

O Aumento de Camadas Médias em uma Escola Pública: melhoria ou exclusão?

Débora Cristina Piotto

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir a relação entre educadores de uma escola pública e pais egressos da rede particular de ensino. Tal discussão tem como base uma pesquisa que buscou responder à seguinte pergunta: quais as repercussões do aumento das camadas médias na escola pública sobre a situação escolar das crianças das camadas populares? Para respondê-la realizamos um estudo etnográfico em uma escola do município de Ribeirão Preto na qual esse fenômeno estava presente. Foram realizadas observações, além de entrevistas com diretor, coordenador, professores e pais. 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.

Palavras-chave: camadas médias, camadas populares, escolas públicas.

Abstract

The goal of this article is to discuss the relationship between educators of a public school and parents that came from private schools. Such discussion is based on a research that tried to answer the following question: "what are the repercussions on lower class children due to the increase of middle classes 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 in which this phenomenon was evident. Not only observations were made, but also interviews with director, adviser, teachers and parents. The results of the field research were surprising since they show that the relation between students from the middle class and the public school is much more complex than supposed.

Key-words: middle class, lower class, public schools.

1. Introdução

A educação escolar brasileira tem se caracterizado, desde sua origem, pela precariedade. Alguns dados ilustram tal afirmação: 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). Dando continuidade a este quadro crônico,

na década de 80 os índices de reprovação e evasão revelavam a não-democratização da escola pública. Seja pelo não-acesso ou pela reprovação e evasão, a exclusão escolar, que atingia sobretudo as crianças das camadas populares, foi a tônica da educação deste período. (Por exclusão escolar entendemos os processos e as práticas que dificultam o acesso, a permanência ou a aprendizagem dos alunos, acabando por expulsá-los da escola).

Como resposta aos alarmantes índices de fracasso escolar e às críticas feitas a um sistema de ensino inextricavelmente ligado à sua produção – a partir de trabalhos, como, por exemplo, os de Campos e Goldenstein (1981), Campos (1984), Patto (1984;1990), Spósito (1984), Paro (1986), Goldenstein (1986) – começam a surgir, em meados da década de 90, políticas educacionais de combate ao fracasso escolar, como os programas de correção do fluxo escolar.

A implementação de tais programas resultou em mudanças nas estatísticas educacionais, sobretudo no que se refere ao maior acesso à instituição escolar. Em 1994, 89% da população de sete a catorze anos estavam matriculadas no Ensino Fundamental; em 1998, esta taxa era de 96% (Setubal, 2000). Ao contrário da década 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 nos anos 90. 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 uma crítica a tais políticas educacionais, afirmando que, ao invés de excluírem, criam "tentativas de internalização escolar dos expulsos".

No bojo das reformas educacionais, deu-se no estado de São Paulo a reorganização da rede estadual de ensino, no final de 1995, que consistiu 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, da racionalização de recursos físicos e humanos (São Paulo. Secretaria de Estado da Educação, 1995). Um dos efeitos da reorganização foi a atração que as escolas de Ciclo I (1ª a 4ª série) passaram a exercer sobre as camadas médias.

Nos últimos anos da década de 1990, artigos e reportagens deram destaque à diminuição de matrículas nas escolas particulares de Ensino Fundamental e Médio.

Segundo Censo Escolar realizado pelo MEC, entre 1996 e 1999, a rede particular perdeu 465 mil alunos no Ensino Fundamental (Gois, 2000). O ensino privado teria tido redução de 10% de matrículas entre 1995 e 2000. Na rede pública, ao contrário, neste mesmo período, houve aumento de 20% nas matrículas (Sekeff, 2000).

Artigo do jornal *O Estado de S. Paulo* 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 (Mattos, 1997). 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 ensino 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."

A esta "volta", em geral, costuma-se associar uma melhoria da qualidade da educação na escola pública de Ensino Fundamental já que se considera a "classe média" mais consciente

EDUCAÇÃO: Teoria e Prática – V.14, nº 26, jan.-jun.-2006, p.35-66.

de seus direitos e com mais poder no confronto com as autoridades educacionais.

O presente artigo parte, no entanto, de outra posição. A discussão empreendida tem como base uma pesquisa cujo objetivo era responder à seguinte pergunta: quais as repercussões de uma maior presença de camadas médias na escola pública sobre as relações sociais, mais especificamente sobre a convivência entre camadas médias e populares, em sua relação com o eixo exclusão-inclusão escolar? A nossa hipótese de trabalho era a de que o aumento na procura da escola pública pelas camadas médias geraria novos mecanismos de exclusão dos usuários das camadas populares.

Antes de relatar como procuramos responder a esta questão, são necessárias algumas breves considerações sobre a quem o termo "classe média" se refere.

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). À difícil tarefa de definição das classes sociais é acrescentado um novo desafio: poderia a classe média ser considerada uma classe social?

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". 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) trata de diferentes concepções acerca do suposto papel político da classe média. O que se destaca é a divergência e, por vezes, a contradição da previsão quanto ao comportamento político desta classe. Enquanto alguns consideram-na 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 de a postura política atribuída à classe média estar relacionada à maneira como se define esta classe. Segundo Mills (1979), os que a vêem como “vanguarda da sociedade moderna” não a concebem como sendo constituída por balconistas ou corretores de seguros, mas por engenheiros ou técnicos de alto escalão. Por outro lado, aqueles que defendem a idéia de uma proletarização da classe média a enxergam como formada apenas por empregados de escritório ou vendedores.

Para este autor, 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 ao rendimento, a nova classe média estaria ainda em situação melhor do que a classe proletária, apesar da distância entre as rendas destas duas classes já ter sido maior (o autor refere-se à realidade norte-americana da década de 1950). No entanto, para Mills, a grande e principal diferença entre a classe média e o proletariado residiria no prestígio.

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

EDUCAÇÃO: Teoria e Prática – V.14, nº 26, jan.-jun.-2006, p.35-66.

de rendimento desta classe. Isto significa que a ampla base da classe média é composta por membros situados nas faixas mais baixas de rendimento. Assim 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.

Também Saes (1985) considera que a classe média brasileira não constitui um bloco monolítico e, a respeito de sua posição política, este autor afirma que dependerá da conjuntura de cada momento histórico.

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 1960 e 1970, períodos de intensa mobilidade social – as camadas 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.

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 algo a ser evitado: *“escola pública nem pensar, só coloco minha filha se estiver à beira de passar fome”* (citado por Bonelli, 1989).

Débora Cristina Piotto. O aumento das camadas médias em uma escola...

Em períodos de crise econômica, 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 mais.

Tendo em vista os problemas conceituais, a dificuldade de definição, bem como as críticas em relação ao conceito “classe média”, presentes nos autores aqui citados, valeremo-nos, neste artigo, do termo *camadas médias*, sempre no plural por abranger vários estratos sociais, e trabalharemos com indicadores de estratificação social. Considerando também a dificuldade em se definir o operariado (Bottomore, 1988), e igualmente a existência de diferenças em seu interior, valeremo-nos do termo *camadas* ao invés de classe. O adjetivo populares, apesar dos problemas que possui (Chauí, 1993), será aqui utilizado para denominar os trabalhadores pior remunerados e mais explorados.

Para investigar nossa hipótese de trabalho foi realizado, durante aproximadamente um ano e meio (entre 1999 e 2001), um estudo etnográfico, conforme proposto por Ezpeleta e Rockwell (1989), em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental – Ciclo I da cidade de Ribeirão Preto - SP (escola Guimarães Rosa¹) na qual o fenômeno em questão – o aumento da procura pelas camadas médias – estava presente. A escolha desta escola baseou-se em uma etapa anterior da pesquisa na qual foram feitas entrevistas com membros dos Conselhos Tutelares, do Conselho Municipal de Educação e com diretores ou membros da equipe dirigente de escolas públicas.

A maior presença de camadas médias foi identificada através do número de transferências da rede particular para a pública. O uso deste critério foi a única forma encontrada de nos aproximarmos o máximo possível da informação desejada – o nível sócio-econômico dos alunos –, já que este dado era inexistente

¹ O nome da escola e todos os demais nomes próprios utilizados são fictícios.

EDUCAÇÃO: Teoria e Prática – V.14, nº 26, jan.-jun.-2006, p.35-66.

tanto nas escolas, como na Diretoria de Ensino e na Secretaria Municipal de Educação.

Além de observações de diversos espaços e momentos da rotina escolar como sala de aula, recreio, sala de professores, reuniões, foram entrevistados pais membros da Associação de Pais e Mestres (APM) e do Conselho de Escola e pais de alunos transferidos da rede particular que freqüentavam uma mesma classe no ano do início da pesquisa. Esta classe (3ª série) foi escolhida para um acompanhamento mais próximo, através de observações participantes, por concentrar o maior número de alunos transferidos da rede particular de ensino. Entrevistamos ainda diretora, coordenadora pedagógica e professoras da escola.

Realizamos um levantamento de dados sobre transferências da rede particular de ensino, através de consultas às fichas escolares de todos os alunos (com exceção dos alunos matriculados na 1ª série já que na Guimarães Rosa não existiam dados sobre instituições pré-escolares) referentes a dois anos consecutivos imediatamente anteriores ao ano de início da pesquisa. Realizamos também um levantamento do nível sócio-econômico dos usuários da escola, através de questionário.

2. Uma Escola Pública “Privilegiada”

A escola Guimarães Rosa está localizada em um bairro de camadas médias e é freqüentemente caracterizada como “privilegiada” pela equipe dirigente.

Um dos motivos para tal adjetivação seria o nível sócio-econômico dos alunos – elevado se comparado ao das demais escolas públicas da cidade. Segundo a diretora, a diferença pode ser percebida em relação, inclusive, à estatura das crianças. Contudo, apesar desta condição “privilegiada”, a direção e a coordenação procuram sempre enfatizar a existência de alunos pobres na escola.

Para conhecer a proporção de famílias advindas de camadas médias e de camadas populares, realizamos um levantamento do nível sócio-econômico dos usuários da escola.

Do total de alunos matriculados na escola (832), 83% devolveram os questionários. O perfil sócio-econômico foi traçado com base na renda, no grau de instrução e na ocupação ou atividade profissional.

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 24% delas têm rendimento entre dois e quatro salários. 23% possuem renda entre dez e vinte e cinco salários mínimos, enquanto 7% recebem até dois salários por mês. 1,6% possuem rendimento acima de 25 salários mínimos e sobre 1,4% não há informação.

O grau de instrução do “chefe” de família predominante na escola é o Ensino Médio - 31%². 8% dos pais não estudaram ou não completaram as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Entre os demais que estudaram, a distribuição entre Ensino Fundamental incompleto, completo e Ensino Superior é 20%, 22% e 19%, respectivamente.

A categorização das ocupações citadas nos questionários baseou-se em parte nas “Ocupações típicas de classe média” (Quadros, 1991) e na Classificação Nacional de Atividades Econômicas (IBGE, 1994), com adaptações. Elaboramos dezoito categorias³, e quando as agrupamos, temos que 52% dos “chefes” de família da escola Guimarães Rosa desempenham atividades típicas de classe média e 28% possuem ocupações não-típicas⁴. Outras ocupações são: autônomos (5%), empresários e

² Por “chefe” definimos o membro da família que contribui com o maior valor para a renda familiar total.

³ 1) comerciantes e outras ocupações do comércio; 2) mão de obra não-qualificada; 3) mão de obra qualificada; 4) serviços; 5) administradores, gerentes, chefes e analistas; 6) ocupações de nível superior e profissionais liberais; 7) autônomo; 8) transportes; 9) bancários e corretores; 10) empresários e microempresários; 11) funções auxiliares na administração; 12) educação; 13) aposentado e pensionista; 14) ocupações de nível técnico; 15) funções públicas; 16) segurança particular; 17) segurança pública; 18) outros

⁴ Entre as ocupações típicas encontram-se as categorias: 1, 5, 6, 9, 11, 12, 14, 15 e 17.

EDUCAÇÃO: Teoria e Prática – V.14, nº 26, jan.-jun.-2006, p.35-66.

microempresários (4%). Aposentados e pensionistas representam 3%.

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. Enquanto, por exemplo, 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%.

Os dados obtidos confirmam as informações fornecidas pela escola: a renda, o grau de instrução e a ocupação das famílias usuárias da escola Guimarães Rosa são variadas, mas a maioria dos usuários caracteriza-se como sendo proveniente de camadas médias. Em relação à renda, grau de instrução e ocupação, a maior parte das famílias (mais da metade) pode ser considerada como proveniente de camadas médias. Já que 42% possuem renda entre 4 e 10 salários mínimos e 23% entre 10 e 25 salários, 50% concluíram o Ensino Médio ou Ensino Superior e 52% desempenham “ocupações típicas de classe média”.

E é o perfil sócio-econômico da escola que tem atraído outras famílias de camadas médias: as provenientes de escolas particulares. Do total de alunos matriculados na Guimarães Rosa no ano de início da pesquisa, mais de 10% (oitenta e oito crianças) iniciaram sua vida escolar na rede privada, tendo sido posteriormente transferidos para esta escola. O número de transferências da rede privada passou de oito, em 1997, para trinta e sete em 1998, um aumento de 462%. Em 1999, o número de transferências de escolas particulares para a Guimarães foi quarenta e três. No ano 2000, este número foi igual a trinta e dois. Esta diminuição seria decorrente, de acordo com a direção e a coordenação da escola, do fato de os pais estarem matriculando os filhos já na 1ª série, vindos de pré-escolas particulares.

É interessante notar que o grande aumento no número de transferências ocorreu dois anos após a reorganização da rede

estadual de ensino. Antes dela, a escola Guimarães possuía as oito séries do Ensino Fundamental.

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.

Na região atendida pela escola Guimarães Rosa, no entanto, os problemas decorrentes da reorganização não ocorreram. O Ciclo II passou para uma escola bem próxima. E, ao contrário da repercussão negativa que a reorganização teve em várias escolas públicas estaduais, sobretudo nas unidades que atendem ao Ensino Fundamental – Ciclo II, na Guimarães aconteceu algo bastante diverso. Nas palavras da diretora, esta escola transformou-se em “uma escola bonitinha” ou “uma escola para crianças”.

O fato de esta escola passar a atender somente da 1ª à 4ª série foi, como veremos a seguir, um dos principais motivos de atração dos novos usuários das camadas médias. Se os motivos da migração para a rede pública são econômicos, a escolha da escola obedece a outros fatores.

3. As Famílias das Camadas Médias Recém-Chegadas

De modo geral, os pais entrevistados egressos da rede particular de ensino atribuem a fatores econômicos a saída da rede particular de ensino. Vários são os motivos: perda de emprego, separação do casal, diminuição do desconto na escola particular, preocupação com a educação do outro filho.

A mãe Bárbara fala das dificuldades econômicas que vem atravessando e queixa-se das mensalidades altas, do valor do material escolar e dos constantes pedidos de auxílio financeiro na escola particular.

Maurício descreve as condições quase humilhantes a que tinha de se submeter para continuar mantendo seus filhos na escola particular: “...também tem esse problema: por exemplo, te

EDUCAÇÃO: Teoria e Prática – V.14, nº 26, jan.-jun.-2006, p.35-66.

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.”

Porém, quando os pais procuram a escola 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 da observação pessoal por morar próximo ou através de algum profissional da escola.

Neste sentido, encontrar uma escola como a Guimarães Rosa foi condição da ida desses pais para a rede pública. A frase “Se não fosse o Guimarães eu não poria” – repetida por vários pais – ilustra 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 para a escolha desta escola pública.

A mãe Sônia os resume com clareza:

... 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.

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. No ano anterior, 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 antigo. 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. (...) Eu não gosto de mistura”.

Uma das queixas mais comuns desses pais à escola pública refere-se à “mistura”. Mas, além da “mistura” etária, a

Débora Cristina Piotto. O aumento das camadas médias em uma escola...

reclamação incide também sobre a “mistura” de camadas sociais, como mostra o relato de Bárbara em relação à experiência de sua filha mais velha numa escola estadual de Ciclo II:

...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.

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 (sobre a concepção de preconceito que orienta este trabalho ver Heller, 1985 e Horkheimer, 1971). E é o fato de a Guimarães Rosa ser freqüentada por crianças que deixa os pais das camadas médias um pouco mais tranqüilos. 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?” (mãe Sônia)

Um dos motivos que atrai esses pais para a Guimarães, portanto, é uma espécie de “seleção natural” operada por sua localização: distante da periferia, alunos das camadas populares só poderiam freqüentá-la se pudessem arcar com as despesas do transporte coletivo. Na visão deles, a “mistura” nessa escola seria menor.

Contudo, apesar do cuidado na escolha da escola, a experiência vivida por esses pais na Guimarães Rosa é referida como negativa. As reclamações incidem muito menos no conteúdo do que foi ensinado do que nos aspectos formadores do comportamento dos filhos. Vários 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 e sim por avaliar que a sua formação pessoal ficou abandonada.

Maurício também considera que o conteúdo do que as filhas aprenderam é adequado. Entretanto, preocupa-o a questão comportamental e o interesse pelos estudos que julga prejudicados. Este pai trata da freqüência à escola pública como fato do passado, pois, quando entrevistado, já havia matriculado as filhas na escola particular anterior, onde conseguiu um novo desconto. Considerando-se fora dela, fala abertamente da preocupação que acompanhou sua experiência: “É, a economia que nós fizemos não pagando, compensou em parte, porque a preocupação foi dobrada. (...) Não sabia se ia ter aula. Chovia, era aquela sujeirada. (...) Isso é falta de higiene, de limpeza, de gente pra arrumar, de gente pra limpar”.

O relato deste pai trata de problemas comuns a muitas escolas públicas – como falta de funcionários e escassez de recursos. Todavia, a contribuição financeira das famílias, principalmente das camadas médias, permite a manutenção da escola Guimarães Rosa em patamares de conservação, higiene e segurança que a diferenciam das demais escolas públicas – diferença esta que atraiu, num primeiro momento, pais egressos da rede particular de ensino.

Não obstante, as preocupações e os temores dos pais provenientes de escolas particulares permanecem. Diante disto, vários acabam afirmando que a única vantagem de terem os filhos na escola pública é o fato de não despenderem dinheiro com educação.

A migração de tais famílias de 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 foram 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 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 freqüentam seja “um colégio particular dentro do Estado”(fala do pai Maurício), sobretudo pela tentativa de transposição da lógica que orienta a relação educadores-usuários na rede particular para a rede pública ao participarem das instâncias de poder na escola.

4. Os Pais nos Espaços de Participação

Desejosos de melhorar a qualidade do ensino que será oferecida a seus filhos, alguns dos pais recém-chegados da rede particular passaram a ocupar os espaços institucionalizados de participação na escola – a APM e o Conselho de Escola.

Nestes órgãos, eles procuram soluções práticas e rápidas para os problemas enfrentados. 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, 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, de acordo com a direção, mesmo que houvesse dinheiro para tal, seria preciso criar este cargo na escola. Os *outdoors* não foram ocupados com as propagandas obtidas pelos

EDUCAÇÃO: Teoria e Prática – V.14, nº 26, jan.-jun.-2006, p.35-66.

pais, pois, ainda segundo a diretora da escola, 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, o que lhes causou grande espanto: “Então, aí, a gente ficou sabendo que a escola também não pode expulsar um aluno por conta própria (...) por mais mau elemento que ele seja, a escola não tem autonomia de: ‘Ó, você não serve pra nós, você vai embora’ – que nem numa escola particular pode fazer...” (mãe Sônia)

É importante salientar o desencontro entre, de um lado, a forma como os pais desejam resolver os problemas da escola e, de outro, como a escola pode (ou quer) solucioná-los. Aos olhos dos pais – acostumados a certas regras de convívio e, até então, desconhecedores das normas de funcionamento da escola pública – os obstáculos e a não-concretização de suas sugestões parecem não se justificar.

Em relação à falta de professor de Educação Física, Maurício – pai que possui tal formação – dispôs-se, atendendo a uma solicitação de sua esposa (membro do Conselho de Escola), a ministrar as aulas. Sua surpresa foi grande diante da recusa da direção: “Não deixaram! Quer dizer a gente tenta ajudar, mas a burocracia não permite... 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, segundo ele, 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 deveu-se, segundo a diretora, 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 APM, haveria a necessidade de se criar este cargo na estrutura escolar.

Em relação ao oferecimento do trabalho de alfabetização, a diretora relata que, posteriormente, a mãe que se ofereceu

Débora Cristina Piotto. O aumento das camadas médias em uma escola...

procurou-a para saber da possibilidade de realizar trabalho remunerado na escola. A coordenadora, por sua vez, afirma 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 se está 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 diretora descreve alguns problemas que surgiram na APM e no Conselho de Escola como um verdadeiro embate entre ela e os pais. Ao desejarem realizar ou decidir questões à sua maneira, a diretora relata que alguns pais “batiam de frente” 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, vários pais deixam de participar das reuniões da APM e do Conselho de Escola. Dessa forma, o interesse e a disposição em colaborar e melhorar a escola, demonstrados por eles no início do ano, vai desaparecendo, segundo a direção. E, ainda de acordo com a diretora: “Quem ficou até o fim do ano **mesmo**, ajudou, foram as mães mais simples, as mais humildes da escola”.

4.1 As Mães “Humildes”

Dora e Júlia defendem a escola e a diretora das reclamações dos pais egressos da rede particular, assumindo a posição de aliadas da escola em oposição a eles e criticando sua

atuação. Nas palavras de Dora: “... eu achei assim: **muita** empolgação e pouco serviço”.

Em relação, por exemplo, à realização da proposta do “inspetor voluntário”, esta mãe afirma que o interesse desses pais acabou rapidamente: “No começo todos queriam. No fim, só estava nós... Não tinha mais ninguém!”

Além disso, alguns pais que chegaram a desempenhar a função de “inspetor voluntário” tiveram, de acordo com essas mães, uma postura inadequada. Mais uma vez, defendem a equipe dirigente e criticam os 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, não pode. (...) Não adianta você querer ajudar do seu modo”. (Júlia)

Dora e Júlia vêem na falta de conhecimento da realidade da escola pública a explicação para a desistência de participação dos pais recém-chegados. Dora enfatiza as dificuldades na tarefa de contribuir com a escola, como, por exemplo, na obtenção de dinheiro, afirmando o caráter desgastante desta tarefa.

Júlia também refere-se a dificuldades que julga serem desconhecidas das mães egressas da rede particular:

É fácil falar. A hora que elas vão atrás das coisas, não conseguem porque não é fácil. (...) 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?

Ao contrário dos pais recém-chegados, as mães “humildes” continuam participando das atividades propostas pela APM, “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 sempre às regras existentes. Essas mães encaixam-se perfeitamente nas expectativas da escola pública em relação ao que, em geral, esta instituição concebe ser participação de pais: ajudar somente no que a escola solicita e exatamente da forma

como ela deseja. A frase de Júlia (“E não pode deixar os pais criarem problema”) é bastante significativa neste sentido.

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

4.2 Uma Experiência Ambivalente

Conversamos com Sônia duas vezes: uma ao final do primeiro ano em que seu filho frequentou a Guimarães Rosa e a outra, um ano depois. 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!’.”

Transcorrido um ano desde que transferira seu filho da escola particular para a Guimarães, Sônia dizia estar positivamente surpresa com a escola. 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 na escola pública 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”.

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 dentro. Da atuação neste órgão, reclamava de pais que, por contribuírem com a taxa da APM, 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? 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?”

Nesta declaração, estava presente certo menosprezo 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”.

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 porcarias... Hoje eu mudei radicalmente. Hoje eu tenho até limitação para escola particular, porque eu acho que a escola particular é que abusa.

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 da administração escolar, que Sônia considera muito boa, elogiando a atuação da diretora e, em especial, das duas professoras do filho, caracterizadas como “maravilhosas”.

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...

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. (...) vi de perto como o negócio funciona.”

Ademais, ressalta o que considera benefícios da vivência na escola pública para seu filho:

...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 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.

No entanto, a concepção de Sônia sobre escola pública parece não ter mudado “radicalmente”, como ela caracterizou; antes, parece ter passado de negativa a ambivalente. Tal ambivalência revela-se, por exemplo, 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, em sua opinião, interferem na educação, como drogas, violência, 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, resultando em uma experiência bem sucedida, pôde então ser resolvida: a Guimarães Rosa, para ela, não é uma escola pública.

5. Educadores e Pais: Uma Relação Tensa e Ambígua

O aumento do número de transferências da rede particular de ensino é recebido, inicialmente, com euforia pela equipe técnico-administrativa da escola Guimarães Rosa. A alegria em ter mais famílias de camadas médias na escola é expressa pela coordenadora em nosso primeiro encontro no início do ano. Nesta ocasião, ela afirmara que a escola havia “perdido” crianças muito pobres e recebido alunos de camadas médias, associando tal fato a uma melhoria da qualidade da educação oferecida pela escola, já que os pais recém-chegados exigiam mais dos professores.

Entretanto, a satisfação e o otimismo iniciais vão dando lugar a uma relação mais complexa com as famílias egressas da rede privada de ensino.

Começam a aparecer, na fala da coordenação, crianças malcriadas, mimadas e que são transferidas para a escola Guimarães porque estariam indo mal na escola particular. 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”, ela as encaminha a uma classe “fraca”⁵. Também relata o caso de um menino – “que era um horror” – 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, 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!”. 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 e reage atacando exatamente o que diferenciaria esta família das demais – o poder econômico: ela veio de uma escola mais barata.

Apesar de o encaminhamento dos alunos transferidos de escolas particulares para classes “fracas” não ser uma prática sistematizada e generalizada e de nem todos serem considerados problemáticos, este relato da coordenadora revela uma outra face da relação com estas famílias. O entusiasmo inicial transforma-se em ambigüidade.

Os pais egressos da rede particular são bem-vindos quando aumentam a arrecadação da APM (aproximadamente R\$ 600,00 mensais), colaborando com a manutenção dos níveis de

⁵ Apesar dos muitos problemas desta prática homogeneizadora por parte da escola, discuti-los foge ao objetivo do presente artigo.

higiene e infra-estrutura que, como afirmamos anteriormente, 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 (festas, rifas, fotos) dão bom retorno financeiro. 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 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 mães que se reuniu e solicitou providências em relação a uma professora que faltava frequentemente, motivo pelo qual os alunos ficavam longos períodos no pátio aguardando a chegada de uma substituta, a diretora manda avisar os pais, através dos alunos, que a partir do dia seguinte estes não mais poderiam aguardar no pátio a entrada dos filhos nas salas de aula. Elimina-se, desta forma, a possibilidade de as mães conhecerem o dia-a-dia da escola e pedirem mudanças a respeito do que não consideram adequado.

Além de ambígua, a relação dos educadores com os pais egressos da escola particular também é tensa. Exemplo dos conflitos entre pais e educadores foi a experiência da professora da 3ª série que acompanhamos mais proximamente. Tendo sido professora temporária na Guimarães Rosa e já tendo saído dela, resume assim sua experiência nesta escola:

...os pais de lá [escola Guimarães] 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.

Ao falar sobre tais problemas, mostra indignação diante do questionamento de sua capacidade profissional (“Sabe, assim, [pais] que querem ensinar o trabalho da gente?!”) e queixa-se das cobranças dos pais.

Outro problema enfrentado pelos educadores é o desejo de alguns pais das camadas médias de excluir alunos das camadas populares, como uma situação vivida por outra professora de 3ª série. Alguns pais queriam fazer um abaixo-assinado solicitando à Diretoria de Ensino o remanejamento de uma aluna de treze anos (Priscila) para uma classe de aceleração – em outra escola, já que na Guimarães não existem classes deste tipo. Isto porque, segundo a professora da classe, estes pais não queriam “misturar” esta aluna com seus filhos, porque ela é mais velha, com interesses e comportamentos diferentes. A professora relata que sua postura foi dizer aos pais que ela, como professora, não poderia discriminar nenhuma criança. Priscila possui três irmãos na escola e trataremos do caso de um deles mais adiante.

Nestas situações, as professoras assumem um discurso inclusivo como forma de enfrentar os pais. Frisando a tendência discriminatória por parte desses pais, uma professora indigna-se: “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 a se colocar, no nível discursivo, ao lado dos usuários das camadas populares, defendendo-os. Os educadores incomodam-se com a tentativa de “limpeza social” que os pais das camadas médias querem fazer na escola, como resume indignada outra professora: “Eles querem tirar [determinados alunos], deixar tudo bonitinho para os filhos deles!!”.

A resposta dos educadores aos conflitos surgidos na relação com os pais das camadas médias recém-chegados 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 confrontarem os pais: “...e eles enfrentam mesmo! Os nossos professores enfrentam os pais!”. Diante dos constantes questionamentos dos pais quanto à atuação profissional dos educadores, a coordenadora tem instruído as professoras a se utilizarem de muitos termos técnicos, para mostrar aos pais que elas sabem o que estão fazendo e que são profissionais.

Nessa convivência tensa, outra medida implementada pela escola para limitar o que é interpretado como interferência dos pais foi a instituição de um horário para atendê-los (nos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC). As professoras expressam sua satisfação e seu conforto com este expediente da “hora marcada”: “É, pra falar com todo mundo, tem que ter hora: com médico, com advogado, dentista. Por que com a gente não?!”. Esta tentativa de valorizar profissionalmente as professoras parece tê-las tocado profundamente: “Nunca me esqueço que a C. [coordenadora] falou isso, que a gente tem que se valorizar como profissional!”.

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 participação dos pais, só permitindo-a até onde lhe interessa. A equipe técnico-administrativa e o corpo docente, por sua vez, valem-se, discursivamente, da defesa dos alunos pobres como forma de opor-se ao que é entendido como tentativa de interferência dos pais.

EDUCAÇÃO: Teoria e Prática – V.14, nº 26, jan.-jun.-2006, p.35-66.

Esta defesa não implica, todavia, a inexistência de exclusão escolar na Guimarães Rosa. Durante a permanência nesta escola, conhecemos, por exemplo, alunos de treze, quatorze anos na 3ª ou 4ª série sem saber ler e escrever.

A história de uma aluna da 3ª série é um retrato desta realidade. Valéria reúne em si tudo o que os pais provenientes da escola particular desejam afastar de seus filhos: ela é pobre, é considerada “agressiva”, não sabe ler, não sabe escrever, e é uma adolescente de quinze anos de idade numa classe em que os colegas têm no máximo dez, numa escola para crianças (Ciclo I). Valéria é irmã de Priscila, cujo caso mencionamos anteriormente. Ela tem ainda mais dois irmãos na Guimarães: um de dez anos que também está na terceira série no período da manhã e outro irmão de sete na primeira série à tarde. Os três mais velhos estão na escola há dois anos e em igual situação escolar: não sabem ler nem escrever.

Apesar de se esforçar, Valéria não consegue acompanhar as tarefas escolares e, sem ter quem lhe ensine e sem atividades específicas que possa realizar, mexe, agride e xinga os colegas em sala de aula. A professora, com receio de suas reações, a trata de um modo diferenciado na sala de aula: “Tudo com ela tem que ser com muito jeito”. É a única da classe que chama a professora de “tia” e quando esta a repreende o faz num tom doce, quase de cumplicidade. Como estratégia de controle, Valéria foi indicada para ser representante de classe – lugar de aparente importância que é utilizado como instrumento de barganha sobretudo pela direção da escola.

A renovação da matrícula de sua irmã (Priscila) para o ano seguinte fora dificultada: segundo relato da mãe de Valéria, ela deveria conversar com a diretora antes de realizar a matrícula porque Priscila estaria muito “agressiva”. A diretora havia, inclusive, indicado para esta mãe a classe de aceleração como melhor alternativa para seus filhos.

Valéria e sua família são, portanto, alvos de preconceitos tanto por parte dos pais quanto dos educadores da escola. O estigma do qual são objetos na escola sugere que a defesa dos

alunos das camadas populares feita pela escola faz-se apenas no nível discursivo e na medida em que isto serve como estratégia na disputa de poder com as camadas médias recém-chegadas. Na convivência com a sala de aula a defesa dos alunos pobres mostrou ser muito mais uma forma de se contrapor ao que era interpretado como interferência dos pais do que aliança genuína com os alunos das camadas populares.

6. Algumas Considerações Finais

Apesar do olhar inicialmente voltado para novas 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.

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.

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 dessas camadas sociais. Necessidade esta que se acentua em períodos de crise econômica. Além disso, a escola é uma das fontes de *status* para as camadas médias. 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.

Procurando marcar a diferença que os separa dos usuários ocupantes de estratos sociais mais baixos, os pais de camadas médias recém-chegados enfatizam que estão “de passagem” pela escola pública. Possibilidade real para alguns – que, de fato, voltaram para a escola particular –, desejo para outros, afirmar o caráter provisório desta situação é significativo para ambos. Almejando sempre recuperar o *status* perdido, a volta para a rede particular é presença constante em seus planos.

Enquanto permanecem na escola pública, estes pais procuram ocupar os espaços de participação na escola como forma de melhorar a qualidade do ensino e de saber o que ocorre dentro dela. Na APM e no Conselho de Escola tentam resolver os problemas existentes de forma rápida e de acordo com regras de convivência que trazem da experiência na escola particular. O embate com a direção e a frustração pela não-realização de suas propostas fazem com que vários pais deixem de participar de tais órgãos. Quem continua, como a mãe Sônia, tem a possibilidade de rever, em parte, sua concepção sobre escola pública.

Inicialmente, a relação entre educadores e pais egressos da rede particular é de complementaridade. 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.

Os pais colaboram financeiramente para a manutenção da escola e auxiliam os professores na realização de sua tarefa ao ensinar os filhos em casa. Nisto são muito bem-vindos. Todavia, quando questionam a atuação dos professores, cobram mudanças na administração da escola e recusam-se a ajudar a escola como esta concebe ser a participação de pais, os pais egressos da rede particular transformam-se num problema. A complementaridade inicial se desfaz.

Uma das dificuldades surgidas na relação entre educadores e pais egressos da escola particular é o desejo destes últimos de excluir da escola alguns alunos das camadas populares.

Mas os educadores não permitem. Enfrentam este desejo dos pais 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 dos órgãos supervisores ou pela mera obediência burocrática às normas, algo parece diferente, pelo menos, no discurso dos educadores.

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, no nível discursivo, com alunos das camadas populares.

Essa defesa, no entanto, parece realizar-se apenas na medida em que é um recurso na contraposição ao que é entendido pelos educadores como interferência dos pais. Como vimos, a exclusão escolar faz parte do cotidiano da Guimarães Rosa como, ainda e infelizmente, de tantas outras escolas públicas.

Diferentes podem ser as conseqüências da 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.

Referências

ARROYO, M.G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

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*. RJ: Jorge Zahar Editor, 1988.

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.

CAMPOS, M.M. *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. p. 39-60.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. 2ª ed. SP: Cortez, 1989.

FERRARI, A. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes – resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.52, p. 35-49, fev. 1985.

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. p. 122-132.

MILLS, C. W. *A nova classe média (White collar)*. 3ª ed. RJ: Zahar Editores, 1979.

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. p. 282-295.

PARO, V.H. *Administração escolar*: introdução crítica. SP: Cortez, 1986.

PATTO, M.H.S. *Psicologia e Ideologia* – uma introdução crítica da psicologia escolar. SP: T.A.Queiroz, 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.

Débora Cristina Piotto. O aumento das camadas médias em uma escola...

QUADROS, Waldir José. *O “milagre brasileiro” e a expansão da nova classe média*. Campinas, 1991. Tese (dout.) Instituto de Economia/Universidade Estadual de Campinas.

SAES, D. *Classe média e sistema político no Brasil*. SP: T.A. Queiroz, 1985.

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.

SPÓSITO, M.P. *O povo vai à escola*. SP: Loyola, 1984.

VIANNA, C. *O sonho que nos move: mães de alunos do Movimento Estadual Pró-Educação na luta pela melhoria do ensino público*. São Paulo, 1992. Dissert. (mestr.) FEUSP.

Documentos

IBGE. *Classificação Nacional de Atividades Econômicas (CNAE)*. 1994.

INEP. *Estatísticas da Educação Básica no Brasil*. 1996.

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.

Jornais e Revistas

GOIS, A. Piora qualidade do ensino nas particulares. *Folha de S. Paulo*. SP, 28 nov. 2000. Cotidiano, p. C1.

MATTOS, A. Escolas particulares perdem 10% dos alunos. *O Estado de S. Paulo*. SP, 12 jan. 1997. Geral, p. A27.

SEKEFF, G. Colégios Vazios. *Revista Veja*. SP, 04 out. 2000. p. 112-114.

Encaminhado em out./2006

Aprovado em dez./2006

Débora Cristina Piotto
Educadora da FFCL de Ribeirão Preto – USP
Doutoranda em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Av. Bandeirantes, 3900 - Cidade Universitária
CEP: 14040-901 - Ribeirão Preto/ SP
E-mail: dcpiotto@usp.br
