imediatamente. Ofensas e xingamentos espalham-se rapidamente e a confusão não demora a aparecer, num crescendo que culmina na ameaça de não irem para a quadra na aula de Educação Física, depois do recreio. Uma disputa acontece entre alguns meninos por causa de um pacote de bolachas. Cecília irrita-se muito com Jonatas

¹⁰⁹ Um hábito na classe: terminada a lição e pouco antes do recreio, a professora costuma permitir que as crianças brinquem com jogos existentes na sala de aula.

que, também irritado por considerar-se injustiçado, diz a ela: “*Agora fala pra minha mãe e eu é que vou tomar no meu ‘c.’ de novo!!*”. A professora grita: “*Eu não sou obrigada a ficar ouvindo suas besteiras, não, rapaz!!!*”. Na hora do recreio acontece uma briga séria e as crianças, como de costume, ficam gritando “*Porrada! Porrada!*”. Antes de levar os alunos para a aula de Educação Física na quadra, Cecília vai para a sala de aula e lhes dá uma bronca por incentivarem brigas. Depois, já na quadra de esportes, termina a aula de Educação Física antes do previsto, sob protestos dos meninos, porque começa a chover. Na sala de aula, alguns meninos continuam a reclamar. Num determinado momento da confusão, Cecília repõe o seu poder de maneira autoritária, gritando: “*Quem manda aqui sou eu! Aqui na sala sou eu quem manda!!*”. No final da aula, comenta: “*Hoje, não foi fácil, viu!*”

Outro ponto comum: a “turbulência” na sala de aula ocasionada pela falta de motivação que atividades destituídas de sentido e mal-programadas provocam.

Um grupo de cinco meninos – Paulo, Danilo, Rogério, Jonatas e Renato –, todos na Guimarães desde a 1ª série, com exceção de Renato transferido de uma escola particular em 1998 – está quase sempre envolvido nas bagunças da classe. Esses meninos são constantemente alvo de repreensões por parte da professora, mas também são os que mais participam das aulas e, em relação ao aprendizado, são bons alunos.

Todos irritam bastante a professora, mas quem mais a incomoda é Renato. Cecília identificou-o como um dos alunos recém-transferidos da escola particular, apesar de já ter ele cursado a 2ª série na escola Guimarães. Considera-o “meio revoltado” (sic) e justifica tal afirmação com base em sua vida familiar: pais separados, mora com o pai e a madrasta, que tem outra filha que está na mesma classe, e, em breve, terá outro irmão, fruto do novo casamento do pai.

"Renato é uma criança inquieta, ele não pára quieto mesmo no lugar, ele acaba a lição dele, aí fica em pé ou então ele quer escrever em pé, aí atrapalha os outros. Não sei se é o jeito dele ou se é por causa desses outros problemas. (...) Mas dá conta do recado, ele faz tudo direitinho, tarefa ele faz, traz tudo pronto, é uma criança que veio de escola particular, então ele faz direitinho..."

Assim como em relação aos outros quatro meninos, Cecília utiliza-se da autoridade e da força dos pais para auxiliá-la no controle dos alunos, valendo-se de uma prática comum entre professores: “chamar os pais”. Também em relação

a Renato, ela conta com a ajuda do pai, que a teria procurado várias vezes para saber do filho e colocar-se à disposição para quaisquer problemas.

Para explicar a dificuldade na relação com Renato, Cecília vale-se de uma explicação recorrente dos problemas escolares – a “família desestruturada”. Embora faça certa distinção em relação às famílias pobres, estende tal causalidade também para famílias de camadas médias:

“Aquele problema: os pais são separados, já começa daí. Então a gente pensa assim, como veio de uma escola boa não tem problema, pois tem. (...) Ele tem a família desestruturada, é quase, não chega a ser tanto quanto na periferia que a gente vê mais casos, mas aqui [na escola Guimarães Rosa], tem, são poucos, mas tem.”¹¹⁰

Explicações das dificuldades escolares como esta também são bastante comuns entre professores. Neste caso, é utilizada tanto para os alunos das camadas populares como das camadas médias.

Da mesma forma que o aumento das camadas médias na escola não traz apenas benefícios, nem todas as crianças vindas da escola particular são bons alunos; alguns ajudam a compor o quadro das “crianças-problema”. É assim com Renato: ele faz a tarefa, entende as lições, mas é indisciplinado, ou como Cecília classificou: “um caso perdido”.

Outra criança “problemática”, transferida da rede privada em 1999, é Patrícia – filha de Tânia. Seu “problema” é não fazer nada em sala de aula. Ela compreende, vai bem nas provas (que faz oralmente), mas não copia, nem realiza quase nenhuma tarefa que Cecília passa para a classe, que grita constantemente com Patrícia, acusando-a de atrapalhar os colegas, o que irrita bastante a professora:

“A Patrícia é aquele caso: um dia faz, outro dia não faz (...) Mas é assim, na hora que ela quer, ela faz, bem feito. Já mandei bilhete pra mãe, a mãe já veio aqui, já conversou comigo, o pai também, nas reuniões eu falo: 'estou fazendo tudo que eu posso por ela pra ajudar'. Mas tem hora também que você fica nervosa, e poxa, todo mundo trabalhando e ela ali não trabalha, aí vai lá cutuca um, cutuca outro, faz um bilhetinho e fica passando, mexe com outro que está trabalhando,

¹¹⁰ Em pesquisa realizada na escola, a diretora descobriu que ¼ dos alunos são filhos de pais separados, fato que a preocupou bastante.

*aí não dá. Não pode acontecer isso... Aí a mãe falou assim pra mim: 'Ah, professora eu não sei mais o que fazer; eu já fiz de tudo, eu não sei mais o que eu faço. A senhora vê aí o que a senhora pode fazer...' Aí eu falei assim: 'Se a senhora não sabe eu é quem vou fazer? Como que eu vou poder fazer isso se eu não sou a mãe dela?! A minha parte eu faço, agora a senhora tem que fazer a sua parte em casa.' (...) Ela [Patrícia] sabe e muito, até pra ensinar, mas ela **não faz!!!**"*

Se a professora Cecília reclama da mãe de Patrícia, Tânia, por sua vez, também considera que ela deveria ter maior controle sobre os alunos. Embora esta mãe tenha classificado sua experiência nesta escola como melhor do que na particular, como vimos no capítulo anterior, ela faz algumas críticas pontuais. Em relação aos constantes pedidos de comparecimento na escola para tratar dos problemas de Patrícia afirma: *"...claro que tem que ter a participação do pai, da mãe, mas o colégio também tem que ter uma voz ativa com a criança."* Questiona ainda os fins educativos dos filmes a que a filha costumava assistir na escola, sugerindo que estes eram usados para outro objetivo: *"Não tá muito a fim de dar aula, aí põe."*

Também Raquel – aluna transferida da rede particular em 1999 – estava, segundo Cecília, dando “um pouquinho de problema”. A professora reclama da falta de colaboração da mãe (Solange):

"... na aprendizagem, não trazendo a lição feita. Aí na reunião quando a mãe veio, aí uma vez que ela veio, acho que ela veio numas duas reuniões só e quando eu mandei chamar. Conversei muito com a mãe e ela disse que iria conversar com ela [Raquel], que iria pegar no pé, que iria colocá-la pra fazer a lição. Tanto que agora na classe ela tem feito, tem acabado rápido, tá fazendo tudo direitinho, tá prestando atenção, mais caprichado... Agora que está no final do ano, ela tinha que ser desde o começo."

Mais uma vez a professora critica a falta de apoio da mãe que, por sua vez, como também presente no capítulo anterior, lamenta que Cecília não tenha feito sua filha esforçar-se mais, ao contrário da professora anterior (Maria Antônia).

Os demais alunos provenientes da rede particular no ano de 1999 (Gisele, Bárbara e André¹¹¹) são considerados ótimos por Cecília:

¹¹¹ Filhos de Maurício, Simone e Alessandra, respectivamente.

"...a Gisele é uma criança que não tem problema com ela... É muito quieta, precisando dela, ela ajuda (...) Ela é uma aluna que não dá trabalho, que ela veio de escola particular..."

"...a Bárbara eu não me lembro: será que eu te falei que ela vem de escola particular?! Então a Bárbara também, é uma boa aluna, com ela não tem tido problema. Faz umas estorinhas muito bonitinhas. Também não está tendo dificuldade, não, pelo contrário, ela até ajuda!"

"...o André que é aquele que veio da escola particular, o caderninho dele é maravilhoso, muito bonito o caderninho dele. Não tem problema, pelo contrário ele até me ajuda."

Entre as crianças provenientes da rede particular, há os “bons” e os “maus” alunos, os que ajudam e os que, indisciplinados, atrapalham.

Mas, também as crianças provenientes das camadas populares apresentam “problemas”¹¹². A professora assim refere-se a Douglas¹¹³ e Daniele¹¹⁴:

"o Douglas é um dos alunos que estava no reforço, foi um aluno que conseguiu acompanhar e ele tem problema de vista¹¹⁵, inclusive eu já percebi que ele tem dificuldade pra falar, às vezes, a gente não entende o que ele está falando, e ele escreve bem, só que a letra dele de vez em quando não dá pra entender. Já falei pra ele que tem que melhorar, colocar as palavras, que dá sentido na frase, e, então, agora ele está melhorando, está fazendo as coisas mais certinho (...) e ele melhorou, um pouco, não muito, mas um pouco ele melhorou..."

"A Daniele é fraquinha, então, ela está no reforço, mas ela não frequentou nenhum dia. Eu falo com ela: 'Você não vem no reforço? Você não vem nenhum dia? Se você tivesse vindo, você já teria aprendido.' Como tem dois alunos aqui [refere-se a Douglas e Hugo] que foram ao reforço, frequentaram e já conseguiram aprender e está acompanhado direitinho. E ela tem estas dificuldades na aprendizagem, tem dificuldades mesmo pra aprender qualquer coisa, matemática, português, o que for. A Daniele eu acho que ela tem problema de carência afetiva, não, econômica... carência econômica que eles têm... Tanto é que os materiais dela foi a escola que forneceu: caderno, lápis, borracha, caneta, tudo, o pai estava desempregado, então, houve este problema. Agora eu não sei se tem algum outro problema porque a mãe vem na reunião, ela não costuma vir, não..."

¹¹² Trataremos também do caso de mais uma aluna proveniente das camadas populares – Valéria – em um item específico.

¹¹³ Frequenta a escola Guimarães Rosa desde a 1ª série.

¹¹⁴ Cursou a 2ª série em outra escola estadual.

¹¹⁵ Douglas usa óculos pois tem miopia – problema que foi descoberto pela professora do ano anterior.

Douglas e Daniele encontram dificuldades mais sérias de aprendizagem do que descreveram suas mães. Carla¹¹⁶ – mãe de Douglas – acredita que o rendimento escolar de seu filho é bom e seu único problema seria certa “lentidão”. Da mesma forma, Paula¹¹⁷ – mãe de Daniele – considera que o desempenho escolar da filha está adequado e que ela estaria tendo problemas apenas com a matéria de “Ciências”.

Mas se na 3ª série B existem desencontros entre pais e professores, “bons” e “maus” alunos entre os provenientes da rede particular, e se o autoritarismo, as explicações das dificuldades escolares, a turbulência entre os alunos, o expediente de “chamar os pais”, aproximam esta classe de muitas outras da rede pública de ensino, pudemos perceber algo a distancia: um tratamento diferente da professora em relação a determinadas crianças.

É assim, por exemplo, que ao ensinar frações, a professora demonstra preocupação com Karina¹¹⁸, nunca antes observada com outra criança:

Episódio 5: A professora explica frações; ao terminar pergunta à classe: “Todo mundo entendeu ou ficou meio assim?”. Depois, dirige-se a Karina e pergunta num tom doce: “Você entendeu Karina, você que tem um pouco mais de dificuldade?”. Ao que ela responde afirmativamente balançando a cabeça.

Karina, além de ter iniciado sua vida escolar na rede privada, é boa aluna, conforme descreve a própria professora:

“A Karina, bem quietinha mas é uma gracinha. Faz todinha a lição dela, os desenhos dela são maravilhosos, uma ótima aluna, não dá problema...”

Porém, a despeito do cuidado da professora, erros e dificuldades não passam despercebidos pelas crianças, sendo motivo de humilhação dentro da

¹¹⁶ Possui 1º grau completo, trabalha como cozinheira no bar onde o marido é garçom. A renda familiar é aproximadamente R\$ 700,00 mensais. Possui três filhos: Graziela, doze anos, Douglas, dez e Dário, oito. Douglas e Dário estão, respectivamente, na 3ª e 1ª séries na escola Guimarães Rosa e a mais velha está na 6ª série na escola Eça de Queiroz.

¹¹⁷ Possui 1º grau completo, não trabalha fora e a renda familiar é cerca de R\$ 600,00. Possui quatro filhos: Daniele, de nove anos na 3ª série, Areta, de oito, na 1ª - ambas na escola Guimarães Rosa -, Leandro de cinco e um bebê.

¹¹⁸ Transferida da rede particular em 1998 na 2ª série (vide Anexo 23).

lógica dura e competitiva que marca as relações entre elas. É assim que Danilo tira sarro de Heloísa¹¹⁹:

Episódio 6: Ainda na correção da lição de casa, nesse mesmo dia, Heloísa dá uma resposta errada sobre a moral da história, definindo a palavra “moral”. Os cinco meninos tiram sarro e ela vai até a mesa da professora dizer que não havia entendido o que era para fazer. Depois ela erra outro exemplo e Danilo diz: “- Ah, essa menina aí quietinha faz tudo errado!”¹²⁰

Procurando fugir deste tipo de ataque, algumas crianças recusam-se a ler suas respostas ou a mostrar suas lições:

Episódio 7: A professora corrige um exercício, em que as crianças tinham de dar outro título para uma história, e chama Gisele. Esta recusa-se a ler seu título, debruçada em cima do caderno, balançando a cabeça negativamente. Algumas crianças dizem: “- Essa menina é fresca!”. A professora lhe fala: “Você tá com vergonha e não quer ler? Tudo bem...”

Ao contrário das reações rotineiras, nas quais a professora nega o sentimento das crianças e, às vezes, até as agride verbalmente por expressarem seus medos e inseguranças, no caso relatado, Cecília consegue ser compreensiva. Ao reconhecer que Gisele estava insegura em relação à sua produção, não desejando se expor frente aos colegas, respeita este sentimento. No entanto, a capacidade em acolher os sentimentos das crianças parece reservada a alguns. A atitude da professora é diferente com diferentes alunos:

Episódio 8: Cecília corrige exercícios de matemática que passou no dia anterior e pede para que Ana Carla¹²¹ vá resolver o primeiro na lousa. Esta não queria ir mas, diante da insistência da professora, acaba indo. Ana Carla não sabia resolver o exercício, conseguindo somente com a ajuda de Cecília. Paulo tira sarro: “Foi difícil fazer isso, cabeça de tartaruga!”. Ana Carla sai chorando da lousa e

¹¹⁹ Transferida da rede particular em 1998 na 2ª série (vide Anexo 23).

¹²⁰ Considerada boa aluna, segundo relato da professora: “A Heloísa também não me lembro não, acho que não veio de escola particular não. Acho que ela estudou aqui no ano passado. É uma boa aluna, só que no começo ela estava assim tendo em pouquinho de dificuldade [em matemática], (...) mas aí depois ela começou a pegar bem.”

¹²¹ Frequenta a escola Guimarães Rosa desde a 1ª série (vide Anexo 23).

debruça-se sobre sua carteira, ao que Cecília diz: “*Por que isso, Ana Carla?! Você fez!*”¹²².

Muito diferente do que ocorre com Gisele, Ana Carla é obrigada a ir até a lousa, fazer um exercício que ela não sabe, e se vê exposta e humilhada pelas colegas, que não dão tréguas: na mesma correção vai à lousa novamente, acerta e Paulo diz “*Pensei que ela ia errar de novo!*”. Para Ana Carla, não há porquê chorar – o que não deixa de ser uma forma de desqualificação de seu sofrimento – , mas em relação a Gisele, é compreensível que ela não queira ler seu título porque está com vergonha.

A professora trata diferentemente alguns alunos tanto na relação pedagógica propriamente dita, quanto na intervenção nas relações entre as crianças (ataques, gozações).

A que atribuir esta diferença de tratamento?

A proveniência de escola não explica este tratamento diferenciado. Outras crianças transferidas da rede particular não desfrutam deste “privilégio”. Ao contrário, como no caso de Raquel e Patrícia, alguns desses alunos não contam com a boa vontade da professora.

A forma como Cecília se relaciona com os alunos parece-nos estar vinculada com a história de sua relação com os pais.

Para evitar novos e maiores problemas com os pais provenientes da rede particular, sobretudo com aqueles que se queixam dela, seus filhos recebem um tratamento diferenciado¹²³.

¹²² Ana Carla não é má aluna nem tampouco está entre as melhores da classe. A única reclamação que a professora tem dela é que, algumas vezes, deixou de fazer a lição de casa, o que foi resolvido com um bilhete para sua mãe.

¹²³ Gisele, por exemplo, é filha de Maurício que considerou a professora Cecília “fraquinha” (sic). Cecília, por sua vez, fala sobre a mãe de Gisele que estava preocupada se a filha conseguiria acompanhar novamente o ritmo do ensino caso voltasse para a escola particular, como, de fato, o fez. A professora reafirma que sua filha é boa aluna e afirma: “...eu não sei o que ela achou... porque ela falou assim: ‘Ah, que lá [escola particular M.] tem criança que está na 3ª série que faz não sei o quê...’ Assim, está muito além. Mas, vamos pensar: ‘Você não vai querer comparar o M., uma escola particular, com uma escola do Estado... que por sinal se tornou uma escola muito boa! Eu falei assim com ela: ‘Isto aqui é uma escola muito boa!’ Falei assim: ‘Agora M.[escola particular] é outra coisa...’ ”

As crianças parecem, de alguma forma, perceber isto. Não podendo interferir na relação que a professora estabelece com cada aluno, as crianças procuram, nas relações entre elas, responder a tais diferenças.

As relações entre os alunos: da harmonia ao nojo

A relação entre as crianças desfaz o mito da harmonia apregoado pela direção e coordenação.

Ao contrário da convivência harmônica, tentativas de diferenciação são constantes entre os alunos desta classe. Seja através do vestuário, do material escolar ou das marcas dos tênis, as crianças procuram sempre acentuar as diferenças que a equipe dirigente tenta negar e a uniformização, esconder. Assim como no caso do boné – cujo uso é proibido na escola –, as crianças conseguem maneiras de se diferenciarem de seus colegas de classe, demarcando espaços e reforçando diferenças. Foi assim, por exemplo, que, numa ocasião na qual os cinco meninos olhavam e analisavam os tênis uns dos outros, Renato (transferido da rede particular em 1998) disse para Rogério (aluno da Guimarães desde a 1ª série): “*Mas você nem sabe se essa marca é boa...!*” – num tom indignado com o colega que falava de um tênis não reconhecido como um “tênis de marca”. Neste sentido, numa conversa banal, eles delimitam quem pode ou não falar a respeito de seus tênis: somente aqueles que possuem “um Rainha” ou “um Fila”.

Além destes momentos informais, há uma competição instituída pelas crianças: quem termina primeiro a lição ganha pontos, de acordo com a colocação. Esta competição é organizada pelo grupo dos cinco meninos, mas envolve várias outras crianças. Tal lógica competitiva, muitas vezes, extrapola o simples jogo e determina a relação entre as crianças como no episódio a seguir:

Episódio 9: Regiane¹²⁴ termina a lição antes dos cinco meninos, que se espantam. Danilo (aluno da Guimarães desde a 1ª série) implora para que ela lhe dê uma resposta que ele não sabe. Ela barganha mais pontos para fazer isso.

Se competição e esforços de diferenciar-se são aspectos comuns nas relações escolares entre crianças e adolescentes, nesta escola parece servir também, além de desfazer o mito da harmonia social, como forma de se distinguir dos ocupantes de estratos sociais mais baixos, sejam eles das próprias camadas médias ou das camadas populares.

Assim, outra forma de diferenciação, bastante comum entre as crianças, é a acusação mútua de pobreza: os alunos chamam-se uns aos outros de “pobre”, como xingamento, diferenciam o que consideram “pobreza” ou afirmam não gostar de pobres¹²⁵.

Episódio 10: A professora corrige um exercício sobre dar preço a produtos. Os cinco meninos comentam sobre os preços fornecidos. Paulo (aluno da Guimarães desde a 1ª série) fala que uma boneca pode custar R\$ 5,00 e, sob o protesto das meninas, argumenta: “*Aquelas coisas do Paraguai, aquela pobreza!*”

Episódio 11: Nesse mesmo dia, Renato e Paulo discutem e acusam-se: “Paulo: - ‘*Cê é um pobre, hein, Renato?! Renato: - Sou mesmo! P: - Pobre!! R: - Se eu sou, você também é...!*’”. Após algum tempo, Paulo finaliza: “- *Pobre menino...!*”

Episódio 12: Caroline¹²⁶ afirma que não come a merenda escolar porque na cozinha “*eles jogam os pratos tudo dentro de uma bacia, eles não lavam um por um com bucha... Ai, eu tenho nojo!*”. Fabiana¹²⁷ diz que a escola é “podre” e que vai mudar, juntamente com suas amigas, para uma escola municipal. Luciana¹²⁸ diz que vai para uma escola particular. Algum tempo depois, Fabiana afirma: “*Eu não gosto de pobre... Sabe por quê? Porque eu também sou pobre...!*”.

Através da frase de Fabiana, vem à tona uma forma mais sutil de se diferenciar: acusar o outro de “pobre” serve como defesa contra esta acusação – é a discriminação a serviço da diferenciação.

¹²⁴ Frequenta a Guimarães desde a 2ª série, tendo cursado a 1ª em escola municipal de outra cidade (vide Anexo 23).

¹²⁵ Este expediente de acusação de pobreza também é utilizado pela professora: num dia em que há poucas crianças, mas muita bagunça, ela irrita-se e diz: “*...Vocês vão me desculpar, mas isso aqui tá pior que uma favela: todo dia tem barraco!!*”

¹²⁶ Frequenta a escola Guimarães Rosa desde a 1ª série (vide Anexo 23).

¹²⁷ Cursou a 2ª série em escola estadual (vide Anexo 23).

¹²⁸ Cursou a 2ª série em escola particular de outra cidade (vide Anexo 23).

A afirmação de Caroline expressa uma outra forma de diferenciação presente na escola: não comer a merenda. Este foi o único fator diferenciador dos que vinham das escolas particulares, mencionado pela coordenadora: eles não comiam a merenda escolar. Apesar de ser a comida servida feita por uma cozinheira tida por todos (professores, funcionários) como ótima, de ter a cozinha da escola recebido um prêmio da Diretoria de Ensino pela qualidade e higiene, vários alunos não comem a merenda. Tendo sido introduzida na rede pública como uma forma de melhorar o rendimento das crianças pobres, o destinatário da merenda, em uma escola cujo número de alunos das camadas populares é pequeno e a comida é, segundo a diretora, “uma delícia”, parece manter-se o mesmo: os pobres¹²⁹.

Mas, além da tentativa de diferenciar-se do que se considera pobreza, existe também expressão de repúdio, de repulsa à mesma, como o “nojo” que Caroline afirma ter da cozinha. Este “nojo”, no entanto, pode não ser somente das coisas da escola, mas também das pessoas. É assim que Jonatas (aluno da Guimarães desde a 1ª série), ao falar de Gisele (transferida da rede particular em 1999) diz em tom de raiva e indignação: “*A Gisele é fresca, parece que ela tem nojo da gente!*”

Por sua vez, Gisele – considerada “rica” pelos colegas de classe –, fala da dificuldade de passar da escola particular para a pública e afirma que nunca tinha “pisado” (sic) em uma escola pública. Em relação à sua experiência de um dia em outra escola estadual, ela diz: “*Eu não me adaptei. Os meninos lá não tinham um pingo de educação!! Eles não desviavam, você que tinha que sair da frente senão eles te derrubavam!*”. A respeito de sua chegada à Guimarães, Gisele relata ter tido problemas com o grupo dos cinco meninos que a perseguiam no recreio “pedindo um beijinho” (sic). Sua mãe, ao saber disto, procurou a direção da escola. Gisele descreve o desfecho deste episódio: “*Os meninos foram para diretoria, o Danilo foi chorando porque ele achou que ia levar suspensão...*”. Este acontecimento parece ter marcado a relação que os cinco meninos estabelecem com ela:

¹²⁹ A diretora afirma que teve de requisitar oficialmente, no ano 2000, a diminuição no fornecimento da merenda devido à queda no consumo.

Episódio 13: Paulo pega a caneta de Gisele, ela pede de volta. A professora manda Paulo devolver. Ele fica insistindo para que ela empreste, ela, porém, recusa. Paulo: “-*Você não empresta nada, vai vagabunda!*”. E tira sarro de Gisele. Jonatas diz: “*Você não gosta de ninguém aqui nessa classe! Pode chamar sua mãe aqui. Sua mãe, seu pai, sua irmã, seu tio...!*”

Diante do poder e do desprezo de Gisele, os cinco meninos atacam-na, discriminam-na (“*Essa menina é fresca mesmo!*”) e a desafiam a enfrentá-los em seu “espaço” e com suas armas: agridem-na mesmo que isto signifique sofrer sanções.

O desprezo aos colegas de classe, no entanto, não se restringe a Gisele. Segundo relato da professora, Patrícia (transferida da rede particular em 1999) teria afirmado à diretora – por ocasião de uma briga em que se envolvera com os cinco meninos – que não gostava da escola nem de seus colegas de classe. Alessandra – mãe de André (transferido da rede particular em 1999) – conta que seu filho não gosta da escola e não fez amigos, por considerar os colegas muito “brigões, revidões”, tendo, como vimos, feito sozinho os trabalhos em grupo. Alessandra procura explicar esta atitude do filho:

“Porque muitas vezes ele achava que [o colega] pudesse entrar em casa, pudesse pegar alguma coisa, ele é extremamente ciumento com os brinquedos... Ele acha que em casa não vai ter confiança...”

Surgiu entre algumas crianças também uma aversão em relação à escola Eça de Queiroz¹³⁰. Gisele, Bárbara (transferidas da rede particular em 1999), Karina e Heloísa (transferidas da rede particular em 1998) afirmam enfaticamente que não querem e não vão estudar na escola Eça de Queiroz na 5ª série. Como argumento a esta forte decisão, utilizam vários casos contados por Maria Antônia¹³¹. Alunos que puseram fogo na escola ou que furaram o pneu do carro da diretora são alguns exemplos citados. A partir da descrição feita por estas alunas, tal escola assemelhar-se-ia a um reduto de “vândalos”, imagem que não coincide com a escola que tivemos a oportunidade de conhecer na primeira etapa

¹³⁰ Alguns alunos (Patrícia, Ana Paula, Angélica e Alexandre), quando questionados sobre a possibilidade de mudarem de escola, manifestaram o desejo de estudarem em determinada escola particular (C.) – uma das mais caras da cidade de Ribeirão Preto.

¹³¹ Ela reside em frente à Eça de Queiroz e lecionava anteriormente nesta escola.

deste trabalho. Após a reorganização da rede estadual de ensino, a Guimarães Rosa transformou-se em uma escola de Ensino Fundamental – Ciclo I e a Eça de Queiroz tornou-se uma escola de Ensino Fundamental – Ciclo II (além de possuir Ensino Médio noturno). Assim, enquanto a Guimarães Rosa é a escola para crianças – representando a tranquilidade para as camadas médias e atraindo-os para si –, a escola Eça de Queiroz é a escola para adolescentes e jovens. No imaginário preconceituoso dos pais provenientes da rede particular, são esses adolescentes – considerados violentos, perigosos – que eles querem distantes de seus filhos¹³². As alunas egressas da escola particular incorporaram integralmente tal distinção.

Neste sentido, qual a situação de um adolescente pobre numa escola para crianças?

Uma história de inclusão marginal

Valéria e seus irmãos (Priscila e Tadeu¹³³) são bastante conhecidos na escola. Sua família é chamada pelo sobrenome – “Os Ventura”¹³⁴, sendo alvo de uma espécie de “estigma familiar”.

Valéria reúne em si tudo o que os usuários de camadas médias desejam afastar de seus filhos: é pobre, é adolescente, não sabe ler e escrever e é “agressiva”.

Para Cecília, ela é sua pior recordação da Guimarães Rosa. Apesar de todo o sofrimento causado pelo conflito com os pais, da falta de apoio da equipe técnico-administrativa e da discriminação como “professora de periferia”, é de Valéria que ela mais se lembra.

¹³² Como vimos, no capítulo anterior, alguns pais haviam fixado a 4ª série como o limite para a sua estada na escola pública.

¹³³ Há outro “irmão”: Luan, sete anos, na 1ª série no período da tarde, é primo de Valéria, mas foi tirado do orfanato pela sua mãe e é criado por ela como filho.

¹³⁴ Cecília fala a respeito da professora do ano anterior que tinha a família Ventura em sua classe: “... e pegou uma classe aí que Deus me perdoe, é um Deus nos acuda. (...) os três irmãos: a Valéria, a Priscila e o Tadeu estavam com ela ano passado. Eles brigavam de se rolar no chão. Depois que separou, colocou um em cada classe.”

Sua relação com esta aluna foi marcada por um episódio que ela relatou várias vezes:

"... houve um problema aí comigo, um problema com um menino. Foi assim: ela [Valéria] escreveu, pediu à Cristina pra escrever pro menino chamando ele de 'boiola'. Aí o menino pegou escreveu chamando ela de 'sapatão'. E aí começou. E foi parar na diretoria. Aí eu fiquei nervosa, chorei muito aquele dia. Fui conversar com ela, não tive condições de falar com ela porque ela não quis me ouvir! (...) no mesmo dia conversei com a Marília [diretora] e até levei uma bronca porque ela disse assim: 'Você deveria ter me chamado na hora ! Quando acontece isso, você me chama na hora, que eu vou lá.' (...) Eu fiquei bastante nervosa naquele dia, até cheguei tarde no outro serviço onde eu trabalho à tarde."

Um ano após Cecília ter deixado a escola Guimarães, recordou-se prontamente de Valéria, retomando o caso:

Um pai que chegou no momento em que ela chorava e cujo filho já havia brigado com Tadeu – irmão de Valéria –, assustou-se com o estado emocional em que encontrou a professora e teria sugerido que Valéria fosse expulsa da escola:

"Eu falei: 'Não, pode deixar, eu converso com a diretora'. 'A senhora pode deixar, eu vou lá agora! A gente vai ver o que pode fazer porque uma pessoa dessas não pode continuar aqui na escola. Aonde já se viu? Um aluno desses no meio dos outros? Daqui um pouco eles vão começar a aprontar aí, de jeito nenhum. A gente tem que dar um jeito de mandar uma criança dessas embora. Isso não pode acontecer. É um absurdo.' "

Cecília dispensou a ajuda e resolveu o problema sozinha com a direção, apesar do empenho e insistência do pai:

"Eu falei para ele: 'Eu converso com ela, eu vou resolver esse assunto, vou chegar atrasada no meu serviço, mas o senhor pode deixar, eu vou resolver.' 'Não, porque se a senhora não conseguir resolver, a senhora me fala, eu venho aqui, eu vou ajudar a senhora, a gente vai resolver isso daí. Se a senhora quiser, eu estou disposto.' "

Este episódio marcou profundamente Cecília. Ao comentar sobre o de que ela menos gostava na Guimarães – as “fofocas” –, acrescentou:

"...não era o pior, tinha coisa pior. Ah! O pior que eu achava, que eu não gostei, foi desse, infelizmente, o que aconteceu com aquela menina, que eu citei. Então, foi um incidente desagradável..."

Na escola foram generalizadas algumas “estratégias” para lidar com Valéria. Uma delas foi colocá-la como membro representante do corpo discente no Conselho de Escola, o que lhe dava uma aparente importância, que a disciplinava e podia ser usado como instrumento de barganha:

" [a diretora] conversou com a Valéria e falou: 'Qualquer coisa que acontecer eu vou ser obrigada a tirar você do conselho que você faz parte, que infelizmente você sabe eu vou ter que tomar outras providências, vou tomar outros caminhos com você...' "

Este recurso foi desenvolvido, originalmente, pela professora Maria Antônia:

"Porque ela é representante de classe! (...) Inclusive dizem que ela era pior. Aí a Maria Antônia a colocou como representante de classe pra ela melhorar, que ela falava muito palavrão, aqueles mais bonitos que você pode imaginar, na boca dela era doce."

Mas, Cecília também utiliza-se de recursos próprios para lidar com Valéria. Dentro da sala de aula, comporta-se sempre com “muito jeito” em relação a ela:

*"[Valéria] não sabe ler, mas ela escreve tudo, ela copia, não dá trabalho, ela escreve numa ordem. (...) O caderno dela é muito bonito, caprichado, tudo assim coloridinho, ela pinta, é desenhinho. Às vezes, ela não gosta muito de desenho, aí conversando com ela, com muito jeito, aí ela faz. **Tudo com ela tem que ser com muito jeito.** Porque ela é, assim, uma aluna com muito problema: toma remédio pra cabeça e quando ela sai daqui da escola à tarde ela vai vender panos de prato na rua. (...) E no começo ela estava me dando muito problema mesmo, eu não sabia como lidar com ela, aí, depois, eu fui descobrindo. A Maria Antônia conversou comigo e falou assim: 'Você vai conversando, trata ela como mocinha, coloquei ela como representante de classe, deu certo, ela parou de falar os palavrões, não implica mais com ninguém, até comigo ela melhorou.' E, aí comigo também, ela tem melhorado."*

Outro recurso é o tratamento diferenciado de Valéria dentro da sala de aula. Além de ser tudo feito ou dito com muito “jeito”, Valéria é tratada de forma “especial”. Ela é a única na classe a chamar a professora Cecília de “tia”. Quando esta lhe chama a atenção, o faz num tom doce, quase de cumplicidade, dizendo

baixo e só para ela: "*Valéria, vai sentar, vai...*", quase como uma súplica. Cecília fala dos motivos que a levaram a agir assim:

"...e, às vezes, a gente não podia chamar a atenção dela, então a gente falava no geral, pra classe toda, pra ela não perceber que era dela que eu estava chamando a atenção, então eu falava assim no geral. Mas depois ela acalmava, fazia de conta que não era nada, sempre disfarçando, deixava quieto, aí ela sossegava, quando ela acalmava, ficava tudo bem..."

Mas nem sempre o "jeitinho" era suficiente para controlá-la e conseguir obter dela o comportamento desejado. Um dia de aula pode ilustrar isto:

Episódio 14: Valéria tenta fazer lição, copiando de Cristina [aluna que a ajuda] de forma muito cuidadosa: pinta o cabeçalho e capricha na letra. A professora passa a tarefa: "leitura silenciosa" e instrui Cristina a ajudar Valéria: "*Ô, Cristina, se você quiser ler um pouquinho mais alto o texto pra Valéria entender...*" Logo depois Valéria fica em pé ao lado de sua carteira, vai até a frente da sala conversar com os "meninos", apaga algo no caderno de Raquel. A professora pede para ela ir ajudar Cristina a procurar palavras no dicionário: "*ajuda a Cristina a procurar as palavrinhas, por favor...*" Mas, Valéria está sem lápis. A professora pede emprestado para crianças. Jonatas empresta grafite. Cecília pergunta: "*Valéria, deu certo [referindo-se à lapiseira]? Deu?*" Ela senta-se novamente em seu lugar e reclama: "*-Ô, tia, eu não copieei nenhuma palavra!*". Professora responde: "*- Ô, Valéria, a Cristina já copiou todas as palavras! – Então, estou esperando para eu copiar!*" Mas é Cristina quem copia a lição para ela. Valéria anda pela sala. Professora: "*Valéria, tem mais lição que eu passei para ela [Cristina], mais uma atividade...*"

Depois do recreio, Valéria vai devolver os dicionários emprestados de uma outra 3ª série e volta reclamando da maneira como foi tratada pela professora dessa classe: "*Ela falou que não era para emprestar mais não. Desse jeito ela falou!*" Valéria conversa com os cinco meninos. Professora lhe pede: "*Valerinha, vai lá terminar...*", ao que ela volta para sua carteira. Depois, levanta-se novamente, pega a vassoura e vai perguntar algo para a professora, que lhe responde devagar e pausadamente, ao que Valéria balança a cabeça afirmativamente. "*Eu vou barrê a sala pra tia*". Talita a corrige: "*Varrer, né?*" Valéria termina de varrer a sala e sai. Depois de algum tempo, entra novamente interrompendo explicação de Cecília: "*-Ô, professora, ó o cestinho como tá?*" – mostrando o cesto de lixo que está limpo. Bate na pazinha: "*Agora tem que lavar a pazinha também que tá suja!*". Depois que ela sai, a professora comenta: "*- Deixa ela, hoje parece que ela tá meio assim mesmo..., deixa ela lá...*" Valéria volta e diz para a professora que quer ir embora, conta algo sobre uma professora que a "xingou" ("*Desse tipo assim, desse tipo!*"). Vai até sua carteira e fala para Cristina que vai embora. Pega seu material, sai da sala. Volta. Vai conversar com os cinco meninos. Bate o sinal da saída.

Na descrição deste dia de aula triste e comum para Valéria, percebemos que ela tenta fazer a lição, mas isto lhe é impossível: como procurar significados de palavras no dicionário se não sabe ler? Os recursos utilizados pela professora para “ajudá-la” vão se mostrando muito mais formas de ocupar e controlar Valéria do que, de fato, ensiná-la. A situação seria cômica se não fosse trágica: Cecília pede para que a aluna Cristina faça a leitura *silenciosa em voz alta* para que Valéria possa entender o texto.

Quando o “jeitinho” não funciona, Cecília lança mão de um último recurso: rezar. Seu desespero é tamanho, que ela pede auxílio para a providência divina na realização de uma tarefa que julga difícil – controlar Valéria:

"... vim rezando muito pra ela, não sei se você acredita, mas eu acredito muito nisto, (...) rezei muito, mas muito mesmo pra essa Valéria melhorar. Eu entreguei muito ela pra Deus, rezei demais pra ela, sempre pedindo, sempre orando, conversando muito com ela, tratando como mocinha e, graças a Deus, ela está caminhado, tem melhorado."

A tentativa e o esforço de Valéria em realizar as tarefas escolares são reconhecidos pela professora, que afirma estar ela se empenhando em aprender:

"...mas ela não sabe, por exemplo, a letra 'b' com o 'a' vai dar 'ba', ela não sabe isso... Ela não consegue assimilar isso, não sei se é dificuldade mesmo ou não sei o que pode ser... Mas acredito que seja dificuldade, que a gente até vê que ela tem vontade, ela tem!! Chama ela ali, falo que vou ajudar, vou ensinar, ela vem numa boa."

Este desejo de aprender também ficou explícito em vários momentos na sala de aula. Dois exemplos:

Episódio 15: Valéria terminou de copiar a lição de Cristina. Pinta todos os desenhos com muito capricho. Depois mostra-o para a professora que olha com atenção e diz: “*Está bonito seu caderno...*”. Volta à mesa da professora com um livro e esta lhe mostra o que fazer. Valéria está começando um caderno novo. Pergunta: “*Ô, tia, você não vai passar as frases na lousa? - Daqui a pouco!*”. Depois do recreio, Cecília dá lição para Valéria; a professora havia prometido no início da aula e depois Valéria lhe cobrou: “*E as frases, tia?! - Depois eu te dou.*” A lição era simples, algo com a família do B: “ba-ba!” Voltou para a carteira com a lição feita, um “Ótimo” e guardou seu caderno novo, parecendo feliz.

Episódio 16: A tarefa era escrever uma história. Valéria “dita” a sua para Talita que escreve. Ela parece animada: “*Aí pôe ‘estava triste’...!*” e ri. Mais tarde Valéria pega um papel que Cristina amassara e finge que lê: “*Talita foi ao clube de biquini..., namorar...*” e ri.

Apesar de seu desejo e empenho, Valéria não consegue realizar com sucesso as tarefas escolares. Procura, então, fazer o que sabe: varrer. A limpeza da sala de aula é a única competência que parece ter lhe restado e um dos poucos lugares que Valéria pôde ocupar na classe. Isto se revelou em vários momentos:

Episódio 17: Valéria anda pela sala, pede algo para a professora que responde “*Depois você vai*”. Ela, então, pega a vassoura e começa a varrer a sala. Enquanto passa entre as carteiras, conversa com as crianças.

Episódio 18: Valéria pede para varrer a sala: “- *Ô, tia, deixa eu varrer a sala? - Pode varrer, Valéria*”. E descalça – pois a sandália estava machucando – e com a camiseta molhada – porque uma menina lhe derrubou canjica na hora do recreio – , ela varre a sala rápido e eficazmente.

Episódio 19: Uma aluna de outra classe vem pedir a pá de lixo emprestada. Valéria é quem a empresta – como se fosse responsável pelo material de limpeza da sala. Depois, varre a sala de aula.

A ela, porém, foi reservado um outro lugar na classe – o de portadora da sexualidade. Diferente dos demais alunos da 3ª série B, em torno de nove e dez anos, Valéria tem quinze anos e se comporta como uma adolescente. Alguns exemplos de seus interesses, assuntos e brincadeiras em torno do tema sexual:

Episódio 20: Logo no início da aula Valéria pede para sair e um dos cinco meninos diz que ela vai namorar. Ela o enfrenta: “-*É, vou namorar, por que?!*”. Eles continuam a gozação, a professora deixa-a sair e ela diz: “-*É, vou dar um beijo em vocês!*”

Episódio 21: Danilo fez uma história tirando sarro de Heloísa. Valéria grita de seu lugar: “-*Quem fala muito acaba gostando, hein, Danilo!*”

Episódio 22: Voltando do recreio, Valéria acusa Paulo de ter mostrado seu pênis para uma das meninas da classe: “*Tá todo mundo falando, é verdade!*”

Este aspecto completa o quadro temido pelos pais das camadas médias: Valéria, além de pobre, repetente e agressiva, revela no corpo, nos interesses e

nas ações, a sexualidade. O medo de que esta aluna “perverta” seus filhos torna-se ainda maior.

Conversamos com Denise¹³⁵ – mãe de Valéria – sobre a história da família. Proveniente de Itumbiara no Estado de Goiás - mudou para Ribeirão Preto há cerca de cinco anos. Durante dois anos Denise não conseguiu vaga nas escolas para os filhos. A intervenção do Conselho Tutelar foi necessária para que ela pudesse matriculá-los.

A história escolar de seus filhos é marcada pelo fracasso. Wander estudava à noite (pois trabalhava), mas abandonou os estudos. Segundo Denise, esta foi a forma encontrada pelo filho, e aprovada por ela, para se proteger da violência e dos “perigos” da escola, como as drogas. A filha mais velha - Silvia - não estuda pois, além de “ter problema”¹³⁶ (sic), cuida do filho recém-nascido. Os filhos mais novos frequentam a Guimarães Rosa e também enfrentam vários problemas escolares. Tiago, assim como Valéria, não sabe ler nem escrever. Priscila aprendeu mais que os irmãos: consegue ler mas não sabe escrever. Denise resume a situação escolar dos filhos e critica o regime de progressão continuada.

A despeito de toda a discriminação e desrespeito sofridos por Denise e seus filhos na escola Guimarães Rosa, de todos os problemas que enfrenta na relação com a escola, a grande indignação desta mãe incide sobre o “engodo” que a progressão continuada representa para seus filhos: eles estão na escola, são aprovados, mas não aprendem:

*"Ah, o único problema que eu achei foi esse que eles estavam estudando e mesmo eles estudando, eles não sabe **nada, nada, nada**. Só passa eles e vai passando, vai passando... e sem saber de nada! Aí, eles ficaram de recuperação, eles vão... Eles chega da escola, eles almoça, eu falo: 'Pega o caderno e vai estudar. Vocês vai estudar. Isso aí é pro bem de vocês mesmo.' Falei pra eles: 'Até pra varrer rua hoje, se não tiver estudo, não consegue serviço.' "*

¹³⁵Possui 1º grau incompleto, trabalha vendendo panos de prato na rua. A renda familiar é aproximadamente R\$ 800,00. Na casa de Denise moram nove pessoas: ela, o marido, cinco filhos (Silvia, dezoito anos, Wander, dezessete, Valéria, quinze, Priscila, treze, Tadeu, dez), o sobrinho Luan, sete anos e o bebê de Silvia.

¹³⁶ Denise explica o problema da filha: "***Nada** entra na cabeça dela! Ela é muito nervosa, então, estudou várias vezes, até hoje não aprendeu nada. Depois arrumou um filho, tá aqui dentro de casa.*"

Ao contrário da visão preconceituosa de Solange a respeito das famílias pobres, Denise expressa preocupação com o fato de os filhos terem sido aprovados sem terem aprendido. Como Solange, critica o regime de progressão continuada, mostrando que não se satisfaz com o simples fato de estarem os filhos na escola: deseja – como qualquer pai ou mãe – que os filhos aprendam. Para isto, trabalha, esforça-se e luta¹³⁷.

Denise empenha-se e briga para garantir o direito dos filhos ao estudo. Ela teve problemas com a renovação da matrícula de Priscila: a secretária recusou-se a realizar alegando que ela estava muito agressiva e que Denise precisaria conversar com a diretora.

Esta mãe luta também pelo direito de seus filhos serem respeitados – muitas vezes aviltados na escola. Ela se indigna diante da atitude de um pai que teria agredido seu filho Tadeu na saída da escola e faz questão de prosseguir com o processo judicial.

Denise briga pelo direito dos filhos à educação escolar, justifica-se das acusações que sofre na escola, informando que os ensina em casa e até comprou remédio para memória, sugerido pela professora de Valéria do ano anterior, e põe em dúvida a alegação da escola de que Valéria não aprende em virtude de algum problema: *"Ah, eu sei lá. Porque a Priscila também é assim [como Valéria], mas a Priscila aprendeu. E a Valéria dá a vida pra tá com o caderno na mão."*

Diante da recusa de Valéria em participar da entrevista coletiva, conversamos individualmente com ela. Dessa forma, pudemos conhecer a *sua* visão da escola.

A postura de Valéria em relação à Guimarães Rosa é ambígua: críticas pertinentes convivem com o desejo de maior rigor moral na escola; uma percepção sagaz das relações escolares e dos meandros institucionais mistura-se com a aceitação e a crença nas “farsas” montadas para controlá-la.

¹³⁷ Carla (mãe de Douglas) – também proveniente das camadas populares – critica igualmente o regime de progressão continuada: *"... porque ele [filho mais novo que está na 2ª série na Guimarães] não sabe ler, ele não sabe escrever, aí, disse que é o governo que impôs pra ser assim. Eu por mim, gostaria que ele repetisse o primeiro de novo pra dar uma outra oportunidade. Porque se ele for pra um segundo ano, ele vai sofrer muito assim porque as outras crianças que tá mais adiantada e ele é o único que tá atrás.(...) Eu não tenho nada pra reclamar, a não ser, o negócio de não poder repetir."*

Ela critica os professores, contesta as relações de poder na escola e denuncia o tratamento discriminatório de que ela e seus irmãos são vítimas. Fala sobre várias “coisas erradas” que acontecem na escola. As frases *"Eu acho isso muito errado!"*, *"Eu acho que isso não podia acontecer!"* e *"Eu acho isso um absurdo!"* foram expressões recorrentes em sua fala.

Valéria mostra-se indignada com o fato de contribuir com a APM, mas não poder dispor gratuitamente do material escolar:

"Porque eu acho, assim, que o dinheiro da APM a gente dá, e a professora, cada lápis que ela dá, ela cobra; dá um caderno, a gente tem que pagar? Eu acho que não podia acontecer isso! (...) Eu acho muito errado, porque eu acho que a diretora tinha que dar o material pros alunos e não vender dentro da sala de aula; porque eles fala que o dinheiro da APM é pra comprar isso; se é pra comprar, eles tem que dar e não vender! (...) Ela [professora] fala: 'Ah, vocês traz outro pra por no lugar.' E sempre a gente fala isso: 'Que a senhora vai fazer com esse tanto de caderno que a senhora não dá pra nós, a senhora empresta um, mas tem que pagar?!' (...) porque a gente também não tem condição de comprar caderno, que ela pede caderno de matéria, caderno de matéria é caro, tem que comprar, a gente tem que trazer canetinha (...) essa escola eles pede muiito dinheiro, eu acho isso também muito errado, ficar pedindo dinheiro também pros alunos (...) porque a gente paga o dinheiro da APM, dinheiro pra pagar as coisas e quando a gente precisa compra tudo de novo! (...) Ai, minha mãe reclama, minha mãe já veio até aí falar, muitas mães já veio reclamar, mas, na hora, eles falam que dá, mas depois eles não dão, depois fala que os alunos tão mentindo!"

Queixa-se também do preço do uniforme escolar:

"... eles fala que a gente tem que vir com o uniforme. Eu acho que todas as professoras tinham que vir com o uniforme, porque que só nós?! Também é um roubo o uniforme ser R\$ 15,00, que não vale porcaria nenhuma! Estava até descosturando, acho um roubo esse uniforme da escola e ainda não presta! Eu acho que o uniforme tinha que ser mais barato porque tem muitos pais que não têm condição de comprar (...) pra quem não tem condição eu acho que eles deviam ser obrigado a dar. Só o Leandro [que ganhou em sua classe] (...) o resto foi tudo comprado, que nem o Douglas, o Douglas não tem condição, e eu acho, assim, que (...) toda criança tem que ter dois uniformes, porque quando um suja, vem com o outro, para não vir sem a camiseta do uniforme..."

Sente-se lesada, pois comprou o uniforme escolar com seu próprio dinheiro e a camiseta estava rasgando. Avalia que se a equipe dirigente exige o uso diário do uniforme – com o que ela concorda, apesar de não vesti-lo todos os

dias (talvez porque só tenha uma camiseta) –, deveria fornecer duas camisetas¹³⁸ para todos os alunos que não podem comprar o uniforme.

Também em relação à cantina, ela se revolta com os preços que considera muito altos¹³⁹ e com o desrespeito com que foi tratada um dia pela atendente:

"Ah, eu acho, assim, certo, tinha que ter cantina, mas eu acho que é um roubo... Porque um picolé ela cobra R\$ 0,50, esse picolé de R\$ 0,50 é R\$ 0,25 lá perto de casa! Ela cobra um gelinho R\$ 0,25, é R\$ 0,10! (...) Eu acho que não podia deixar acontecer isso aqui na escola. Esses tempo, a gente foi comprar um salgado, o salgado estava cru por dentro, a gente foi reclamar, ela [atendente da cantina] falou, assim, que se nós quisésse melhor, era pra trazer da nossa casa, mas a gente estava comprando, nós tinha o direito de falar!"

A respeito das brigas em que ela e os irmãos se envolveram na escola, indigna-se com o tratamento desigual a que são submetidos pelas autoridades escolares. É como se o “estigma familiar”, do qual são vítimas, dispensasse a instituição de julgamentos isentos e justos. Ela reclama do fato de que, nos conflitos ocorridos, só os pais dela são notificados, não existindo o mesmo procedimento para com a outra parte “conflitante”:

"...menino da 4ª série bateu no meu irmão, eu fui falar com o menino, falou que batia em mim, (...) aí, eu sentei a mão nele, aí, a Dona N. [inspetora de alunos] levou nós dois pra diretoria. Eu acho muito errado porque ela mandou bilhete só pra mim! É, ela não mandou bilhete pra ele! Eu acho isso um absurdo!"

Faz duras críticas às aulas de reforço que, pela sua descrição, mais parecem aulas de reforço da moral:

"Eu não venho [no reforço] porque eu trabalho (...) Só de segunda que a minha mãe não trabalha, aí eu vinha (...) Mas a professora não ensina direito! É porque elas ficam batendo papo. Ela saiu de dentro da sala de aula e foi conversar com outra professora, eu acho que isso tá muito errado, acho que ela não podia fazer isso, deixar a gente dentro da sala de aula, sem pedir licença, já sair, assim, pra conversar com outra professora (...) Ah, ela ensina só um pouco. Ela fala sobre escola, ela fala que a gente tinha que ter mais respeito, a gente tinha que ajudar mais a APM, que a gente ajuda muito pouco APM. Aí, eu falei pra ela: ‘Vocês pensam que a gente é rico?! A gente não é rico!’ (...) Eles falam que a sala deu

¹³⁸ Conforme informou a coordenadora, a escola fornece apenas uma camiseta para aqueles que não podem comprar o uniforme escolar.

¹³⁹ Vários alunos da 3ª série B fizeram esta mesma crítica à cantina da escola.

pouco [dinheiro], não é a sala que deu pouco, não é todos os pais que têm condição de ajudar, minha mãe trabalha, ganha pouco! (...) [A professora do reforço fala] 'Eu ensinando ou não ensinando vocês, eu estou ganhando'. Eu acho, assim, que elas tinham que ensinar, só porque está ganhando não vai ensinar?! Eu acho que tinha que ensinar direito! Porque no reforço era fácil, sabe (...) [mas a professora] não falava que era pra ler, o que era pra estudar, não fala nada! Eu acho que ela tinha que falar! A professora do reforço não dá lição. (...) Eu acho que ela não ensina direito! (...) Porque a gente presta atenção, porque no reforço tem poucos alunos, então, a gente presta atenção, eu acho que ela tinha que ensinar melhor a gente ...!'"

Valéria indigna-se e faz críticas contundentes à escola. Mas, ao mesmo tempo, defende uma postura conservadora e contrária à sua própria atitude: acha que todos têm de ir com o uniforme escolar – embora ela mesma não o use com regularidade; que deveria ser proibido usar mini-saia e roupas curtas na escola – apesar de também se vestir assim em algumas ocasiões; que a professora não deveria tolerar palavrões em sala de aula – apesar de ser esta uma das queixas de Cecília em relação a ela.

Em suas falas há críticas à falta de autoridade da professora, às injustiças que ela comete, às exigências materiais e à exploração presente na escola. Há também consciência de que não recebe aquilo a que tem direito a receber. Sente-se lesada na escola. Alude ao “engodo” de que é vítima quando fala da camiseta do uniforme que não “presta” e “está rasgando”. Seu sentimento é de que há algo de muito errado na escola Guimarães. Mas suas falas dizem também de estratégias de sobrevivência em condições institucionais humilhantes.

Acredita na sua função de representante e tomou para si a responsabilidade de ajudar no controle da classe. Diante do desrespeito de vários alunos e da falta de autoridade dentro da sala de aula, ela critica a postura da professora, mas coloca-se como sua aliada e defensora, explicando os seus gritos com os colegas:

"Eu acho errado palavrão dentro da sala de aula e ela [professora] não fala nada! Eu acho que devia tomar uma atitude e falar. Os meninos falam bobagem e ela não fala nada, os meninos falam até de arrumar namorado pra ela, ela fica quieta! Eu acho que ela tinha que tomar uma atitude e não deixar fazer isso dentro da sala de aula! [Você se irrita com essas coisas?] Ah eu irritado! Tem hora que eu começo a gritar, mando eles calar a boca, eles falam que eu não mando dentro da sala de aula, aí, a professora vai e manda eles ficar quieto, que ela vai falar com eles. Eu acho que eles tinham que respeitar ela mais um pouco. (...) Aí,

eu começo a mandar eles calar a boca porque eu sou representante da sala, aí eles: 'você não manda aqui, você tem que ficar calada'. Tem dia quando ela [professora] está com dor de cabeça, eu falo com os meninos pra ficar calado, pros meninos não falar alto... (...) Então não é só porque é, que ela falou que é a primeira vez que ela dá aula aqui, então, por isso, que é a primeira vez dela, ela tinha que dar um jeito nos meninos e não deixar os meninos fazer isso !"

Quando abordamos o difícil tema do aprendizado para quem possui uma história escolar de fracassos, Valéria nos respondeu:

"Ah, eu acho que eu estou aprendendo. (...) Não estou aprendendo igual eles, mas estou aprendendo. Eu não sou boa em matemática, eu não sei fazer continha de matemática e eles já sabem, eu sei ler pouquinho, eles já sabem ler muito, melhor que eu. (...) A professora tá ensinando, põe a Cristina pra me ajudar..."

Valéria tende a negar o fato de que não sabe ler e escrever; diz que está aprendendo, embora mais devagar que seus colegas. Talvez, esta visão também seja consequência de seu desejo e esperança de, realmente, aprender.

Considera que *"tinha que ter mais moral na escola"* (sic). E para todas as arbitrariedades, desmandos, injustiças, absurdos e "coisas erradas" que existem na escola Guimarães Rosa, a ela parece só resta apelar para a polícia:

"[Tem bastante coisa errada aqui, não é?] É, eu acho que eles tinha que consertar tudo, sabe? Eu acho que essa escola aqui tinha que ter alguma polícia, que de primeiro ficava no recreio, depois acabou isso..."

Valéria não gosta do recreio, pois é um dos momentos da rotina escolar em que se sente mais injustiçada:

"Não gosto de recreio. Eles ficam correndo, eu não sou de correr e também sai briga de vez em quando. (...) Os meninos chegam correndo, derrubam você e a gente não pode falar nada porque é na hora do recreio. (...) Eu acho que não podia acontecer isso, é também umas meninas subindo no palco, fingindo que vai tirar a roupa, eu acho que a mulher que trabalha no recreio tinha que olhar isso, não deixar, agora elas querem ficar só parada conversando, não presta atenção no recreio. Aí quando sai briga fala que foi a gente que mexeu... Eu acho que isso não podia acontecer... Sai briga, sai muita confusão, por isso que eu não gosto de recreio, eu já gosto mais de ficar dentro da sala de aula fazendo lição, eu não gosto de ficar jogando joguinho, eu gosto de ficar fazendo tarefa."

Instala-se um doloroso paradoxo. Procurando resguardar-se das injustiças e arbítrios, ela prefere a sala de aula – para estudar e não para brincar. No entanto, também neste espaço Valéria é vítima de violência, violência esta simbólica e sutil, porém, dramática: ela não pode fazer a lição pois seu direito a aprender tem sido ostensivamente negado.

Para sobreviver psiquicamente às condições humilhantes a que é exposta na escola, Valéria desenvolveu algumas estratégias. Ela se identifica com a professora, procurando exercer o poder na sala de aula, e acredita que o tem ao crer em seu papel de representante de classe. Assume uma postura crítica em relação à escola, mostrando capacidade de avaliação e discernimento, mas nega suas dificuldades, pondo-se como alguém que julga de um lugar superior. Transforma-se em “consciência moral” da escola, identificando-se com o agressor.

Todavia, o sofrimento provocado por sua condição marginal parece estar chegando ao limite do subjetivamente suportável: Valéria queria abandonar a escola.

"Até a Valéria falou: 'Vou sair da escola.' 'Você não vai sair da escola, você não se manda ainda, você vai estudar.' Ela queria parar. Eu não deixei. É, porque ela não tá aprendendo nada. Não sabe nada, nada, nada." (Denise)

Enquanto Valéria estiver sob a autoridade da mãe provavelmente permanecerá na escola. O custo, sobretudo psíquico, da inclusão marginal é alto. Mas Denise não desiste: continua insistindo. E resistindo.

VI. CONCLUSÕES E REFLEXÕES

Se a presente pesquisa partiu de uma questão simples¹⁴⁰, a realidade apreendida no campo foi complexa e surpreendente. Apesar do olhar inicialmente voltado para possíveis práticas de exclusão de alunos das camadas populares geradas pelo aumento das camadas médias na escola pública, a vida cotidiana da Guimarães Rosa não confirmou a hipótese inicial. Ao contrário da exclusão, o que vimos nesta escola foi a defesa desses alunos pelos educadores. O desafio foi entender por que.

Levadas por dificuldades econômicas, algumas famílias das camadas médias deixam a rede particular de ensino e transferem seus filhos para a rede pública. Apesar de viverem subjetivamente este fato como decadência na estrutura social, procuram uma unidade escolar que atenda minimamente suas exigências de qualidade, higiene e *status*. Buscam, assim, as melhores dentre as escolas públicas. Na primeira etapa desta pesquisa, vimos que alguns diretores não consideram este aumento de transferências como evidência de maior procura da escola pública pelas camadas médias. Enquanto o assistente de direção da escola Carlos Drummond afirma que a “classe média” nunca deixou a escola pública, a diretora da Eça de Queiroz considera que a “classe média não volta” (sic) para esta escola. Como dissemos, o que está em questão é a própria definição de “classe média”. Fazendo um paralelo com o que afirma Mills (1979), o assistente de direção tem em mente os estratos mais baixos das camadas médias, enquanto a diretora refere-se aos estratos mais altos desta vaga e heterogênea “camada social”.

Vimos também como o aumento das transferências da rede privada envaidece diretores e assistentes das escolas onde tal fenômeno tem ocorrido. A chegada das famílias egressas da rede particular é, para os educadores, prova da

¹⁴⁰No sentido atribuído por Rockwell (1989): “*O processo etnográfico é aberto e artesanal. Pode começar com questões simples (...) [ou] questões precisas, formuladas depois de uma discussão ou de um desenvolvimento teórico.*” (p. 50)

boa qualidade das escolas onde trabalham. No entanto, vários deles não atribuem este fato a problemas financeiros e sim à boa qualidade do ensino oferecido por essas escolas públicas. Este argumento aponta para a valorização das escolas. A satisfação com o ensino demonstrada pelos pais provenientes da rede particular – caracterizados como mais exigentes e mais conscientes de seus direitos e da importância da educação – é outro fator de valorização das escolas públicas citado pelos diretores¹⁴¹.

Na Escola Estadual Guimarães Rosa há, inicialmente, uma complementaridade “perfeita” entre educadores e pais egressos da rede particular: a chegada destes pais confirma aos educadores o caráter especial de sua escola, o que os prestigia no interior de uma política educacional que os desvaloriza; a imagem de escola “privilegiada” passada pelos educadores, convém aos pais, desejosos de não demonstrarem sinais de descenso social.

Outro aspecto recorrente nas entrevistas com diretores, e que também apareceu na escola Guimarães, foi a afirmação de igualdade ou de superioridade dessas escolas públicas em relação às particulares. Este fato desvela uma rivalidade silenciosa: escola pública *versus* escola particular. Este sentimento evidenciou-se na afirmação enfática da superioridade dos professores e dos alunos da escola pública pelas professoras da Guimarães Rosa.

O reverso da valorização trazida pelo aumento das camadas médias é o menosprezo pela escola pública demonstrado por alguns pais egressos da rede particular. Para a diretora da Eça de Queiroz, a mudança para a escola pública é uma forma de castigar os filhos: “*É esta a visão que eles têm de escola pública!*” – indigna-se a coordenadora pedagógica. Diante de tal desprestígio, os educadores reafirmam o valor da escola pública e, por extensão, seu próprio valor como trabalhadores de uma rede escolar desprestigiada.

¹⁴¹ O entusiasmo com este aumento revela-se também no “apoio pedagógico” familiar que as camadas médias oferecerem, desejo antigo dos professores da rede pública traduzido pela frase da coordenadora da escola Guimarães Rosa: “*Se a família não der amparo, a escola não vai para frente.*” A existência de um “corpo docente oculto” acena para a possibilidade da melhora na qualidade do ensino.

A presença de egressos da rede particular terá diferentes repercussões na vida escolar, em função das características de cada escola.

Na escola Guimarães Rosa, os pais oriundos da rede privada de ensino chegam temendo a periculosidade que imaginam existir na escola pública. Vinculando-a estritamente às camadas populares, estes pais estendem a ela os preconceitos sociais contra os pobres: eles receiam a violência, as drogas, a promiscuidade, enfim, os perigos que a “mistura” com os pobres pode trazer.

Em busca da neutralização dessas dimensões que fazem parte de suas preocupações, especialmente a “mistura” de seus filhos com crianças das camadas populares, e desejosos de melhorar a qualidade do ensino que será oferecida a eles, alguns dos pais recém-chegados ocupam os canais institucionais de participação. Acreditando poderem mudar aspectos que consideram inadequados na escola de forma rápida e pragmática, ao participarem da APM e do Conselho de Escola, entram em contato com algo inesperado: a resistência dos educadores. A complementaridade inicial se desfaz.

Ao procurarem impor seus interesses, estes pais são barrados pelos educadores que não permitem tal intervenção. A diretora é eloqüente ao descrever seu papel diante das tentativas de interferência dos pais: “*Eu não posso deixar!!*”. Instala-se, assim, uma modalidade muito particular de disputa pelo poder entre pais e educadores.¹⁴² Várias são as formas que tal disputa pode assumir, de acordo com as características e com o momento institucional de cada unidade escolar. Neste trabalho, tratamos de apenas uma delas.

Mães e pais provenientes da escola particular, imersos no preconceito social de longa data¹⁴³ contra os pobres, desejam expulsar da escola alunos das

¹⁴² Vianna (1992) em pesquisa realizada sobre um movimento de mães das camadas médias e de setores organizados das camadas populares pela melhoria da educação pública na cidade de São Paulo e na Grande São Paulo, relata aspectos semelhantes aos que observamos na escola Guimarães. A participação das mães nos espaços de poder foi a forma encontrada para lidarem com a falta de informações e de estarem mais próximas à escola, permitindo fiscalização, controle e vigilância constantes. Tal situação produz grande desconforto nas professoras que resistem, valendo-se do conhecimento técnico como uma barreira à interferência das mães. Conflitos entre pais e educadores, todavia, não são exclusividade da instituição escolar. Na educação e cuidado de crianças pequenas realizados em ambientes coletivos, como as creches, conflitos entre mães e educadoras aparecem de maneira bastante clara, tendo sido relatados em vários estudos. Ver, por exemplo, Rossetti-Ferreira, Amorin e Silva (2000) e Vitória (1997).

¹⁴³ Sobre o preconceito contra os pobres no início do século XX, ver Patto (1999).

camadas populares que, de algum modo, personifiquem o estereótipo negativo que eles têm dos pobres. Os adolescentes são especialmente propícios à eleição como paradigmas da periculosidade dos pobres pois, além de terem desenvolvido sua capacidade física e poderem exercer a violência que lhes é atribuída pelo imaginário das camadas médias, representam um perigo adicional por terem desenvolvido outro aspecto: a sexualidade.

Tal desejo manifesta-se, por exemplo, no abaixo-assinado proposto pelos pais para tirar Priscila da escola; na indignação de um pai com a presença de Valéria em “meio” às outras crianças e na pronta disposição em retirá-la de tal lugar; no espanto de Sônia ao descobrir que não poderia expulsar um aluno que se envolveu em brigas na escola. Mas a equipe dirigente e o corpo docente não permitem. Na disputa de poder que se instala com a chegada dos pais provenientes da rede particular, os educadores utilizam-se da defesa dos alunos das camadas populares como forma de se contrapor a esta tentativa de “usurpar” o poder que lhes restou.

Diante de tal resistência e da não concretização de seus desejos e propostas na APM e no Conselho de Escola, alguns pais deixam de participar destes órgãos. Outros, no entanto, permanecem, e a convivência mais prolongada com a escola lhes permite uma revisão parcial de opiniões. Foi esta experiência que tranqüilizou Sônia, afastando vários de seus temores iniciais e permitindo não só a defesa desta escola, mas também a crítica à escola particular.

Tendo o desejo de “dar as cartas” barrado pelos educadores, os pais egressos da rede particular procuram ainda garantir melhor qualidade no ensino oferecido a seus filhos exercendo pressão direta sobre os professores. Os docentes que possuem respaldo da escola conseguem evitar este embate com os pais. Outros que, ao contrário, são discriminados na própria escola, como os “professores de periferia”, sofrem solitários o choque com as famílias recém-chegadas. Os efeitos dos conflitos enfrentados com os pais fazem-se presentes em sala de aula: a professora trata de maneira diferente os alunos cujos pais queixam-se dela, como forma de evitar novos problemas.

As crianças percebem, de alguma forma, esta diferença e reproduzem a discriminação na relação com seus colegas. Ao contrário da harmonia relatada

pela equipe técnico-administrativa, entre os alunos são comuns as tentativas de diferenciação e as acusações de pobreza¹⁴⁴. Assim, a suposta harmonia entre as crianças deu lugar a uma repugnância: o nojo permeia as relações entre os alunos.

Como vimos, segundo Mills (1979), o prestígio é o principal fator diferenciador das camadas médias em relação às camadas populares. De acordo com Bonelli (1989), a necessidade de constante diferenciação é um dos principais aspectos destas camadas sociais. Necessidade esta que se acentua em períodos de crise econômica. Além disso, a escola é uma das fontes de *status* para elas. Como a Guimarães Rosa é uma escola que já atendia predominantemente usuários de camadas médias e uma pequena parcela de camadas populares, e passou a receber maior quantidade de alunos provindos da rede particular, a diferenciação passa a ocupar lugar central nas relações nela estabelecidas. Todos desejam ser diferentes dos que estão em níveis mais baixos, seja na estratificação social, seja na estratificação da própria rede de escolas públicas.

A frase da aluna Fabiana (*“Eu não gosto de pobre, porque eu também sou pobre.”*) é emblemática desse movimento registrado por Martins (1997):

*“Sem contar que a realidade da pobreza inclui hoje mais do que a comida, além de incluir a negação subjetiva da pobreza por parte dos pobres: na medida do possível, eles preferem não se reconhecer como tais.”*¹⁴⁵

Segundo Heller (1985), nunca uma classe social produziu tantos preconceitos como a “classe burguesa”. Isto porque:

*“.....tornou-se-lhe absolutamente necessário o preconceito no mundo da igualdade e da liberdade formais, precisamente porque agora passavam a existir essas noções formais.”*¹⁴⁶

¹⁴⁴ As tentativas de apagar as diferenças, como, por exemplo, a obrigatoriedade do uniforme escolar e a ênfase da harmonia entre as crianças, são motivadas por “boas intenções” dos educadores que procuram, assim, democratizar o espaço escolar. A formação que os professores receberam só lhes possibilita tentar apagar as diferenças – tarefa impossível em uma sociedade desigual – em lugar de explicitá-las e trabalhá-las. As diferenças sociais existentes entre as crianças poderiam ser material pedagógico em uma escola voltada à educação para a cidadania.

¹⁴⁵ José de Souza Martins, **Exclusão social e a nova desigualdade**, p. 18.

¹⁴⁶ Agnes Heller, **O cotidiano e a história**, p. 55.

O preconceito serve à manutenção de uma coesão social cuja estabilidade encontra-se ameaçada, mas é benéfica às “classes dominantes”. Numa sociedade injusta e desigual, que promete tudo a todos, é preciso justificar a não realização desta promessa. Recorre-se à lógica meritocrática, que tem no cerne a afirmação da desigualdade de capacidade entre as classes sociais.

Assim, a maioria dos preconceitos tem um caráter mediata ou imediatamente social, concepção compartilhada por Horkheimer (1971), que afirma que o preconceito não faz parte da natureza humana. Como evidência, cita exemplos de crianças que não manifestam comportamentos discriminatórios quando não são estimuladas a isso.

A argumentação da equipe técnico-administrativa da escola Guimarães em relação à harmonia entre as crianças encontraria apoio neste autor, se não estivessem elas imersas numa cultura atravessada secularmente pelo preconceito, agora agravado pelo receio da “mistura” com os alunos das camadas populares no centro das preocupações dos pais provenientes da rede particular.

O preconceito contra os pobres atinge o auge, no caso estudado, no horror ao adolescente das camadas populares. Foi este temor que levou muitos pais da rede particular a escolherem a Guimarães Rosa – para uma escola estadual de Ensino Fundamental - Ciclo I¹⁴⁷. É ele que explica também a fixação, por outros pais, da 4ª série como limite de permanência na escola pública. Explica ainda a aversão à escola Eça de Queiroz –que passou a atender o Ciclo II após a reorganização da rede estadual – manifestada pelas ex-alunas da rede particular.

Procurando marcar a diferença que os separa dos usuários ocupantes de estratos sociais mais baixos, estes pais enfatizam que estão “de passagem” pela escola pública. Possibilidade real para alguns – que, de fato, voltaram para a

¹⁴⁷ A reorganização da rede estadual de ensino teve grande repercussão e acarretou várias mudanças nas escolas públicas. Na Guimarães Rosa, como vimos, o fato desta escola passar a atender somente crianças resultou no aumento das camadas médias. A reorganização, segundo alguns críticos dessa reforma, foi baseada em uma lógica de não-incorporação. Tendo sido realizada a partir do número de alunos matriculados nas escolas e não de um censo que mostrasse a demanda real de atendimento para todas as faixas etárias, a reorganização foi pautada apenas pelos incluídos: “...a reorganização considerou apenas os alunos já existentes na rede, fazendo desaparecer por completo o problema já crônico da falta de vagas [Ainda que estaticamente existam vagas em número suficiente, a distribuição geográfica delas aparece como impedimento ao acesso.] A aceitação dessa premissa autorizou o fechamento de prédios e o encerramento de inúmeros cursos noturnos...” (Giglio, 1996, p. 25)

escola particular –, desejo para outros, afirmar o caráter provisório desta situação é significativo para ambos. Assumirem-se como usuários da escola pública, “dar duro” na APM e no Conselho de Escola, como as mães “humildes”, seria para estes pais a concretização da decadência social. Almejando sempre recuperarem o *status* perdido, a volta para a rede particular é presença constante em seus planos.

O receio da “mistura” com os alunos das camadas populares, sobretudo com os adolescentes pobres, e a permanência deste medo a despeito da convivência com tais alunos e da não-confirmação das expectativas negativas que possuíam, são, portanto, manifestações de preconceito, ou seja, de juízo que, oriundo da vida cotidiana, se mantém, apesar de a experiência ou a ciência não o comprovarem (Heller, 1985). Foi assim no caso da mãe Simone que, apesar da não-verificação de seus temores, que iam de acidentes a doenças infecto-contagiosas, continuou com uma concepção negativa de escola pública.

Mas a manutenção de um juízo falso deve-se também à função que o preconceito possui na economia psíquica, segundo Heller: “...*crer em preconceitos é cômodo porque nos protege de conflitos, porque confirma nossas ações anteriores.*”¹⁴⁸ Horkheimer (1971) também fala da comodidade proporcionada pelo preconceito. Uma afirmação como “É um pobre” dispensa seu portador de pensar a respeito de indivíduos singulares. Elimina-se, assim, a possibilidade de ouvir o que o outro pode expressar. A relação deixa de ser fonte de conhecimento, já que se sabe de antemão como o outro é.

Neste sentido, calcados em profundo e histórico preconceito social, os pais recém-chegados consideram os adolescentes promíscuos, violentos, drogados, perigosos, características que fazem lembrar as descrições dos “degenerados” no início do século (por exemplo, Evaristo de Moraes, 1916) e desejam excluí-los da escola ¹⁴⁹. Mas os educadores não deixam. Enfrentam este desejo dos pais que os ameaça em sua autoridade lançando mão das normas estabelecidas pela recente política de inclusão. Os efeitos das novas políticas educacionais fazem-se sentir concretamente no dia-a-dia escolar. Ainda que motivados pelo medo de punição

¹⁴⁸ Agnes Heller, **O cotidiano e a história**, p. 48.

¹⁴⁹ Segundo Mello (1992): “Estigmatizar essas populações, denominando-as promíscuas ou violentas é fazer o jogo ideológico do poder, responsabilizando-as pelas condições precárias em que tocam sua existência.” (p. 129)

dos órgãos supervisores ou pela mera obediência burocrática às normas, algo parece diferente na prática dos educadores, numa realidade escolar na qual, até bem pouco tempo atrás, excluía-se alunos sem nenhum pudor, culpa ou preocupação.

Ameaçados pela presença de pais recém-chegados dotados de mais poder a se oporem ao poder dos profissionais da escola, os educadores valem-se da nova política educacional para somar com alunos que, em geral, a escola pública agredia e rejeitava. Entretanto, os “dados” da pesquisa indicam que isto é muito mais defesa do exercício de poder e da identidade profissional do que aliança genuína com os alunos das camadas populares.

Pois, como afirmam Bourdieu e Champagne (1999), a escola continua excluindo, mas de maneira “branda” e “gradual”:

“A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada (...) e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os (...). Esses ‘marginalizados por dentro’ estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente.”¹⁵⁰

Assim a renovação da matrícula de Priscila (irmã de Valéria) é dificultada; a diretora indica a classe de aceleração como melhor alternativa para os filhos de Denise (mãe de Valéria); e a coordenadora vangloria-se de que o “resto” ou “rabo” (sic) da escola – alunos que vão ficando irremediavelmente para trás – é pequeno.

Esta exclusão, justamente por ser mais “sutil” e dar a impressão de que o acesso à educação está universalizado, é mais eficaz: como se oferecem a todos as mesmas oportunidades de acesso e permanência, o aproveitamento destas ficaria a cargo de cada um. As crianças das camadas populares têm mais acesso à escola, não repetem, lá permanecem e, por vezes, até conseguem atingir níveis de escolaridade mais altos do que era possível anteriormente. No entanto, aprendem muito pouco.

A história de Valéria é um retrato desta dolorosa realidade. Ela é pobre, “agressiva”, não sabe ler, não sabe escrever, tem quinze anos de idade, está numa

¹⁵⁰ Pierre Bourdieu e Patrick Champagne, *Os excluídos do interior*, p. 485.

classe em que os colegas têm no máximo dez, numa escola para crianças (Ciclo I) que tem recebido as camadas médias egressas da rede particular. Valéria e sua família são alvos de preconceitos tanto por parte da escola quanto dos pais. O estigma do qual sua família é objeto na escola sugere, fortemente, que a defesa dos alunos das camadas populares feita pela escola faz-se apenas na medida em que isto serve como estratégia na disputa de poder com as camadas médias recém-chegadas.

Quando distantes da disputa pelo poder com os pais, a equipe dirigente e os professores discriminam, agem preconceituosamente e tratam como indesejados tais alunos. A farsa montada para atribuir a Valéria um lugar de aparente importância, a maneira como a professora se relaciona com ela na sala de aula, a forma como se refere a ela e o arbítrio constante do qual é vítima na escola são evidências de que a escola continua a discriminar e a excluir, mesmo que de forma sutil. Ela é considerada, segundo expressão utilizada por Martins (1997), uma aluna de “segunda categoria”:

“Essa outra humanidade é uma subhumanidade em todos os sentidos. (...) Cresce entre os pobres a consciência de que para eles não há justiça (...). São tratados como cidadãos de segunda categoria e sabem disso.”¹⁵¹

A indignação, os xingamentos, as brigas de Valéria expressam tal percepção, ainda que de maneira contraditória, inadequada, ou, às vezes, até inconsciente. Mas, apesar da postura crítica demonstrada em relação à escola, ela se identifica com os que a excluem e defende a “moral” da escola. Segundo Adorno (1993),

“Seria má psicologia supor que aquilo de que se é excluído desperta tão-somente ódio e ressentimento; também desperta uma espécie de amor possessivo e intolerante, e aqueles que a cultura repressiva rejeita tornam-se facilmente seus defensores mais estreitos.”¹⁵²

Martins, citando Heller e Lefebvre, fala a respeito do limite desta inclusão marginal:

¹⁵¹ José de Souza Martins, **Exclusão social e a nova desigualdade**, p. 36.

¹⁵² Theodor W. Adorno, **Minima Moralia**, p. 10.

“...[as grandes lutas sociais vão se dar em torno de] *necessidades que derivam de contradições subjetivamente insuportáveis e que não podem ser atendidas se a sociedade não sofrer mudanças fundamentais e profundas de responsabilidade de todos...*”¹⁵³

O aumento das camadas médias na escola pública poderia assumir diferentes e novas características, dependendo de uma grande variedade de fatores. Na escola Guimarães Rosa, a chegada das famílias da rede particular gerou uma disputa de poder que assumiu formas específicas determinadas pelas características desta escola:

*“A escola é construção social, acumula uma história institucional e uma história social que lhe dão existência cotidiana. Por isso, pode-se falar de mudanças ou situações ‘imprevistas’ com a mesma frequência com que se observa que as mudanças ‘previstas’ não encontram seu lugar na escola.”*¹⁵⁴

Diferentes podem ser as conseqüências desta maior presença das camadas médias em outras escolas públicas, em função da história materializada na estrutura e funcionamento de cada instituição. A experiência na escola Guimarães Rosa foi surpreendente e revelou que a relação entre camadas médias e escola pública é bem mais complexa do que supunha a hipótese que originou este trabalho.

Da convivência com a Guimarães Rosa, ficou o drama vivido cotidianamente por todos os que ali estão. Os professores, apesar das precárias condições de trabalho, são profissionais que se empenham na realização de seu trabalho. E sofrem: choros, licença saúde, “crises nervosas” são acontecimentos comuns. A diretora “batalha”, vivendo a angústia de ter de manter a escola funcionando e bem, a despeito de todo o descaso governamental com o ensino público. Os pais das camadas médias, vivendo solitários os efeitos da crise econômica, buscam desesperados alguma saída para salvar seus sonhos de garantir o lugar alcançado na hierarquia social. Os pais das camadas populares

¹⁵³ José de Souza Martins, **Exclusão social e a nova desigualdade**, p. 38.

¹⁵⁴ Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell, **Pesquisa participante**, p. 73.

lutam para a realização do sonho de uma vida melhor para os filhos através da escola, opção quase ilusória, mas “fecunda”¹⁵⁵ e única que ainda se lhes apresenta. E os alunos sofrem os efeitos da opressão que tem neles o ponto final e da qual tentam aliviar-se discriminando os próprios colegas: “...os conflitos dos estratos superiores se canalizam e agem nos níveis inferiores; como sempre, o fio se corta pelo mais fino...”¹⁵⁶

Todos sofrem. Entre todos os “dilacerados”, no entanto, a crueldade do modelo político-econômico vigente faz-se sentir, de modo explícito, naqueles que são o último elo da cadeia de opressão e que não podem se defender sozinhos: as crianças e os adolescentes mais pobres que levarão consigo pela vida as marcas deixadas por esta inclusão marginal e a certeza de que não foram feitos para a escola.

¹⁵⁵ “A ilusão, mais do que um término da trajetória dos sonhos, é um ponto de partida e, nesse sentido, encerra uma dimensão fecunda...” (Spósito, 1993, p. 372)

¹⁵⁶ José Bleger, **Psicohigiene e Psicologia Institucional**, p.57.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T.W. *Minima Moralia: reflexões a partir da vida danificada*. 2 ed. SP, Ática, 1993.
- ANDERSON, P. *Balanço do neoliberalismo*. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs) *Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o estado democrático*. 4ª. ed. RJ, Paz e Terra, 1998. p. 9-23.
- ARRIGHI, G. *O longo século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo*. SP, Unesp, 1997.
- ARROYO, M.G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.
- BLEGER, J. *Psico-higiene e psicologia institucional*. Trad. Emilia de O. Diehl. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.
- BONELLI, M.G. *A classe média do 'milagre' à recessão: mobilidade social, expectativas e identidades coletiva*. SP, IDESP, 1989.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Jorge Zahar Editor, RJ, 1988.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (coord.) *A miséria do mundo*. 3 ed. Petrópolis, Vozes, 1999.
- BRANDÃO, Z. Fluxos escolares e efeitos agregados pelas escolas. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 9-19, jan. 2000.
- CAMPOS, M.M.; GOLDENSTEIN, M.S. *O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: um estudo da população de sete a catorze anos excluída da escola na cidade de São Paulo*. SP, FCC/DPE, Projeto Educação e Desenvolvimento, Subprojeto 5, 1981.
- _____. *O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: reavaliação do problema pela população de dois bairros da cidade de São Paulo*. SP, FCC/DPE, 1984.
- CHAUÍ, M. Cultura do povo e autoritarismo das elites. In: *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 6 ed. São Paulo, Cortez, 1993.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: *Pesquisa Participante*. 2ª ed. SP, Cortez, 1989.
- FERRARI, A. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes – resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa*, v.52, p. 35-49, fev. 1985.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. RJ, LTC, 1989.

- GIGLIO, M.B. Reestruturação da rede escolar estadual de São Paulo. In: COLÓQUIO SOBRE A REORGANIZAÇÃO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO. São Paulo, 1996, Série Debates/Ação Educativa, São Paulo, PUC, 1996. p.42.
- GOLDENSTEIN, M.S. *A exclusão da escola de 1º grau: a perspectiva dos excluídos*. SP, FCC, 1986.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo, Paz e Terra, 1985.
- HORKHEIMER, M. Sobre los prejuicios. In: Horkheimer, M.; Adorno, T.W. *Sociologica*. Madrid, Taurus, 1971.
- KURZ, R. *Os últimos combates*. 4ª ed. Petrópolis, Vozes, 1998.
- MARTINS, J.S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo, Paulus, 1997.
- MELLO, S.L. Classes populares, família e preconceito. *Psicologia USP*, São Paulo, vol. 3, n 1/2, p.123-130, 1992.
- MILLS, C. W. *A nova classe média (White collar)*. 3ª ed. RJ, Zahar Editores, 1979.
- MORAES, E. *Criminalidade da infância e da adolescência*. SP, Francisco Alvez, 1916.
- NEUBAUER, R. A quem interessa o sistema de reprovação? *Revista de Educação CEAP*, Salvador, v. 8, n. 32, p. 39-41, mar/maio 2001.
- NEUBAUER, R.; DAVIS, C. *É proibido repetir*. Brasília, MEC/UNESCO, 1994.
- OFFE, C. *Capitalismo desorganizado*. SP, Brasiliense, 1989.
- OLIVEIRA, F. Medusa ou as classes médias e a consolidação democrática. In: REIS, F.W.; O'DONNELL, G. (orgs) *A democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. São Paulo, Vértice, 1988.
- OLIVEIRA, F. *Os direitos do anti-valor – a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis, Vozes, 1998.
- PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho! – reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão escolar e sobre o papel da escola básica. In: FERRETTI, C. J., SILVA JR., J. R. E OLIVEIRA, M. R. S. (orgs). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* SP, Xamã, 1999. p. 101-120.
- PARO, V.H. *Administração escolar: introdução crítica*. SP, Cortez, 1986.
- PATTO, M.H.S. *Psicologia e Ideologia – uma introdução crítica da psicologia escolar*. T.A.Queiroz, SP, 1984.

- _____. *A produção do fracasso escolar - histórias de submissão e rebeldia*. SP, TAQueiroz, 1990.
- _____. *A miséria do mundo no Terceiro Mundo*. In: *Mutações do Cativo* – escritos de psicologia e política. SP, Hacker Editores/Edusp, 2000.
- _____. *Estado, ciência e polícia na Primeira República: a desqualificação dos pobres*. *Estudos Avançados*, v. 13, n. 35, p.167-198, 1999.
- PAZELLO, E. *O desempenho da economia de Ribeirão Preto (1889-1993)*. Ribeirão Preto, Relatório de Pesquisa, 1994.
- PEREZ, M.C.C. COLÓQUIO SOBRE A REORGANIZAÇÃO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO. São Paulo, 1996, Série Debates/Ação Educativa, São Paulo, PUC, 1996. p.42.
- PRZEWORSKI, A. *Capitalismo e Social-Democracia*. SP, Companhia das Letras, 1991.
- QUADROS, Waldir José. *O “milagre brasileiro” e a expansão da nova classe média*. Campinas, Instituto de Economia, Tese (Doutorado), 1991.
- RIBEIRO, S.C. *A pedagogia da repetência*. *Revista de Estudos Avançados*. 12(5), 1991.
- _____. *A educação e a inserção do Brasil na modernidade*. *Cadernos de Pesquisa*. SP, n. 84, 63-82, fev. 1993.
- RIFKIN, F. *O fim dos empregos – o declínio dos níveis dos empregos e a redução da força global*. SP, Makron, 1995.
- ROCKWELL, E. *Etnografia e teoria na pesquisa educacional*. In: Ezpeleta, J. e Rockwell, E. *Pesquisa Participante*. 2ª ed. SP, Cortez, 1989.
- _____. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México, Departamento de Investigaciones Educativas, 1987.
- ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIN, K.S.; SILVA, A.P.S. *Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação*. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 13, n.2, p.281-193, 2000.
- SAES, D. *Classe média e sistema político no Brasil*. SP, T.A.Queiroz, 1985.
- SAWAYA, S.M. *A infância e a pobreza urbana: linguagem oral e a escrita de história pelas crianças*. *Psicologia USP*, São Paulo, vol. 12, n. 1, p.153-178, 2001.

- SETUBAL, M. A. Os programas de correção de fluxo no contexto das políticas educacionais contemporâneas. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 9-19, jan. 2000.
- SOUSA, C. P. Limites e possibilidades dos programas de aceleração de aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p. 81-99, nov. 1999.
- SPÓSITO, M.P. *O povo vai à escola*. SP, Loyola, 1984.
- _____. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. SP, Hucitec/Edusp, 1993.
- SPOZATI, A. Exclusão social e fracasso escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.
- VALE, P.C.S.; PIOTTO, D.C. et al. Produção do fracasso escolar no cotidiano: experiência de intervenção em escola pública. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 27, Ribeirão Preto, 1997. *Resumos de Comunicações Científicas*. Ribeirão Preto, 1997. p.106.
- VELHO, G. Cultura de classe média – reflexões sobre a noção de projeto. In: *Individualismo e cultura*. RJ, Zahar, 1981.
- VIANNA, C. *O sonho que nos move: mães de alunos do Movimento Estadual Pró-Educação na luta pela melhoria do ensino público*. São Paulo, Dissertação (Mestrado), FEUSP, 1992.
- VITÓRIA, T. *Representações de educadoras sobre as mães e famílias das crianças na creche*. Ribeirão Preto, Dissertação (Mestrado), FMRP-USP, 1997.
- ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares – as contradições da obrigatoriedade escolar. In: *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, Vozes, 2000.

Documentos

- IBGE. *Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE)*. 1994.
- INEP. *Estatísticas da Educação Básica no Brasil*. 1996.
- MEC/INEP. *Censo Escolar*. 1997.
- RIBEIRÃO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. *Censo Escolar de Ribeirão Preto: Biênio 1997-1998*. Ribeirão Preto, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Educação paulista: corrigindo rumos. Mudar para melhorar: uma escola para a criança, outra para o adolescente – conheça mais.* São Paulo, 1995.

SEADE. *Educação no município de Ribeirão Preto.* Referência obtida via base de dados: SEADE. Disponível na Internet: <http://www.seade.gov.br> [25 mai. 2001].

SEADE. *Rendimento no município de Ribeirão Preto.* Referência obtida via base de dados: SEADE. Disponível na Internet: <http://www.seade.gov.br> [10 dez. 2000].

Jornais e Revistas

Folha de S. Paulo. “Abismo” marca o ensino em Ribeirão. 15/09/1997.

Folha de S. Paulo. Piora qualidade do ensino nas particulares. 28/11/2000.

Folha de S. Paulo. Ribeirão tem quase 90 mil sem emprego. 18/02/1999.

Jornal da Tarde. Rede particular cresceu 35% em cinco anos. SP, Geral, 10A, 05/12/1998 (sábado).

O Estado de S. Paulo. Escolas particulares perdem 10% dos alunos. SP, Geral, A27, 12/01/1997 (domingo).

Revista Veja. Colégios Vazios. 04/out/ 2000.

A N E X O 1

ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM MEMBRO DO CONSELHO TUTELAR

Estou realizando mestrado pelo Instituto de Psicologia da USP na área de Psicologia Escolar e o tema de minha pesquisa é uma possível volta da classe média para a escola pública e seus efeitos. Para isto gostaria de contar com a sua colaboração, me concedendo esta entrevista.

A partir de sua experiência como membro do Conselho Tutelar, como você vê o problema da escola pública de ensino fundamental hoje ?

Os temas abaixo serão perguntados caso não forem abordados ou se se desejar aprofundá-los:

- Questões em relação à escola que chegam até o Conselho
- Existência de queixas em relação a expulsão, problemas de matrícula, 'abandono', faltas constantes
- Mudança no perfil sócio-econômico da clientela atendida pela escola pública
- Tipo de mudança e onde esta tem ocorrido (em quais bairros e em quais escolas)
- Efeitos da mudança

Gostaria de acrescentar alguma coisa ?

Muito obrigada pela colaboração !

A N E X O 2

ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM MEMBRO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Estou realizando mestrado pelo Instituto de Psicologia da USP na área de Psicologia Escolar e o tema de minha pesquisa é uma possível volta da classe média para a escola pública e seus efeitos. Para isto gostaria de contar com a sua colaboração, me concedendo esta entrevista.

A partir de sua experiência como membro do Conselho Municipal de Educação, como você vê o problema da escola pública de ensino fundamental hoje ?

Os temas abaixo serão perguntados caso não forem abordados ou se se desejar aprofundá-los:

- Questões em relação à escola que chegam até o Conselho
- Existência de queixas em relação a expulsão, problemas de matrícula, 'abandono', faltas constantes
- Mudança no perfil sócio-econômico da clientela atendida pela escola pública
- Tipo de mudança e onde esta tem ocorrido (em quais bairros e em quais escolas)
- Efeitos da mudança

Gostaria de acrescentar alguma coisa ?

Muito obrigada pela colaboração !

A N E X O 3

ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM DIRETORES

Estou realizando mestrado pelo Instituto de Psicologia da USP na área de Psicologia Escolar e o tema de minha pesquisa é uma possível volta da classe média para a escola pública e seus efeitos. Para isto gostaria de contar com a sua colaboração, me concedendo esta entrevista.

A partir de sua experiência como Diretor de escola, como você vê o problema da escola pública de ensino fundamental hoje ?

Os temas abaixo serão perguntados caso não forem abordados ou se se desejar aprofundá-los:

- Perfil sócio-econômico da clientela atendida pela escola atualmente
- Mudança neste perfil ao longo dos últimos anos
- Volta da classe média para a escola pública
- Efeitos desta volta

Gostaria de acrescentar alguma coisa ?

Muito obrigada pela colaboração !

ANEXO 4

REGISTRO DE CAMPO

Registro de Campo **data:** 26/10/99 (3ª feira) **horário:** 7:30 – 12:30 **obs. n°:** 7

Cheguei na classe a professora não estava na sala de aula. Depois voltou e pediu que eu ficasse um pouco com as crianças para ela ir resolver um problema na secretaria.

Na sala os meninos jogavam “Super-Trunfo” que Ana Carla¹ trouxera: “Eles pediram pra eu trazer para eles jogarem.”

Fiquei conversando com Gisele que me perguntou se eu era professora porque sua mãe tinha feito tudo o que eu estava fazendo para ser professora. Eu lhe expliquei que era psicóloga e ela disse que seu padrinho também era e que ele conhecia quase todo o Brasil: “ele viaja muito!”. Me perguntou se eu já viajara de avião e de barco e contou-me que sua mãe já andara e vomitara. Eu lhe perguntei onde ela estudara no ano anterior e ela me disse que no M.: “*Mas a minha mãe não tinha tanto dinheiro para pagar 3 vezes [ela tem mais duas irmãs: uma na 1ª série e outra no pré]. Eu acho que era 300 e pouco, então não dava: 300, 300, 300, era muito dinheiro e minha mãe não tinha. Mas ela falou que tá economizando para o ano que vem ver se põe a gente em outra escola (?) no M. ou no C., não sei...* *Aí, a minha amiga vai junto, ela tá na outra 3ª série e onde eu vou ela vai também. Eu vim pra cá ela veio também, se eu for ela também vai.*” Perguntei para que série a mãe dela dava aula e ela disse que para a 3ª, mas agora não dá mais. E falou que seu pai tinha tido oportunidade de exercer sua profissão mas não quis. Ela me contou que sua mãe tinha uma floricultura na av. P., disse o nome, e que também morava ali.

Professora volta. Pede para as crianças levantarem-se [para orar – um costume na classe], mas depois esquece-se e vai passar lição na lousa. Crianças continuam em pé, professora fica brava e só depois se dá conta de seu equívoco.

Carmem [coordenadora] vem trocar as fichas da Festa do Sorvete e depois Cecília [professora] explica que quem irá vender é uma mãe da APM e que esta passará um dia, então quem quiser deve deixar um dinheirinho reservado para comprar o dia que ela passar.

Professora pergunta se alguém ainda vai querer “selinho” senão ela vai devolver para Carmem. Pergunta a Angélica se ela não vai querer o que ela marcara e esta diz que não. Daniela diz que vai querer. Depois vão até a mesa da professora: Heloísa, Gisele, Danilo, Márcia (não sei quais compram os selinhos).

Professora diz o preço dos sorvetes e Marcos se surpreende: “*Nossa ! R\$ 1,50 !! Com R\$1,00 eu como um cascão deste tamanho assim...!* [abrindo os braços]”.

Professora escreve a “frase do dia” na lousa: “*Só o nosso Deus é misericordioso, o Deus que nele tudo posso confiar.*”

A lição é de matemática.

Meninos competem de novo para saber quem acaba a lição primeiro: “*Se tiver errado não vale !*”, “*10 pontos !*”.

Professora sai da classe. Crianças fazem barulho. Valéria grita: “*Vamo pará de gritar !!*”

Crianças vão terminando e no clima da “competição” que se instaurou na classe, gritam: “*Acabei, acabei !*”.

¹ Todos os nomes aqui apresentados são fictícios.

Valéria começa a gritar pedindo silêncio e ameaçando contar para a professora: “Ô, mas vocês são chatos, hein ! Por que vocês não calam a boca ? Eu vou contar tudo pra tia ! Eu vou catar vocês, vocês sabem que eu bato ! Eu vou falar com meu irmão, vocês vão se ele não bate em vocês !”. Meninos revidam: “ - É sozinha você não dá conta ! V.: “ - eu bato também, eu sou grande, eu já bati no (?), vocês vão ver eu bater em vocês !” “ - Em mim ?!?” – pergunta Jonatas. V. : “Não, no Douglas !”. Valéria grita enquanto os meninos vão retrucando e os demais ficam quietos, parecem “atemorizados”.

Crianças não sabem como resolver tarefa de frações, perguntam e vão mostrar caderno para professora na frente. Professora explica; Jonatas pede para que ela faça o próximo também, ao que ela responde: “Ah, eu não vou fazer tudo pra vocês, né !”.

Professora pega umas peça de madeira para explicar as frações. Depois para explicar $1/5$ desenha na lousa, faz um quadrado, depois faz um círculo e diz: ‘vai ser difícil dividir em 5...’. Paulo: “Eu sei professora ! “. Douglas: “ - Eu fiz ! Faz um quadrado professora... ”.

Depois de explicar um exercício, professora deixa que as crianças descubram o próximo: “Eu não vou falar, vocês tem de descobrir...”.

Crianças fazem bagunça e professora ameaça não levá-las para a quadra na aula de Educação Física depois do recreio.

Uma criança diz: “Professora, eu não sei a 5 !”. P.: “ - Olha no caderno aí que você sabe !”. Regiane diz: “É fácil !”. P.: “Se até a Regiane diz que é fácil e porque é fácil... !”.

Assim que a professora acabara de passar lição, várias crianças já se levantaram e fizeram fila para lhe mostrar o caderno. Ela mandou todos sentarem, só ficando Douglas: “ - Que caderno feio, hein ! - Ele não acabou professora ? - Acabou, mas tudo relaxado !”. Douglas olhava para os amigos fazendo um gesto de que não importava [para a competição] pois tinha terminado .

Paulo, Raquel e Gisele ficam somando os pontos.

Moça da cantina passa para vender as fichas. Compram: Heloísa e Gisele.

Pedro volta do banheiro sem Leandro [deficiente visual] que fora acompanhar e professora fica brava.

Mãe da APM – Júlia - passa vendendo fichas para a festa do sorvete. Vão comprar: Heloísa, Danilo – que compra dois. Ela explica que também passará na quinta-feira: “Então gente, junta um dinheirinho aí que é bom para ajudar a escola ! Vamos colaborar !”

Raquel e Gisele olham as figurinhas de Paulo e Douglas. Eles se abaixam e olham no chão as figurinhas, escondidos da professora.

Várias crianças já terminaram, conversam e estão fora de seus lugares. Professora chama atenção várias vezes.

Professora passa a leitura da próxima lição: “leitura silenciosa”. Ela pergunta se todos já terminaram e crianças respondem em coro: “Não !!!”. Ela chama atenção de Jonatas, que reclama porque só ele levava bronca se todos estavam gritando. Professora responde: “Porque você é maria-vai-com-as-outras !” ao que ele diz: “Sou mesmo...”.

Professora pede para que crianças tenham paciência e esperem um pouco: “Se vocês colaborarem comigo, eu colaboro com vocês.”

Marcos comenta comigo: “Eu acho que eu sou o único que pagou a APM...”.

Professora manda crianças fazerem o vocabulário da lição que elram.

Marcos, Guilherme, André e Danilo juntam as carteiras.

Valéria implica com Paulo que passara entre as carteiras, esbarrando nela.

Paulo vem ver o que eu escrevi. Olha a representação da classe e lê um por um. Depois vêm Raquel e Gisele e a primeira diz: “*Nossa coitadinha, você escreveu tudo isso ?!*”. Paulo quer ver o quanto eu já escrevi e pergunta se eu vou mostrar isso para a professora ou para alguém.

RECREIO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Na Educação Física crianças jogam futebol, queima, brincam de bola, jogo de memória e boneca.

Depois do intervalo crianças voltam a fazer lição de português.

Várias crianças estão agrupadas em duas, três e até cinco pessoas. Estão sozinhas apenas Angélica, Ricardo, Jonatas, Douglas, Karina, Paulo e Rogério.

Ana Lúcia vai pedir para juntar, professora não deixa pois diz que depois crianças não querem arrumar as carteiras. Ana sai reclamando: “*Ah, professora...!*”.

Raquel termina lição. Meninos se espantam e Douglas “implora” que ela lhe diga uma resposta que ele não sabia. Ela barganha mais pontos na pontuação da competição para lhe dar a resposta.

Paulo pede para ir ao banheiro, professora não deixa, pergunta se ele já terminou a lição ao que ele responde que sim e ela quer ver. Ele lhe mostra o caderno e insiste: “*Ah, deixa, né, professora, você é minha amiga...*” dando-lhe tapinhas nas costas.

Cristina anotava as resposta da lição no livro de Valéria, explicando-lhe como fazer: “*Aqui, ó, você copia só esta palavrinha [circulando uma entre três]*”.

ANEXO 5

REGISTRO AMPLIADO

Registro Ampliado **data:** 26/10/99 (3ª feira) **horário:** 7:30 – 14:50 **obs. n°:** 7

Como a professora não estava na sala quando cheguei e depois voltou e saiu novamente fiquei pela sala conversando com as crianças. Foi uma boa oportunidade para ter um contato informal com elas (sinto que muitas têm vontade e/ou curiosidade de vir falar comigo, mas têm vergonha, ou coisa assim). Por exemplo, a conversa com Gisele foi muito interessante. Também achei, e isto pode ser apenas uma ‘viagem’ minha, que ela ficou mais a vontade na classe (ou talvez eu a tenha notado mais; mas o fato é que ela a todo momento levantava-se e ia perguntar algo para professora.)

Um pouco antes do recreio, uma menina veio bater na porta, procurando por Gisele. A professora parece ter feito uma cara de quem não gostou muito e Gisele entregou dois CDs para as meninas.

Na hora da oração, a professora mandou que as crianças ficassem de pé. Metade da classe se levantou, mas ela foi escrever a frase do dia na lousa. As crianças voltaram a conversar; ela se virou brava e perguntou em tom enérgico: “Quem mandou vocês levantarem?!? ... Ah, fui eu mesma ...” Como havia crianças na minha frente, não vi a cara da professora. Só vi as meninas da minha frente que olhavam entre si e para mim e riam (um riso discreto, mas ‘direto’). A professora também sorriu, mas parece ter ficado ?‘sem graça’. Comentou: “Só assim para você rir, né, Gisele ? Cê nunca ri . Pelo menos serviu pra isso...”. Ela parece ter assumido que ‘dera um fora’. *Cecília hoje me pareceu mais irritada que nos demais dias. Talvez isto tenha relação com ‘o problema que ela for a resolver na secretaria’ logo de manhã.*¹

A reação de Valéria me impressionou hoje. Sua reação parece desmedida em relação aos fatos correntes ou ao que se passa na sala. Ela grita forte e com raiva, sentimentos estes que parecem só se explicarem pela sua história escolar. *Ela parece reunir em si tudo o que esta escola não quer ter ou ser: pobre, não aprende, destoa em relação à idade, briga. Ela sintetiza em si o que outras crianças repartem em outras escolas que também estigmatizam crianças, embora isto seja mais explícito e não sob o rotulo de ‘ótima escola’. Mas ao contrario de sua irmã, ela esta docilizada e estes ‘repentes’ acredito serem menos frequentes que em sua irmã.*

A lição hoje era de matemática – frações – e tive a mesma impressão de estar tudo confuso e de que as crianças também não entendiam. O barulho e a agitação das crianças parece ser maior. Todavia depois de algum custo, berros e batidas na mesa, as crianças conseguem resolver o exercício, sinal de que alguém entendeu (não todos pois alguns copiam uns dos outros). *Continuo com a impressão de que também a professora não compreende muito bem qual o real significado da fração.*

Na hora do recreio vou na cozinha com a intenção só de pegar umas duas bolachas. A cozinheira então me oferece o flan: “Você não quer experimentar ? Tó tá gostoso ! É de morango !”. Eu peguei, comi um pouco, mas não gostei e, apesar de ficar sem graça de fazer isso, acabei jogando fora. Priscila e a outra mesma menina eram quem ajudavam a distribuir. Hoje a cozinha estava fechada e a distribuição era feita de uma ‘janela’.

Fiquei no recreio observando um pouco as crianças, com quem se agrupavam e o que faziam. Gisele, Bruna, Heloísa e outra menina estavam sentadas na escada inferior comendo lanche e conversando. Talita, Luciana, Ana e ? Raquel estavam na escada superior. Regiane e

¹ Os comentários em itálico referem-se a impressões da pesquisadora.

Ana acho que estavam andando e os meninos estavam no palco jogando bafo. Uma coisa que me chamou a atenção foi o fato de que as inspetoras de alunos só de fato ficam ‘inspecionando’. Elas apenas olham e não intervêm de forma alguma. Nem mesmo quando as crianças começam a gritar “Porrada ! Porrada !” ou “Amarelou ! Amarelou !” elas não fazem nada; parecem apenas atuar em situações agudas ou quando há algum ferido ou alguém chorando.

Na sala dos professores, Marília e algumas professoras comentam sobre o caso da rebelião na Febem. Marília comenta que se gastassem 1.700 reais mesmo, aquilo não acontecia; depois acrescenta: “Queria ver se privatizasse e desse esse dinheiro na mão de uma empresa se não ia melhorar...!”. Cecília que estava sentada no sofá ao lado de Ivone e conversando com esta fala sobre ‘os direitos humanos que depois vem defender estes meninos...’ – “e as vítimas, olha eu tenho religião, sabe, pode ser até pecado, mas não acho certo”. Ivone tenta defender outra idéia dizendo “eles não tiveram oportunidade assim de ter uma religião, por exemplo, então e isso...” “- mas eu não concordo !”. Eu me sentei ao lado de Cecília, mas achei que ela não queria “muito papo”. Antes ela estava comentando algo com Ivone, num tom um pouco reservado. Ela estava sentada bem no canto do sofá e as pernas cruzadas em direção a Ivone.

Depois do recreio crianças vão para a quadra. Enquanto Cecília vai buscar bolas e outros apetrechos fico sozinha com as crianças. Leandro, junto com Marcos, sobe na árvore bem no alto. *Fiquei impressionada com a agilidade e destreza de Leandro; cego ele consegue driblar os galhos com grande segurança.* Meninas estavam animada para dançar, mas o rádio não funcionou.

Enquanto as crianças brincavam conversei um pouco com Cecília. Sobre Leandro ela disse que ele vinha sujo: “ce vê, né, a camiseta dele nunca tá limpa e não sei, acho que ele não toma banho todo dia, por isso que muitas crianças não querem sentar ao lado dele... Pobreza não é defeito, né, mas podia vir limpinho, né...” Conta que ficou com medo quando soube que teria um deficiente visual em sua classe porque achou que não saberia trabalhar, mas que lhe disseram que uma criança ditaria e que a outra professora ajudaria. Diz que não conseguiu explicar fração para ele, mas também que ele tem um ‘?contário’, mas que ele não traz: “eu falei pra ele trazer; vou falar também com ...? para dar uma bronca nele porque ele não traz !”. Contou também que tem receio da amizade dele com Marcos: “É eles ficam juntos, mas eu fico de olho, porque não sei, né, as vezes...”

Cecília também me contou que nunca tivera problemas na Ed. Física com as crianças: “Assim eles nunca brigaram, é uma coisinha ou outra, mas nada assim...”, ao contrário da outra escola onde ela trabalhava. Contudo conta que achava lá melhor para trabalhar: “Pessoal acha que é porque é periferia é ruim e não é assim, pelo contrário, era muito bom trabalhar lá, era diferente... Ah, e é duro, né, não é fácil mudar..., a gente tá acostumada trabalhar num lugar depois muda...”. Em relação à retirada dos professores de Ed. Física e Artística ela disse que foi muito ruim: “Porque às vezes a gente não tá disposta, porque se tiver que fazer alguma coisa assim, né. Agora eles não é o trabalho deles. E também era uma hora que você podia preparar uma aula pro mesmo dia ou para o dia seguinte, podia corrigir um caderno. Agora não dá para fazer nada disso. E a aula é ... diferente, né ...!”

Voltamos para classe, crianças voltaram a fazer a lição de português. Gisele veio até minha carteira perguntar o que eu escrevia: “Eu fico curiosa; toda vez que eu viro para trás você tá escrevendo ...!”

Na hora da saída fiquei observando as crianças. (Disse isso para Cecília e ela riu). Vi Gisele, Luciana, Heloísa, Bruna irem embora com seus pais e/ou mães de carro. Raquel foi com sua mãe (não sei se a pé). Outras como Ana saíram sozinhas com outras crianças, parecendo ou que ia a pé ou iriam pegar ônibus.

ANEXO 6

ANOTAÇÕES DE CAMPO

Anotações de campo

17/11/99 (4ª feira)

8:00 - 14:15

Fui na escola para terminar de pegar os dados sobre transferências nos “prontuários” das crianças. Fiquei o tempo todo na secretaria. Hoje uma funcionária que parecia estar emprestada para outra escola voltou (Neuza). Ela é bastante simpática, alegre: “eu sou a alegria desta secretaria...” me disse. Maura estava ‘emburrada’ fazendo questão de se mostrar assim. Neuza puxava assunto, brincava e ela sempre respondia ‘não’ e de cara fechada.

Maria que parece não ter ido ontem pois estava doente (parece que foi só para ajudar a fazer a merenda), foi hoje. Maura em um dado momento, quando esta não estava, comentou com Neuza “é a agente não pode ficar doente, quando fica todo mundo fala que só fica doente !” - ela parecia ressentir-se de algo em relação a ? Maria.

Da. Célia também estava lá. Em um momento quando Maura não estava ela me perguntou: “Ce viu ontem como ela - Maura - estava nervosinha...”. E comentou que devia ser porque Leila estava de férias e ela tinha ficado com tudo: “mas eu não tenho nada a ver com isso ...!”. Comentou que fez a merenda e que não caiu nenhum pedaço dela...

Sueli - outra secretária - também mostrou-se um tanto quanto amarga. No dia anterior tinha me perguntando se eu era católica, se acreditava em cartomante e se eu conhecia uma boa em Ribeirão (depois de ter comentado que era seu “ex” no telefone). Hoje Neuza comentava sobre o jantar que haveria na escola no fim do ano (dia 17). Maura disse que não iria “porque não venho ! “. Da Célia disse que talvez fosse mas seu problema era ir embora. Sueli disse que não iria por causa da diferença que há na escola: “no dia de festa todo mundo bebe um pouquinho e dai fica tudo igual, não gosto disso ! “. Repetiu esta questão da diferenciação várias vezes. Parecia se ressentir deste fato.

Tive a impressão de relações bem tensas na secretaria. Quase todas me pareciam bastante amarguradas (Da. Célia: mãe e filha morreram, Maura: não arruma namorado; Sueli: ex marido “agora vou assinar só meu nome...”).

Hoje as crianças tiraram fotografia na escola. Da classe não quiseram tirar: Leandro, Valéria, Cristina, Luciana, Fabiana, Daniela e mais alguém que estava na classe.

Crianças me viram e algumas perguntaram porque eu não estava na sala e Beatriz pegando minha mão perguntou como num tom de pedido. Elas se surpreenderam ao me ver: “Tia Débora !”

Crianças tiravam a foto na biblioteca que fica do lado da secretaria. De vez em quando as secretárias iam dar bronca nas crianças por causa do barulho. Na vez da 3ª B, Dulce da biblioteca foi quem “berrou” com as crianças. Carmem comentou algo sobre as crianças lhe respeitarem (a Dulce). Quando foi a classe de Caren, Maria comentou: “Tá vendo a diferença ! “ e Neuza: “Mas são as crianças... Mas a gente não faz nada que não se ?deixa, né !”. As crianças desta classe ficaram sentadas enquanto aguardavam cada colega (boa estratégia para crianças não fazerem barulho...).

Na hora do intervalo fui até a sala dos professores. Perguntei a Cecília se as crianças tinham comentado algo sobre o grupo e ela disse que eles ficavam perguntando quando seria, quando cada um iria, o que eu iria perguntar.

Fui até o pátio antes para ver quem não tinha ido tirar foto e Fabiana me perguntou quando eu iria lhes “interrogar”. Eu lhe disse que não era isso e “ah, é tudo a mesma coisa ! “. Lhe respondi que queria saber o que eles achavam da escola, por exemplo. E ela: “Ah, é uma merda, esta escola, com esses moleque...!”.

Na secretaria depois do almoço (ou na hora do) foi um pai querer fazer a matrícula de seu filho na 1ª série. Maria lhe disse que não poderia pois ele deveria aguardar a famosa “cartinha “da SE para saber onde matricular. Ele - um sr de gravata - disse que alguém lhe disse que ele poderia fazer. Ela lhe respondeu que não. Ele disse que mudara e que não tinha como pegar a correspondência e que aquilo “não existia !”. E de uma forma grosseira arrumou os papéis e a fotos que tinha em mãos e disse: “Alguém vai fazer a matrícula para mim ! “. Ao que Maria lhe repetiu a mesma coisa: “No Estado nada funciona mesmo !”. Disse que queria falar com a diretora. Saiu. As secretárias comentaram muito sobre este fato - o sr. fora muito grosso. Uma das inspetoras já o conhecia: “ele é pai de uma aluna da Ma...? da 3ª ! E outro dia ele foi super grosso comigo. Disse que ia entrar e ninguém ia impedir !”. Várias comentaram: “O que ele faz, hein ? Onde ele trabalha ? - Nem quero saber ... - Imagina se for gerente de banco - credo ter ele como patrão ...! “. *Acho que sua roupa e seu modo de se impor apesar de ter causado rejeição também causara certo impacto e sinal de status.* Maria comentou várias vezes: “Mas você viu como eu respondi pra ele ? Eu nem fiquei nervosa ...”, como quem venceu.

Me pareceu haver um desencontro sobre as informações: podia ou não cadastrar novas crianças ? já começou ou não a matrícula ?

Logo que cheguei Carmem lamentava-se que iria fechar uma sala porque a orientação era por 40 crianças por sala e só abriria uma nova com 20.

Secretárias me fizeram várias perguntas sobre o que fazia, onde morava, etc. também me contaram coisas como Da. Célia que me falou sobre seus ‘planos’ para as férias (de trabalho) e sobre seu medo da filha ir estudar fora.

A N E X O 7

ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM DIRETOR

Dados sobre formação e histórico profissional

A partir de sua experiência em escola pública, como você avalia essa escola hoje?

Os temas abaixo serão perguntados caso não forem abordados ou se se desejar aprofundá-los:

- Modificação no perfil sócio-econômico da clientela atendida pela escola atualmente
- Volta da classe média para a escola pública
- Efeitos dessa volta
- Participação dos pais
- Pais na APM e Conselho de Escola
- Reorganização Escolar
- Crianças em defasagem idade/série

Gostaria de acrescentar alguma coisa ?

A N E X O 8

ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM PAIS DA APM E CONSELHO DE ESCOLA

Dados sobre ocupação, nível de instrução e renda familiar

Como você vê a participação dos pais na APM/Conselho ?

Os temas abaixo serão perguntados caso não forem abordados ou se se desejar aprofundá-los:

- Motivo da participação
- Tipo de decisões/atividades desenvolvidas
- Participação/interesse dos demais pais
- Principal contribuição da APM/Conselho para a escola
- Principais problemas da APM/Conselho
- Opinião sobre escola

Gostaria de acrescentar alguma coisa ?

A N E X O 9

ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORA

Dados sobre formação e histórico profissional

A partir de sua experiência com essa classe, gostaria que você falasse um pouco sobre cada criança.

Você acha que na sua classe convivem crianças de diferentes níveis sócio-econômicos?

Se sim:

- Como é esta convivência
- Sentimento das crianças em relação umas às outras

Como é a sua relação com os pais ?

Gostaria de acrescentar alguma coisa ?

A N E X O 10

ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM (EX)PROFESSORA

Dados sobre formação e breve histórico profissional

Como você avalia a classe que você teve esse ano ?

Os temas abaixo serão perguntados caso não forem abordados ou se se desejar aprofundá-los:

- Diferenças entre as crianças (aprendizado, comportamento)
- Relação com os pais
- Contribuição com a escola (APM, xerox, caixinha, festas)
- Volta da classe média para escola pública

Gostaria de acrescentar alguma coisa ?

A N E X O 11

ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM PAIS

Qual a sua opinião em relação à escola de seu(sua) filho(a) ?

Os temas abaixo serão perguntados caso não forem abordados ou se se desejar aprofundá-los:

(somente para os pais provenientes da rede particular ou de outra escola pública)

- escola anterior
- principais diferenças entre esta escola e a anterior

(para ambos)

- motivo da escolha da escola
- principal vantagem
- principal problema
- relacionamento do filho com outras crianças (classe e escola)
- pedidos da escola (material, festas, APM, uniforme, contribuições)
- reunião de pais

Gostaria de acrescentar alguma coisa ?

A N E X O 12

GRUPO DE CRIANÇAS

Perguntas Gerais:

- Quem já estudou em outra escola ?
- Como era lá ?
- Por que você veio para cá ?
- De qual escola você gosta mais ?

Perguntas para sorteio:

- **O que você acha desta escola ?**
- **Você gostaria de estudar em outra escola ? Por que ? Em qual ?**
- **Sua mãe ou seu pai vem na escola às vezes ? O que você acha disso ?**
- **Você come a comida da escola ? Se sim: o que você acha ? Se não: Por que ? O que você come ?**
- **Você veio nas festas que tiveram na escola (festa junina, festa do sorvete) ? O que você achou ? Se não: Por que ?**
- **Você dá dinheiro para APM ? O que você acha disso ?**
- **Você dá dinheiro para o xerox (ou para a “caixinha” da classe) ? O que você acha disso ?**
- **O que você acha do recreio ? Você acha que tem muita briga ou confusão ? Por que?**
- **O que você acha da professora ? E da professora anterior ?**
- **Qual a matéria que você mais gosta ? E a que menos gosta ? Por que ?**
- **Quando você não entende alguma coisa da lição o que você faz?**
- **Você acha que na classe tem muita bagunça ? Por que você acha que isso acontece ?**
- **O que você acha da cantina da escola ?**

As partes em **negrito** correspondem às perguntas que as crianças sorteavam e liam em voz alta para os colegas. As demais questões eram formuladas pelo pesquisador conforme a resposta da criança.

ANEXO 13

QUESTIONÁRIO

Prezado(s) Pai(s):

*Este questionário tem como objetivo fazer um levantamento do perfil sócio-econômico de nossa escola. Ele é parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida aqui desde outubro de 1999 por uma pesquisadora da Universidade de São Paulo. Os dados fornecidos serão tabulados conjuntamente e darão a caracterização geral da escola. Assim, nenhuma informação será considerada individualmente, garantindo o sigilo absoluto dos dados obtidos. Esclarecemos ainda que o questionário **não** deve conter nenhum tipo de identificação. E pedimos que sejam devolvidos até no **máximo** dia **24/11** (sexta-feira). Esperando contar com a sua colaboração, agradecemos desde já.*

1. Qual é renda familiar (considere os rendimentos de todos os membros que contribuem) ?

até 2 salários mínimos/mês	()
entre 2 e 4 salários mínimos/mês	()
entre 4 e 10 salários mínimos/mês	()
entre 10 e 15 salários mínimos/mês	()
entre 15 e 25 salários mínimos/mês	()
entre 25 e 45 salários mínimos/mês	()
Acima de 45 salários mínimos/mês	()

2. Quantas pessoas vivem desta renda ? _____

3. Quem é o “chefe-de-família” ou quem contribui com maior valor para esta renda ?

4. Qual foi o grau de instrução mais alto que o “chefe-de-família” obteve ?

Não estudou / Primário incompleto	()
Primário completo / Ginásial incompleto	()
Ginásio completo / Colegial incompleto	()
Colegial completo / Universitário incompleto	()
Universitário completo	()

5. Qual a ocupação ou principal atividade profissional do “chefe de família” ?

6. Na sua casa tem:

	SIM	NÃO
Aparelho de videocassete/VCR ?	()	()
Máquina de lavar roupa ?	()	()
Geladeira ?	()	()
Aspirador de pó ?	()	()

7. Quantos de cada um dos itens abaixo existem em sua casa ?

	Nenhum	1	2	3	4	5	6 ou mais
Carros							
Tv a cores							
Banheiros							
Empregada mensalista							
Rádios							

A N E X O 18

Número de alunos transferidos em cada série no ano de 1999 segundo consulta às fichas escolares dos alunos.

	Série	Nº de alunos obtidos através das fichas escolares
	3ª A	3
M	3ª B	5
A	3ª C	2
N	4ª B	2
H	4ª C	1
Ã	Subtotal	13
	2ª D	7
	2ª E	4
T	2ª F	3
A	3ª D	
R	3ª E	4
D	3ª F	
E	4ª E	2
	4ª F	
	4ª G	1
	Subtotal	30
	TOTAL	43

A N E X O 19

Tabela. Total de famílias, de pessoas e média do número de pessoas que vivem com cada faixa de renda.

Faixas de renda	Total do nº de pessoas que vivem com a renda	Total do nº de famílias em cada renda	Nº médio de pessoas
Acima de 25	50	11	4.5
Entre 10 e 25	720	162	4.4
Entre 4 e 10	1277	294	4.3
Entre 2 e 4	680	164	4.1
Até 2	209	52	4
sem informação	36	10	—
Sem renda	5	—	—
Total	2977	693	—

A N E X O 20

Tabela. Quantidade de carros, televisores coloridos, banheiros, empregadas mensalistas e rádios possuídos pelas famílias.

Quantidade	Carros	TV	Banheiros	Empregada	Rádios
Nenhum(a)	18,76%	0,72%	0,14%	73,60%	3,2%
1	60,46%	32,30%	48,30%	13,30%	40,2%
2	14,29%	41%	36%	0,14%	30,6%
3	1,01%	20%	11%	0,14%	16,0%
4	—	3,50%	2,20%	—	4,6%
5	—	1%	1%	—	3,6%
6 ou mais	0,14%	0,14%	0,14%	—	0,4%
s/ inf	5,34%	1,73%	1,20%	12,80%	1,3%

A N E X O 21

Categorias	Frequência
I. Comerciantes e outras ocupações do comércio	
1. comerciante	58
2. balconista	3
3. caixa farmacia	1
4. vendedor	52
5. promotor vendas/ tec comercial/demonstradora	4
6. operad vendas	1
7. repres comercial	27
8. coord vendas	1
9. compr vend autom	1
10. comprador	1
11. supervisor comercial/atendim/vendas	6
12. ajudante armazem	1
13. aux de embalagem	2
14. aux farmacia	1
Subtotal	159

II. Mão-de-obra não-qualificada	
15. Domestica/ faxineira	10
16. Construcão civil	5
17. Servente	2
18. Servente copa	1
19. Servicos gerais	4
20. aux serv gerais	5
21. fiscal obras/ encarregado obra	3
22. Empreiteiro	3
23. Pedreiro	10
24. Pintor	3
25. Marceneiro	4
26. Serralheiro	1
27. Encanador	1
28. Assist/aux producao	2
29. encarregado lama asfalto	1
30. movimentador mercadoria	1
31. almoxarife	2
32. repositor	1
33. raspador taco	1
	60

III. Mão-de-obra qualificada	
34. Operador sist esgoto/de agua	2
35. Eletricista	8
36. eletro mecanico	1
37. ceramista	1
38. ourives	2
39. tapeceiro	1
40. borracheiro	2
41. Mecanico	14
42. Funilaria e pintura	1

43. industriario	1
44. Manutencao/manut maq indust	2
45. Operador maquina	1
46. Vulcanizador	1
47. tec eletrodomestico/ eletronica/informatica maq automat/ eletrotecnico	9
48. torneiro mecanico	2
49. tec paineis	1
	49

IV. Serviços

50. cabelereira	2
51. chaveiro	2
52. confeitoiro	4
53. Costureira	2
54. Estetica	2
55. Manicure	3
56. Tosador caes	1
57. Garcom	8
58. Frentista	1
59. Manobrista	1
60. Moldureiro	1
61. ascensorista	1
62. bombeiro	3
63. aux cabelereiro	1
64. aux cozinha	1
65. zelador	4
66. sindico	1
67. porteiro	3
	41

V. Administradores, gerentes, chefes e analistas

68. Adminstrador empres	4
69. chefe financeiro	1
70. chefe restaurante/ bar/padaria	4
71. Gerente	25
72. analista negocios	1
73. consultor	5
	40

VI. Ocupações de Nível Superior e Profissionais Liberais

74. economista	1
75. enfermeira	4
76. engenheiro	10
77. farmaceutico	2
78. pedagoga	2
79. nutricionista	1
80. contador	4
81. projetista	1
82. advogado	3

83. biomedico	1
84. fisioterapeuta	1
85. prof liberal	3
86. psicologo	2
	35

VII.

87. autonomo	32
---------------------	----

VIII. Transportes

88. caminhoneiro	4
89. motorista	20
90. taxista	4
91. ferroviario	1
92. piloto aviao	2
	31

IX. Bancários e Corretores

93. bancario	12
94. Corretor imoveis/seguros/saude	13
95. Securitario	3
96. Inspetor seguro	1
97. life planner	1
	30

X. Empresários e microempresários

98. empresario	4
99. micro empresario	16
100. acougueiro	2
101. confeccao	1
102. restaurante	1
103. Imobiliaria	1
104. Industrial	2
105. congelados	1
	28

XI. Funções Auxiliares na Administração

106. aux administrativo	3
107. aux escritorio	1
108. assisten adminstr	1
109. secretaria(o)	4
110. digitador/secretaria	1
111. encarrg cred e cobranca	1
112. encarrg depto pessoal/ recurs hum	2
113. escrevente	2
114. escriturario(a)	2
115. aux academico	1
116. expedidor	1
117. faturista	1
118. recepcionista	3
119. atendente	1

120.cartorario	2
	26

XII. Educação

121.agente educacao	1
122.atendente infantil	1
123.professor/ educacao	20
124.instrut auto escola	1
	23

XVIII.

125. pensionista	1
126. aposentado	21
	22

XIV. Ocupações de nível técnico

127.tec alimentacao	1
128.tec contabilidade	2
129.tec eletroencefalografia	1
130.protetico	3
131.aux enfermagem	7
132.laboratorista	2
133.analista clinico	1
134.Decoradora	1
135.analista programador	1
	19

XV. Funções Públicas

136.inspetor trafego	1
137.fiscal patrimonio	2
138.func publ	14
139.agent fisc financ	1
	18

XVI. Segurança particular

140.seguranca	14
141.inspetor seguranca	2
	16

XVII. Segurança pública

142.policial	2
143.militar	5
144.despachante polic	1
	8

XVIII. Outros

145.adm sindical/ sindicalista	2
146.agente propried industrial	1
147.perito vistoria previa	1
148.tec futebol	2
149.radialista	4
150.telemarketing	3
	13

XIX. Sem Rendimento

151.do lar/ dona de casa	3
152.Desempregado	11
153. "nenhuma"	1
	15

XX.

154. sem informação	28
---------------------	----

A N E X O 22

Ocupações típicas de classe média (segundo Quadros, 1991):

Gestão

- Administradores, gerentes, chefes
- Auxiliares de escritório
- Ocupações burocráticas de natureza específica
- Economistas e contadores – nível superior
- Técnicos de contabilidade – nível médio
- Mestres e contramestres
- Lojistas e caixas
- Outras ocupações do comércio

Atividades Sociais

- Médicos, dentistas e enfermeiros diplomados
- Ocupações auxiliares da área de saúde
- Professores primários e inspetores de ensino
- Professores secundários e superiores
- Engenheiros e arquitetos
- Ocupações auxiliares de engenharia e arquitetura
- Outras ocupações técnicas e científicas de nível superior
- Outras ocupações técnicas e científicas de nível médio

Defesa nacional e segurança pública

- ocupações de Defesa nacional e segurança pública

ANEXO 23

Nome, bairro, escola anterior e ano e série que cursou das crianças da 3ª B.

Nome	Escola Anterior	Ano/Série da transferência
Daniele	Estadual	1998 (2ª)
Ana Paula		
Angélica	Estadual outra cidade	1998
Patrícia**	Particular outra cidade	1998 (2ª)
Ana Carla		
Raquel**	Escola Particular L.	1998 (2ª)
Ana Lúcia	Estadual outra cidade	
Caroline	Municipal	1997 (1ª)
Márcia		
Talita	Estadual	1997 (1ª)
Daniela		
Cristina		
Valéria		
Fabiana	Estadual	1998 (2ª)
Bárbara**	Escola Particular B.	1998 (2ª)
Heloísa	Escola Particular M.	pré
Gisele**	Escola Particular M.	1998 (2ª)
Karina*	Escola Particular M.	1998 (2ª)
Regiane	Municipal outra cidade	1997 (1ª)
Luciana*	Particular outra cidade	1998 (2ª)
Renato*	Escola Particular BM.	1997 (1ª)
Paulo		
Jonatas		
Rogério		
Danilo		
Ricardo	Escola Particular S.	1997 (1ª)
André**	Escola Particular V.	1998 (2ª)
Hugo		
Douglas		
Nilton		
Guilherme		
Alexandre		
Marcos		
Leandro	Centro de Educação Especial	1997
** crianças que vieram transferidas da rede particular em 99		
* crianças que vieram transferidas da rede particular em 98		