

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

- TESE SUBMETIDA COMO REQUISITO PARCIAL
PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO

MÃE-DE-ALUNO, QUEM É VOCÊ? OU MÃES-DE-
ALUNO - PAPÉIS SOCIAIS E REPRESENTAÇÕES
DA ESCOLA PÚBLICA. UM ESTUDO EM CAMPO

ORIENTADOR: CELSO PEREIRA DE SA

ORIENTANDA: BELA MALVINA SZAJDENFISZ

RIO DE JANEIRO
OUTUBRO / 1990

FEV
400
TRET0

MÃE-DE-ALUNO, QUEM É VOCÊ? OU MÃES-DE-ALUNO –
PAPÉIS SOCIAIS E REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA PÚBLICA. UM ESTUDO EM CAMPO

1

Bela Malvina Szajdenfisz

AGRADECIMENTOS

Às mães-de-aluno que lutam em casa para que seus filhos se sobressaiam na escola... que acompanham passo a passo o crescimento dos filhos... que brigam pelos filhos se necessário for... que se interessam por tudo que as cercam... sempre atentas...

Às mães-de-aluno sem tempo de vir à escola... sem aspirações maiores... conformadas com a vida...

Às mães-de-aluno ausentes... desiludidas mas com fé em Deus... cheias de esperanças...

Às mães-de-aluno amigas...

Aos colegas de trabalho que, através de seus depoimentos contribuíram para essas reflexões...

À Denise que, com sua boa vontade, colaborou nas entrevistas muito contribuindo com suas observações...

À Heloisa que, sempre solidária e amiga, muito me apoiou...

Ao Celso que, com sua orientação segura e firme, muito me ajudou...

Ao meu marido, minha filha, e minha mãe, que muito me encorajaram...

Aos queridos Rubens e Heloisa Helena, pela atenção e força dadas...

os meus agradecimentos

Às minhas queridas mães-de-
aluno de ontem, de hoje, de
sempre...

RESUMO

Uma larga experiência em direção de unidade escolar do Município do Rio de Janeiro possibilitou-nos uma abordagem sobre papéis sociais e representações das mães-de-aluno de escola pública.

Embora o discurso oficial seja a chamada geral da população e da mãe-de-aluno em especial, para uma participação ativa no processo escolar, a realidade tem-nos mostrado a falta de espaço para uma atuação concreta, numa amostra de incapacidade da escola em lidar com esta camada da população subestimada pelos profissionais que lidam com educação.

A presente pesquisa constata, a partir de uma perspectiva dramatúrgica dos papéis sociais, algumas formas complexas e sutis de interação no cenário "escola" e nos revela a representação social da escola pública pela mãe-de-aluno, esse segmento da comunidade escolar "próximo-distante".

S U M M A R Y

A wide experience in directing a school unit from Rio de Janeiro's municipality, made possible an approach about the social role and representations of student's mothers of the public school.

Although the official speech is the general call of the population and specially of the student's mothers, for an active participation in the school process, the reality has shown us a lack of space for a concrete performance, as an example of the incapability of the school to handle with this population class underestimated by the professionals of education.

This research confirms, from a dramaturgic perspective of the social roles, some complex and tenuous forms of the interaction in the "*school*" setting and reveal us the social representation of the public school by the student's mothers, this "*near-far*" segment of the school community.

S U M Á R I O

	pág.
INTRODUÇÃO.....	01
SOBRE O MÉTODO.....	06
CAPÍTULO I	
1. PAPÉIS SOCIAIS NA ESCOLA.....	22
1.1 O que são papéis sociais?.....	23
1.2 Goffman e a representação de papéis.....	25
1.3 Os papéis sociais bem definidos na escola.....	44
1.3.1 Professor.....	46
1.3.2 Aluno.....	54
1.3.3 Outros.....	68
CAPÍTULO II	
2. O PAPEL DA MÃE-DE-ALUNO NAS DIVERSAS VISÕES.....	74
2.1 A mãe-de-aluno vista pelo professor.....	74
2.2 Mãe-de-aluno vista pelo aluno.....	82
2.3 A mãe-de-aluno vista pelos outros.....	90
CAPÍTULO III	
3. A MÃE-DE-ALUNO NA INSTITUIÇÃO ESCOLA PÚBLICA.....	107

CAPÍTULO IV

4. MÃE-DE-ALUNO, QUEM É VOCÊ?.....	106
------------------------------------	-----

CAPÍTULO V

5. AS MUITAS MARIAS MÃES-DE-ALUNO – ATITUDES, COMPORTA TAMENTOS E PAPÉIS SOCIAIS.....	140
--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
---------------------------	-----

BIBLIOGRAFIA.....	165
-------------------	-----

ANEXOS.....	168
-------------	-----

INTRODUÇÃO

Observando o movimento em frente a uma escola, na entrada de um turno, vêem-se crianças apressadamente entrando no prédio escolar, acompanhadas de seus responsáveis que se encaminham com elas para junto das turmas. Algumas, no entanto, com irmãos, quando não apenas sozinhas.

Em seguida, o quadro que se mostra é a espera do início das atividades escolares. Primeiro os alunos organizam-se em fila. Depois, chegam as professoras de C.A. a 4a. séries, dando a mão aos primeiros alunos das filas, separados por sexo. Cada professora conduz seus alunos para sua salinha, permanecendo os adultos do lado de fora, acenando para as crianças até que desapareçam.

Uns pais retiram-se imediatamente, ou porque podem perder a hora do trabalho, ou porque não tem paciência de aguardar as turmas entrarem; outros há que permanecem durante alguns minutos após a entrada, contemplando o vazio, em estado de graça olhando ao redor, agradecendo a Deus pela oportunidade do(a) filho(a) estudar; outros ainda há que permanecem conversando no pátio, ou caminhando em direção à rua, falam de tudo colocando seus assuntos cotidianos em dia.

Saem da escola com a certeza (ou incerteza) de que as crianças entraram para estudar, cada uma tomando seu rumo particular para tornar a fazer o mesmo no dia seguinte.

Esse ritual que acontece todos os dias letivos na escola pública observada, caracteriza uma cena típica do cotidiano escolar no Município do Rio de Janeiro.

Se a escola possui alguma organização, o responsável sabe que não pode ultrapassar além da linha divisória imaginária traçada pela própria escola.

Responsável, do portão para fora, a não ser que queira obter alguma informação na secretaria. Alguns ainda teimam em entrar para entregar uma merenda esquecida, um livro perdido, um beijo não dado.

Quem são esses responsáveis? São pessoas de ambos os sexos, predominantemente mulheres-mães, tias, irmãs, vizinhas - que certamente desempenham papéis outros na sociedade. Nesse momento o seu papel é, poderíamos dizer, em sentido estreito, de "mãe-de-aluno". Por ser mãe o seu lugar é fora da escola, atrás dos portões de entrada, sempre afastada.

As crianças, por sua vez, ao entrarem afobadas, ou ao contrário, sonolentas, com aquela moleza, algumas carregando trabalhos, outras chupando "sacolê", outras de mãos quase vazias, também estão desempenhando um papel social: o de alunos.

Como participante desse cenário escolar, o professor, figura importante para esta cena. O professor veio ou não?

Para as mães, a professora do 1º segmento escolar, além de ensinar, é sua substituta na sua ausência. Entregam as crianças sob recomendações quanto a cuidados a tomar, remédios a ministrar, sobrecarregando a profissional na hora da entrada, já tão sacrificada na sua função pedagógica.

Que decepção quando a professora falta sem avisar!

As mães tem que levar as crianças de volta para casa. Algumas até "desaparecem" para que a escola cuide de las até o final do dia. As que vão sozinhas, corre-se o risco de tomarem outro rumo, ou seja, a falta de professora pode ser um elemento facilitador de marginalidade.

Como observadores, pretendemos prestar informações sobre a escola — o que vimos, o que vemos dentro dela, e o que sabemos fora dela — de uma forma tão exata quanto possível, descritiva, com sinalizações para possíveis transformações.

Vamos desempenhar um papel no campo da ciência: o de pesquisadores.

Está caracterizado que iremos trabalhar com papéis sociais.

Mas, o que queremos realmente pesquisar?

Uma experiência de 25 anos de magistério público em funções pedagógicas e administrativas fez aproximarmos de segmento da comunidade escolar não focado nos bancos

escolares da escola normal, não estudado nos livros didáticos, mas fruto de uma vivência pessoal que constata a sua importância para a compreensão do fenômeno escolar: o papel do responsável pelo aluno caracterizado pela MÃE, por ser a parte do segmento - responsável mais vivo dentro da escola pública, a que passaremos a nos referir como "MÃE-DE-ALUNO", nosso personagem central.

Buscamos fundamentação teórica para papéis sociais inicialmente em Deutsch e Krauss, 1980. Esses autores apontam as construções de teoria do papel como excepcionalmente ricas em referentes empíricos, com um modo de acesso à análise do comportamento social que falta às outras teorias do campo, o que nos provocou interesse.

Michel Gilly, 1968, professor da Universidade de Provence do Centro de Pesquisa em Psicologia da Educação, que estudou o campo educativo dos papéis desempenhados pelos atores - professor e aluno - e suas Representações Sociais, muito contribuiu para este trabalho. Denise Jodelet, 1975 que trabalhou com a representação social do Corpo, na França, também muito colaborou conosco quando por ocasião em que aqui esteve em 1989 para proferir palestras na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Mas foi Erving Goffman, 1959, professor de Sociologia da Universidade da Califórnia em Berkeley que, por ter estudado profundamente o comportamento humano numa perspectiva dramatúrgica, em diversas comunidades, serviu de fundamentação para esta pesquisa que se propõe psicossociológica.

Ao tratar de PAPEL SOCIAL, Goffman (1959,24) nos fala em promulgação de direitos e deveres ligados a um determinado status ou situação social. Deveres e direitos circundam a escola pública na sua dinâmica, especialmente no que se refere aos papéis bem definidos dentro da escola: professor e aluno.

Quanto às mães, os papéis estão ainda por se definir...

SOBRE O MÉTODO

Algumas considerações sobre o método merecem atenção, razão porque passamos em seguida a apresentar o relato do percurso feito no estudo sobre a mãe-de-aluno.

Era nossa intenção caracterizar psicossociologicamente, em um contexto escolar específico de um bairro da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, a mãe-de-aluno como segmento co-participante do processo socio-educacional da escola pública do 1º grau do Município do Rio de Janeiro, estabelecendo um paralelo com a representação de mães-de-aluno de escola pública localizada no mesmo bairro com realidades socio-econômicas diferentes. Objetivávamos ainda caracterizar o papel social dessa mãe-de-aluno em função de suas relações com os demais segmentos da comunidade escolar, considerando sua inserção de classe social e as relações desta com a escola.

Iniciamos o estudo em campo visando analisar esse segmento da comunidade escolar na sua relação com a escola que tem, no seu movimento, a solidariedade e os conflitos convivendo numa contradição que nos reporta a Amorim, 1985:

"Não se pode abdicar da ausência de conflitos entre grupos/classes, em suas diversas formas institucionais sob pena de estarmos eliminando as condições essenciais para qualquer transformação. Também não podemos abdicar dos ideais de solidariedade sob o risco de tornar

nossos anseios tão individuais que seriam estereis, o grupo-comunidade permanecendo nessa força maior de transformação".

Precisávamos alcançar na nossa investigação sistemas significantes a partir de produções simbólicas mais que de experiência vivida. Precisávamos a partir das práticas sociais alcançar sistemas relacionais mais que uma descrição quantitativa de comportamentos. Nos procedimentos complementares de coleta de dados e análise dos conteúdos, procuramos articular a apreensão dos fenômenos individualizados com as estruturas do meio ambiente e sua ideologia.

A coleta de dados foi feita a partir do registro de manifestações verbais livres nas imediações da escola, observações de conversas paralelas nas reuniões planejadas pelos profissionais da escola pública e principalmente através de entrevistas com os sujeitos em estudo.

Optamos inicialmente pelo método aberto, procedimento que nos parecia iria deixar à vontade não só o entrevistador, mas principalmente a liberdade de expressão dos sujeitos entrevistados. Aos entrevistados foi solicitado manifestar-se livremente sobre A ESCOLA E O SEU SIGNIFICADO NA SUA VIDA E NA DO SEU FILHO. As entrevistas foram gravadas com a prévia autorização dos entrevistados. Os dados coletados submetidos a análise de conteúdo pautada nos referenciais teóricos citados, com posterior possível estudo comparativo dos julgamentos da escola pública em realidades so-

cio-educacionais diferentes. Alertados por Grisez, 1975, sabíamos de muitas dificuldades que poderiam surgir, dentre elas a heterogeneidade das informações:

"Os processos abertos têm a vantagem de não impor qualquer quadro de referência ao sujeito e permitir uma exploração ramificada. As dificuldades surgem, pelo contrário, na exploração das observações em virtude da heterogeneidade dos quadros de referência e da necessidade de utilizar crivos de análise para obter um sistema homogêneo de interpretação".

Mas, na prática, começaram a surgir dificuldades outras não previstas. As entrevistas estavam sendo feitas na escola em que a pesquisadora atuava como diretora, constatando-se interferência nos resultados em função disso.

Direcionamo-nos assim a uma escola pública da zona sul, também do Município do Rio de Janeiro, vista comumente como elitista. No entanto, embora com resíduos de classe média, 80% dos seus alunos compunham-se de filhos de empregadas domésticas e/ou porteiros de edifícios de médio e alto gabaritos.

Iniciamos os trabalhos sem na realidade nos afastarmos da idéia inicial: a escola da zona norte. E este estudo se fez realmente possível em decorrência de nosso afastamento definitivo da escola e da contratação de pessoas estranhas ao local para entrevistar as mães-de-aluno dessa comunidade escolar.

Aproveitamos assim o trabalho realizado nas duas escolas: a da zona norte e a da zona sul, ambas bem conceituadas no Município do Rio de Janeiro, que passamos a caracterizar.

A escola A localiza-se em bairro pobre, industrial e residencial na zona norte do Município do Rio de Janeiro, bairro aparentemente tranquilo, cortado pela linha férrea auxiliar Leopoldina. Situa-se próximo ao bairro de Vicente de Carvalho, parte que circunda o Morro do Juramento, junto a uma Escola de Samba. É a única escola desse lado e atende desde a Classe de Alfabetização às 8as. séries. Tem uma população escolar de cerca de 1.000 alunos, sendo que 92% moram nas proximidades da escola.

O prédio escolar é constituído de um único edifício de 3 pavimentos assentado em terreno irregular, originalmente uma fazenda. No seu terreno, ainda há resquícios de plantações que dependendo da época, são aproveitadas para atividades pedagógicas práticas. É um local aprazível, com árvores frutíferas, mesas e bancos de concreto, parque de recreação infantil, cantinho da oração. Em ocasiões especiais é utilizado para comemorações, piqueniques, cursos livres, reuniões de pais ao ar livre, ambiente muito agradável e acolhedor.

O 1º pavimento é constituído de pátio coberto, almoxarifado, casa do funcionário residente e área externa.

O 2º pavimento compõe-se de 2 salas de aula adap-

tadas com capacidade para 16 alunos cada, secretaria, sala dos professores, banheiro dos professores, banheiro dos alunos, cantina, refeitório, cozinha e pátio.

O 3º pavimento compõe-se de 10 salas de aula com a capacidade para 45 alunos e 2 salas adaptadas para 20 alunos cada, biblioteca (uma sala adaptada, originalmente banheiro de alunos), Serviço de Pessoal.

Dez salas de aula são amplas, arejadas, algumas com plantas ornamentais, cortina, cantinho de leitura, murais muito bem feitos, dependendo dos professores que as utilizam. As outras 4 salas de aula por serem adaptadas (anteriormente gabinete médico, sala de supervisão escolar, corredor, e banheiro das alunas) são muito apertadas, mal cabendo uma mesinha para o professor.

A iluminação, muito precária, aguarda providências das autoridades governamentais para grandes reformas, desde 1984.

A limpeza da escola tem sua manutenção de rotina, precária igualmente. Mas, se levarmos em conta o número deficitário de serventes (dois) para a escola toda, está bem conservada.

Os vidros das salas necessitam de reposição, os pisos já se apresentam gastos pelo fraco material utilizado, o prédio necessita de pinturas interna e externa.

Construída em 1971 para receber alunos de 1a. a 8a. séries, em atendimento à implantação do 1º grau em 8 anos, substituiu a anterior que abrigava alunos do primário.

Até o momento em que estava sendo feita a investigação, a escola tinha tido apenas duas diretoras. A 1a. permaneceu por 5 anos, até 1975, ocasião em que se aposentou. A outra, estava desenvolvendo um trabalho comunitário interessante, favorecendo uma integração entre os professores e alunos. Dedicada, interessada, envolvente, estava realizando um trabalho que satisfazia a comunidade.

Com o auxílio da comunidade, implantou a pré-escola (Jardim de Infância e Classe de Alfabetização). O Jardim de Infância funcionou durante 4 anos, mas em 1988 precisou ser desativado para atender à demanda de 1a. série. O mobiliário escolar foi remanejado para um Jardim de Infância isolado, o que revoltou a comunidade na ocasião por ter sido uma conquista da própria comunidade. O conformismo, aos poucos foi fazendo esquecer o problema e a vida escolar passou a transcorrer normalmente.

A escola possui no momento 28 turmas e funciona em horário de 2 turnos. No 1º turno, de 7 às 12hs, a escola atende a alunos de 5a. a 8a. séries e a algumas turmas de 1a. a 4a. séries organizadas separadamente por terem características próprias. No 2º turno, de 12 às 17hs atende a alunos de C.A. a 4a. séries.

O corpo docente, cerca de 22 professores de C.A. a 4a. e 24 professores de 5a. a 8a. séries, com curso universitário, apresentam um nível de qualificação de bom padrão, realizando um trabalho satisfatório. Para o alcance da integração por série ou disciplina, reúnem-se quinzenalmente para planejamento e discussão pedagógica. A escola possui um conteúdo programático elaborado pela própria equipe durante o período de 5 anos (1977 a 1982) e atualizado de acordo com as diretrizes emanadas do órgão central.

Dentre os demais servidores a escola possui um diretor, um diretor adjunto, dois encarregados de secretaria, um agente de pessoal, um encarregado de multimeios, um supervisor escolar, um orientador escolar e quatro merendeiras.

Faz parte também da dinâmica da escola a atuação de uma a duas mães representantes por turno para participar de projetos já institucionalizados que a escola realiza anualmente como projeto "*Folclore é Cultura*", "*Feira Pedagógica*", "*Cuidando da Saúde*" e ainda participação em desfiles cívicos e apresentação de danças.

Existe um outro sistema de organização dos responsáveis na escola, qual seja o Conselho-Escola-Comunidade sem atuação e representação efetiva na grande maioria das escolas municipais (Ante-projeto-88-SME) que tem no seu discurso oficial "*um colegiado por membros eleitos em eleição direta que representam toda a comunidade escolar*".

Desde 1981 a escola passou a funcionar em 3 turmas devido à dimensão da demanda. A partir de 1987, atendendo à política governamental, o atendimento passou a 2 turnos, tendo sido alguns alunos absorvidos pelas escolas próximas.

Apesar da intensa procura por uma vaga, à noite a escola permanece ociosa, sem atendimento de qualquer espécie alegando-se falta de iluminação e segurança locais e por ser zona considerada de difícil acesso.

Os alunos que frequentam a escola, mesmo os lentos, procuram concluir o 1º grau. Há caso, no entanto de transferências de residência, necessidade de ingressar no mercado do trabalho (então procuram o supletivo), necessidade de fugir do local por estar a família sendo perseguida por disputas pessoais ou outros motivos impeditivos. Quando providenciam sua transferência são sempre aconselhados pela direção a não pararem de estudar. No entanto, nos últimos anos, a escola vem observando com pesar a intensificação da atividade marginal local constituída em bom número por ex-alunos da escola com irmãos e/ou filhos estudando no momento na escola e cuja vida familiar se reflete no cotidiano da escola. Quando a polícia ronda o local, a escola fica bastante tumultuada porque são vidas de familiares que correm risco de morte. Dentro da escola, nunca se comenta qualquer acontecimento externo. Aparentemente a vida transcorre sem anormalidades. Nos bastidores, alguns incautos se arriscam a fazer comentários.

É uma escola que apresenta um bom rendimento escolar, não só pela existência de pré-escolas particulares locais que preparam alunos para ingressarem na 1ª. série dessa escola pública a baixo custo, como pelo excelente trabalho que os professores de Classes de Alfabetização realizam na escola há anos. Os professores são todos efetivos, e em sua maioria moradores locais ou das proximidades, trabalhando com as mesmas séries durante anos, ou, quando da preferência de cada um, seguem com as turmas por dois anos seguidos para dar continuidade a um trabalho não finalizado. Assim, no ano seguinte ao da greve do Município que aprovou todos os alunos, os professores continuaram com as turmas para dar continuidade ao trabalho iniciado. Conseguem realizar um trabalho que se constitui numa exceção no Município do Rio de Janeiro.

É uma escola muito considerada pela comunidade, da qual recebe total apoio pelo desempenho satisfatório que apresenta.

Apesar do nível socio-econômico baixo, os alunos preenchem as condições mínimas para um aproveitamento escolar satisfatório e, quando muito lentos e com mais dificuldades, a direção tem a preocupação de dar um atendimento quase que individualizado, em turmas de número reduzido nas salas adaptadas (10 a 15 alunos), com professores que possuem esse tipo de experiência.

Os pais, 80% com um mínimo de escolarização, trabalham por jornada de 8 horas, sem condições de dar atendi-

mento aos filhos. Os que acompanham, quando desempregados, autônomos ou do lar, comparecem às solicitações das reuniões dos professores, participam e cooperam com a escola quando necessário, mas não a integram.

Em 1986 foi feita uma experiência com os pais. Uma vez por mês, aos domingos, a direção da escola fazia reuniões para discutir problemas ligados à comunidade escolar. A frequência era boa e os pais que durante a semana não podiam comparecer, acorriam aos convites e participavam. A direção da escola, no entanto, porque era mais um dia que tinha que vir trabalhar, desistiu do projeto. Os pais não quiseram continuar com as reuniões semanais de forma independente, perdendo-se o trabalho iniciado.

A escola se apresenta como um organismo independente, os pais ajudando, contribuindo, trocando informações acompanhando seus filhos, mas com o cuidado de não haver troca de papéis. A direção da escola não permite interferência no trabalho pedagógico que é específico do profissional da educação.

No tocante aos recursos materiais é uma escola pobre, mas que dispõe de equipamento de apoio didático considerado suficiente: livros recreativos para pesquisa, didáticos, um retroprojektor, mapas, dois mimeógrafos a álcool, sequência lógica, dominó de formas, termo-fax, vitrola, amplificador de som, spin-light, cartazes, coleção de slides, blocos lógicos, bloco para contagem e cores, jogos de treino ortográfico e outros. Cada professor tem seu armário pa

ra guardar o material escolar que utiliza no dia a dia, solicitado ao responsável no início de cada ano letivo (papel, matriz, cola, lápis de cor, etc.) a ser utilizado durante o ano. Aos alunos carentes, os próprios professores se encarregam de redistribuir os recursos.

A escola B, situada em bairro nobre da zona sul, em prédio junto ao Palácio do Governo é uma escola adaptada, antigo local de moradia da guarda do Palácio e funcionando atendimento a alunos de C.A. a 8a. séries do 1º grau.

Os alunos dessa escola provêm de família de classe média e baixa. Mesmo os de camada popular são filhos de empregadas domésticas ou porteiros dos prédios de bom gabarito das redondezas.

O prédio, construído em centro de terreno e com duas saídas é facilitador do pouco controle que a escola exerce sobre os alunos, especialmente os de 5a. a 8a. Possui 7 salas de aula com capacidade para 25 alunos, uma vez que são adaptações de alojamentos. Funciona em regime de 2 turnos sendo que no 1º turno de 7 às 11:30 atendendo a alunos de C.A. a 4a. séries e no 2º turno de 11:40 às 18:00 atendendo a alunos de 5a. a 8a. séries. Tem uma quadra de esportes descoberta que é utilizada para aulas de Educação Física, recreio dos alunos, reuniões com pais, festas pedagógicas e outras atividades recreativas.

A escola utiliza o auditório anexo ao Palácio para formaturas, culminâncias de projetos e reunião de pais.

Também a Igreja local e os Museus situados nas proximidades da escola fazem intercâmbio com a escola. Em 1988 a escola foi totalmente pintada com os recursos do Estado, por estar em terreno dentro do Palácio. Outras entidades colaboram com a escola com doações sistemáticas e benfeitorias.

A comunidade é considerada pela direção da escola como de difícil diálogo, colabora pouco e cobra muito.

A escola dispõe ainda de cozinha, banheiro de alunos, banheiro de professores, sala de orientação e biblioteca com um acervo de material geográfico confeccionado pelos próprios alunos para utilização do retroprojektor.

Nas entrevistas feitas, os pais de alunos revelaram que, com a diretora antiga, que por lá permaneceu durante anos, a escola tinha uma disciplina impecável, muito rígida, e o ensino era muito forte. Com a mudança das direções e a problemática dos salários dos profissionais de educação, o ensino foi se deteriorando e hoje em dia é regular, deixando muito a desejar.

Em relação à escolaridade dos pais dos alunos, os que tem 1º grau constituem a maioria. Há os que concluíram o 2º grau em número considerável e há os que cursaram ou cursam a universidade. Não encontramos pais analfabetos.

Quando questionados porque colocaram seus filhos na escola pública, o fator econômico está em 1º plano. Consideram a escola com ensino não muito forte, mas não é das piores.

A equipe de professores é estável. Todos os professores de C.A. a 4a. séries trabalham na escola há muitos anos. A escola apresenta bom índice de aprovação e é conceituada no bairro.

No que tange ao 2º segmento, há uma maior rotatividade do corpo docente, mas não muito significativa.

Os alunos têm aulas de música (canto coral) e fazem apresentações diversas sempre divulgando o trabalho que a escola realiza, nos eventos do Distrito de Educação e Cultura da Secretaria Municipal de Educação.

AINDA, SOBRE O MÉTODO...

Dando continuidade ao nosso relato, propusemo-nos a uma investigação empírica qualitativa, com ênfase na linguagem, em um campo específico, com base na nossa experiência, nas nossas observações e em entrevistas com mães-de-aluno, após contatos por telefone, através de professores ou através dos próprios alunos.

Ao assumirmos a posição de pesquisadores junto às mães-de-aluno, tivemos como preocupação primeira a autenticidade. Na apresentação, demonstramos de imediato o nosso compromisso com a causa da *"melhoria da qualidade da escola pública"*. Apossamo-nos igualmente de uma das características da pesquisa participante: o colocarmo-nos abertos a possíveis mudanças caso percebêssemos caminhos para estudos mais interessantes, sem maiores comprometimentos.

E assim fomos extraindo dos dados o objeto do conhecimento. Organizamos a nossa experiência de modo a que não houvesse interferência sobre a apresentação dos fenômenos. Evidentemente houve um posicionamento nosso diante dos sujeitos entrevistados para a nossa coleta de dados. Encerramos nossa coleta a partir do momento em que as entrevistas começaram a se fazer repetitivas (40 entrevistas).

Passamos por três momentos no nosso trabalho. Em uma primeira fase – de problematização e teorização – envolvemo-nos durante cerca de dois meses na pesquisa bibliográfica e definição de alguns termos básicos para a nossa pesquisa. Posteriormente partimos para a fase da preparação de técnicas, instrumentos e procedimentos. Propusemo-nos a contactar o nosso universo populacional – grupos de mães-de-aluno de escolha aleatória – para programarmos as entrevistas individuais. Acrescentamos à pesquisa observações diretas, assistemáticas e sistemáticas, através de reuniões bimestrais de entrega de boletins nas escolas e registros diários do cotidiano nas imediações da escola. Trabalhando nessa fase, percebemos que depoimentos dos outros segmentos da escola pública poderiam ser articulados para melhor compreensão da questão. E acrescentamos alguns depoimentos de diretores de escola, coordenadores de turno, professores e demais funcionários.

Voltando à questão da entrevista livre, cabem algumas observações. Ao ser convidada a falar livremente sobre o "significado da escola pública para a mãe-de-aluno e

para seu filho" constatamos a necessidade de combinar ciência com arte, uma vez que a entrevista exigia uma habilidade específica para abordar a temática. O falar "livremente" bloqueava as mães. Poucas as que conseguiam se colocar. As entrevistas, em sendo gravadas, com permissão das entrevistadas, era um fator inibitório. O fato do entrevistador ser um professor da escola de seu filho era outro elemento bloqueador. A amplitude da pergunta, esvaziava logo o conteúdo, dificultando atingir o objetivo da pesquisa.

Passamos a nos preocupar com algo mais organizado, mais operacional de modo que as entrevistas tivessem exequibilidade e constituíssem uma fonte de dados relevantes. Isto sem contar com as dificuldades de relacionamento humano, com as recusas por razões não muito claras e não raro manifestadas, por atos agressivos e até humilhantes para o entrevistador.

Houve um recuo momentâneo e uma reflexão sobre a entrevista que pretendia ser livre. Certificamo-nos que esse tipo de entrevista para essa camada da população não nos iria trazer resultados que significassem subsídios para o desenvolvimento da nossa proposta teórica. Precisávamos padronizar algumas perguntas como orientação, de modo a garantir a similitude do campo de investigação para os diferentes sujeitos. Criamos, então, um roteiro com perguntas de respostas livres (Anexo 1). O interesse nos depoimentos dos demais segmentos da escola nos levou a formularmos perguntas encorajadoras (Anexo 2) que nos conduzissem a dados

relevantes. Achamos conveniente preparar um roteiro de observação das reuniões com as mães para facilitar nossa posterior análise (Anexo 3).

A cada entrevista fomos constatando a importância da relação entre entrevistador-entrevistado. O desempenho de cada um desses papéis, a relação desses personagens, eram fatores de interferência nos resultados. Também os diferentes momentos possibilitavam diferentes colocações das entrevistadas.

O enfoque qualitativo e a escolha aleatória das mães-de-aluno foi um corte transversal, dado positivo que nos levou a resultados satisfatórios, embora parciais. A interpretação dos dados se apresenta ilustrada por falas das entrevistadas, numa certa constância, num movimento semelhante à atitude das mães-de-aluno quando em relação com a escola, pessoas que pouco comparecem à escola, mas que invadem o espaço da escola quando lhes convém e quando em defesa do próprio filho, "prejudicado" em qualquer medida que a escola tenha tomado.

CAPÍTULO I

1. PAPÉIS SOCIAIS NA ESCOLA

Ao desempenhar papéis, os indivíduos participam de um mundo social e interiorizam esse mundo, que assim se torna subjetivamente real para eles.

No seu corpo, toda instituição apresenta um número de papéis de caráter controlador e representativo que garantam a continuidade dela. As origens dos papéis encontram-se no mesmo processo fundamental de formação de hábitos e objetivação que explicam as origens das instituições. Os papéis representam a ordem institucional em dois níveis: execução do papel em si e a execução do papel como necessidade institucional de conduta.

Não se pode portanto referir-se a papel sem que haja interação social, em que os interatuantes se interinfluenciem. O ator desempenha o papel que lhe foi dado executar como necessidade de perpetuação da instituição a que pertence, interioriza esse mundo, representa-o para o público a que se destina sua representação e, com a continuidade da representação, modifica-o sofrendo igualmente sua influência na sua representação.

Por ser a escola um espaço social em que ações acontecem, em que as pessoas interagem socialmente, em que as pessoas se interinfluenciam, em que as pessoas desempenham papéis sociais, presta-se à análise pela teoria do papel com a qual pretendemos trabalhar.

1.1 O que são papéis sociais?

Ao dirigir-se a uma mãe-de-aluno, o profissional de educação procura passar a impressão que lhe interesse e emprega certas técnicas, para sustentação do seu desempenho.

Salta-nos aos olhos o aspecto dramatúrgico da escola, a analogia com a representação teatral onde atores e platéia se solidarizam, compactuando com a mesma definição de situação, a fim de evitar consequências desorganizadoras do ponto de vista da estrutura social que possam comprometer a reputação dessa instituição.

Nós, que atuamos dentro da escola, vemos, muitas das vezes haver falta de atores para o desempenho de papéis. Para que a escola possa continuar caminhando, surgem as substituições improvisadas, em uma atividade cooperativa de alguns participantes, numa atitude de solidariedade, para que a rotina diária da escola não se rompa, não deixe de ser encenada. É a representação grupal em que os participantes interagem numa cooperação dramatúrgica, nem sempre do conhecimento da própria comunidade.

Os profissionais que atuam na secretaria de uma escola – ora platéia, observando esse fluxo de papéis, esse desfilar de personagens, ora atores, influenciando a ação dos outros – são as maiores testemunhas de cenas típicas e pitorescas, cuja co-participação é da própria comunidade local.

A mãe de aluno tem alguns deveres para com o filho, quais sejam, protegê-lo, conduzi-lo à escola, orientá-lo, acompanhá-lo nos estudos; e direitos como respeito, obediência e satisfação. Essa mãe, na sociedade, desempenha outros papéis, quais sejam - dona de casa, empregada, costureira, filha, avó, membro de igreja, etc. - igualmente com deveres e direitos.

A escola, como organização social desenvolvida a partir de um conjunto de papéis, na sua realidade externa, pressiona as pessoas que dela fazem parte ao exercício de papéis que lhes são determinados. Há uma expectativa em relação às mães, assim como as mães têm uma expectativa em relação à escola. Mas que expectativas são essas?

O que a escola espera de seus responsáveis?

Que papéis lhes são atribuídos?

Como se dá essa interação mãe-profissional da educação?

Por outro lado, embora saibamos que essa trama de papéis implique em expectativa de comportamentos, a sociedade traçando nossos passos, não podemos ocultar que uma força interna nos leva, a nós, indivíduos, a determinados comportamentos que muitas das vezes vão de encontro aos papéis que a sociedade nos determina. São as nossas representações internas que podem ou não ser coincidentes com os papéis prescritos, que podem ou não ser desempenhadas.¹

¹ Rommetveit (1955, 31) que considera o conceito de papel como o ponto teórico de articulação entre a Sociologia e a Psicologia, com mais ampla investigação na 2a. ciência, é quem apresenta uma tripla classificação - papel prescrito, papel subjetivo, papel desempenhado.

Tomando como exemplo a mãe-de-aluno, há expectativas da escola na participação de atividades que lhe são propostas. Mas o que ela, mãe, espera dar de si? Somente com a concretização de suas vontades, o que implicaria em ação, é que estaria desempenhando o seu papel.

Dentre os que abordaram a questão dos papéis sociais (Merton, 1957; Allport, 1937; Parson e Shils, 1951; Getzels e Guba, 1954; Rommetveit, 1955; Goffman, 1959; Berger e Luckman, 1966), interessa-nos em especial a teoria de Goffman para explicar a vida social da instituição escola e o comportamento dos que dela participam.

1.2 Goffman e a representação de papéis

Cientista social canadense, professor de sociologia da Universidade da Califórnia de Berkeley, Erving Goffman publicou, em 1959, o livro *Representação do eu na vida cotidiana*², em que utiliza a metáfora da ação teatral no que tange ao homem e seu comportamento quando em interação social. Empregou a perspectiva dramatúrgica da representação teatral, para explicar analogicamente³ o comportamento do indivíduo quando em presença de outros.

² Edição traduzida para o português publicada pela Editora Vozes, Petrópolis, 1975.

³ Durkheim vê na analogia uma forma legítima de comparação e a comparação é o único meio prático de que dispomos para tornar as coisas inteligíveis (Durkheim, p. 15. Sociologia e Filosofia, Forense Universitária, RJ, 2a. edição), prática também utilizada por Moscovici no artigo "Das representações coletivas às representações sociais elementos para uma história", 1989 (In: Jodelet, D. Les représentations sociales, Paris, PUF, 1989).

Goffman (1975) considerou a maneira pela qual o indivíduo, em situações comuns de trabalho, se apresenta a si mesmo e as suas atividades às outras pessoas, os meios pelos quais dirige e regula a impressão que formam a seu respeito e as coisas que pode ou não fazer, enquanto realiza seu desempenho diante dela (p. 9).

Para Goffman, qualquer espaço social pode ser estudado sob o ponto de vista da manipulação de impressão, dentro de cujas paredes encontramos uma equipe de atores que cooperam para apresentar à platéia uma dada definição de situação.

Parte do fato de que, para que ocorra a interação social, é necessário informação dos interatuantes, que pode ser passada pela aparência, através da experiência anterior no contexto social, mas esta se dá principalmente através da própria pessoa por meio do que diz e faz. Essa última fonte de informação, considerada por Goffman de importância fundamental, permite, em grande medida, o controle do indivíduo sobre a imagem que projeta para os outros. Mas os outros, por certo, podem perceber que o indivíduo está manipulando o aspecto supostamente espontâneo do seu comportamento e procurar no próprio ato da manipulação alguma variação da conduta que o indivíduo não tenha conseguido controlar (p. 17).

Na vida cotidiana, as primeiras impressões são de extrema importância para definição da situação e planejamento de linhas de ação. Durante a interação poderão ocorrer

fatos que contradigam, desacreditem ou lancem dúvidas, enfim, fatos perturbadores que invalidem a projeção. Essas rupturas definicionais, no entanto, não se dão com frequência, segundo Goffman, porque práticas preventivas e práticas corretivas são constantemente empregadas para evitá-las.

Preocupa-se com esse tipo de expressão mais teatralizada e contextual, de natureza não verbal e possivelmente não intencional. Mostra-nos algumas técnicas comuns utilizadas pelas pessoas para apresentar-se às demais e as condições nas quais tende a utilizá-las.

Uma construção central na teoria de Goffman é o "desempenho" que pode ser definido como *"toda atividade de um determinado participante, em dada ocasião, que sirva para influenciar, de algum modo, qualquer um dos outros participantes"*. (p. 23)

O padrão de ação pré-estabelecido que se desenvolve durante a representação é chamado de *"movimento"* ou *"prática"*, ou ainda de *"parte"* ou *"rotina"*. Um papel social envolverá um ou mais movimentos e cada um desses movimentos é representado pelo ator, que é a pessoa cujo comportamento estudamos.

ALGUMAS QUESTÕES TEÓRICAS EM GOFFMAN

a) Representações

Todo homem sempre representa um papel onde se conhece e é conhecido pelos outros. Ao desempenhar o papel,

passa para o observador a necessidade de acreditar no que vê.

Do ponto de vista do ator, há duas possibilidades no que está tentando passar: o estar inteiramente compenetrado do seu papel ou o não estar compenetrado de sua prática.

Quando o indivíduo não crê na sua própria atuação, verifica-se um descompromisso profissional, não lhe interessa a opinião pública: é o cínico.

Nessa questão da crença, Goffman enfatiza a necessidade do bom desempenho no papel, mesmo estando incrédulo. E complementa que a falta de crença interior no papel desempenhado, na medida em que o ator se esforça, podendo até vir a tornar-se uma segunda natureza como exemplifica através do casal da Ilha Shetland⁴, de origem agrária que, aos poucos, sendo levados a exhibir no hotel toda sorte de comodidades da classe média, acabam eles mesmos se transformando em pessoas da classe, tornando-se menos cínicos em relação à representação que encenavam. (p. 27)

Essa atitude cínica, segundo Goffman, muitas das vezes ocorre simplesmente em benefício da própria comunidade como é o caso do médico que se vê circunstancialmente impelido a ministrar medicamentos inoperantes simplesmente pa

⁴"*Communication Conduct in a Island Community*". Tese de Doutorado, 1953, Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, Erving Goffman.

ra tranquilizar pacientes ansiosos.

Igualmente podemos constatar o processo inverso como no caso do estudante de Medicina que, apesar de se interessar pela Medicina em si, se vê forçado a abandonar sua crença inicial e se habilitar à tarefa de aprender a passar nos exames, a preocupar-se com os doentes, retornando aos seus primitivos ideais em relação à medicina, somente após a conclusão acadêmica. (p. 28)

Cinismo e sinceridade no papel desempenhado podem se misturar através do mecanismo da auto-ilusão. O indivíduo não acredita no que representa, mas ilude-se de que a impressão de realidade por ele alimentada seja válida e chega a acreditar no seu próprio papel. Goffman exemplifica esse processo através de feiticeiros, curandeiros que, embora saibam estarem cometendo uma fraude ao escamotear uma cura, acreditam também nos seus poderes e consultam outros curandeiros quando seus filhos ficam adoentados. (p.29)

Ainda no que se refere à representação, durante um desempenho o indivíduo utiliza equipamento expressivo do tipo padronizado intencional ou inconsciente, que vai definir a situação para os que observam a representação e que Goffman denomina Frente ou Fachada (p. 29). Além do aspecto cênico, a questão da fachada pessoal é importante para o estudo em questão: a profissão, vestimenta, idade, sexo, atitude, linguagem, expressões faciais do ator são veículos de transmissões de sinais variáveis ou não. A expressão facial, por exemplo, é um sinal que pode variar, dependendo do momento.

Goffman, por esta razão, divide os estímulos que formam a fachada pessoal em "aparência" e "maneira". Aparência seriam os estímulos que funcionam no momento para nos revelar o *status* social do ator. "Maneira" seriam os estímulos que funcionam no momento para nos informar sobre o papel de interação que o ator espera desempenhar na situação que se aproxima (p. 31). Assim, o ator pode indicar, mediante uma maneira dócil e uma atitude de autodesvalorização, ser um indivíduo submisso. E, mediante uma maneira agressiva e arrogante, dar a impressão de ser a pessoa que iniciará a interação verbal e dirigirá o curso dela.

Há uma demonstração clara de expectativa de coerência de fachada. Espera-se que uma pessoa cujo aspecto e modo de ser denotam elevada posição, se apresente às pessoas desse modo. No entanto pode ocorrer de agir de maneira inesperada e apresentar-se de uma forma humilde e simples. Goffman cita o exemplo do agente imobiliário que maquinou a venda do Empire State Building ter uma casa pequena, um escritório pobre e nenhum papel timbrado (p. 32).

No que tange à fachada social, a informação transmitida apresenta um caráter abstrato e genérico. Alguns serviços oferecem a seus clientes uma apresentação que é abrihantada pela impressão de asseio, modernidade e competência. Práticas diferentes podem empregar a mesma fachada. Uma determinada fachada social pode ser institucionalizada.

Certas atividades que nos são dadas permitem uma auto-expressão dramática natural como é o caso do policial,

do professor, do médico cirurgião. Há outros papéis no entanto igualmente importantes que permanecem na obscuridade, passando despercebidas, que são as funções de bastidores. Também, o proprietário de um estabelecimento comercial poderá ter dificuldade de dramatizar os custos gerais de um serviço executado a um cliente. Precisarão onerar os custos operacionais visíveis para compensar o invisível, valorizando o que for ao alcance dos olhos do cliente para justificar o preço cobrado, técnica a que Goffman define como "*realização dramática*".

A questão da "*idealização da situação*" é comum na representação. É o impulso de mostrar ao mundo um aspecto melhor do que realmente é ou então passar uma impressão que acha oportuna; muitas vezes, até uma idealização negativa, como é o caso dos antigos habitantes da Ilha Shetland, que se abstinham de melhorar a aparência da casa com medo de que os senhores da terra pudessem explorá-los e cuja tradição estendeu-se à outra geração, que passou a exibir à assistência social uma imagem de pobreza. Esses ilhéus, embora já tivessem abandonado o campo, em lugares públicos usavam indumentárias de lavradores, mas no refúgio de suas cozinhas aproveitavam-se das modernidades da classe média e a que já estavam acostumados (p. 44).

O dar expressões e padrões ideais na representação implica em abandonar ou esconder ações que não sejam compatíveis com a idealização, entregando-se, então, ao que Goffman chamou de "*consumo secreto*".

No que se refere às escolas, aponta as particularidades que anunciam exames de admissão inflexíveis para seus candidatos a vagas, quando na realidade muito pouco rejeitam as crianças, como um exemplo característico de discrepância entre aparência e realidade (p. 51).

As fazer a distinção entre desempenhos reais, sinceros ou honestos de falsos ou urdidos, esclarece ser possível um ator insincero ter um desempenho muito mais convincente que o sincero, de reação conscientemente desinteressada. O ator poderá incutir na platéia a crença de estar relacionado com ela de um modo mais ideal do que ocorre na realidade. Poderá alimentar a impressão de que a prática que representa no momento é a única, ou, ao menos, a mais importante. A natureza rotineira da representação será escondida e os aspectos espontâneos da situação, reforçados.

Nessa perspectiva é comum a técnica de dar impressão de legitimidade. Assim, por exemplo, ao se admitir funcionários apadrinhados para uma determinada firma cuja evidência pode vir a tornar-se um escândalo, procura-se passar a impressão de "*jogo limpo*" contratando-se outros por meios legais para dirimir as suspeitas porventura existentes.

Goffman nos aponta ainda a "*segregação de auditório*" como um ardil protetor de impressões, a necessidade de manter o ineditismo das transações entre ator e platéia. Como exemplo, cita o desapontamento de qualquer pessoa quando percebe que os gestos do amigo que julgava espontâneo de afeto e reservado só para si, não passam de uma rotina de ator ao lidar com outra platéia.

Alerta para o fato de a representação ser algo de licado e frágil, sujeito a quebra por minúsculos contratempos. Sugere uma burocratização do espírito para que possa inspirar a confiança de executar uma representação homogênea o tempo todo. Fundamenta-se no fato de que há uma discrepância entre o nosso eu humano e o eu socializado. Como seres humanos apresentamo-nos como criaturas com impulsos va riáveis, com estados de espírito e energias que mudam de um momento para o outro a altos e baixos. A representação exi ge "*coerência expressiva*".

A questão da representação falsa como um ato in tencional pode conduzir a platéia a um descrédito e destruição de dignidade do ator.

Goffman apresenta algumas técnicas da comunicação como a insinuação, a ambiguidade estratégica e as omissões essenciais que permitem ao informante enganador aproveitar-se da mentira sem tecnicamente dizer nenhuma, mas reafirma a quase impossibilidade de os atores, numa representação, não se entregarem a práticas secretas incompatíveis com as impressões criadas.

b) Equipe

A representação tem uma função muito mais verdadeira na interação social do que em termos pessoais. É mais profunda e tem um significado mais amplo. A definição projetada por um determinado participante é parte integral de uma projeção alimentada e mantida pela íntima cooperação de

mais de um participante (p. 76). Cada membro desse grupo vai se apresentar sob diferentes aspectos objetivando um efeito final satisfatório. Assim, por exemplo, se uma família estiver em um jantar de cerimônia, haverá um indivíduo uniformizado representando o criado, haverá a anfitriã e outros atores, cada um com seu papel definindo uma situação em comum: o jantar. Irão constituir uma equipe de desempenho ou simplesmente equipe, termo utilizado por Goffman para se referir a qualquer grupo de indivíduos que cooperem na encenação de uma rotina particular.

As pessoas que desempenham um papel na mesma equipe mantêm entre si um importante relacionamento. Cada um é obrigado a confiar no outro, havendo um vínculo de dependência recíproca entre os membros da mesma equipe. Diz Goffman

"quando os membros de uma equipe tem posições e categorias formais diferentes numa instituição social, como frequentemente acontece, vemos que a dependência mútua criada pelo fato de que eles pertencem à mesma equipe provavelmente atravessará as clivagens sociais e estruturais na instituição, fornecendo deste modo uma fonte de coesão para esta. Onde as condições sociais dos funcionários e sua linha de conduta tendem a dividir uma organização as equipes de representação tendem a unificar as divisões" (p. 81).

Além disso, como os membros de uma equipe de desempenho devem cooperar para criar uma definição específica da

situação, é difícil para eles conservar a mesma impressão diante dos outros. Criam o que chamam de **privilégio de familiaridade** para proteger as impressões.

Um membro de equipe é alguém de cuja cooperação dramaturgica um indivíduo depende para promover uma dada de finição de situação. Nas grandes instituições sociais, indivíduos de uma mesma condição são reunidos numa relação de familiaridade forçada, como companheiros de equipe para encenar uma representação. Na medida em que há cooperação para manter uma dada impressão constituem o que chamamos por "equipe". O desacordo público entre os membros de uma equipe os incapacita a uma ação conjunta e pode romper com a impressão de realidade que precisam manter. Por esta razão há necessidade de um esforço cooperativo de todos os participantes para manter uma uniformidade no trabalho da equipe.

"Se um indivíduo se empenhou num trabalho da comunidade, em qualquer escala, repetidas vezes é infundido nele o que se chamaria de 'princípio da unanimidade'. Quando uma diretriz é formulada pelos líderes da comunidade, há imediata exigência por parte deles de estrita conformidade de opinião.... Quando se encerrou o período de discussão e uma linha de ação é estabelecida, então é exigida unanimidade. Os dissidentes são pressionados e o projeto é posto em prática".⁵

⁵Hunter, Community Power Structure: Univ. of North Carolina press, 1953. In: Citado em Goffman, 1959, p. 84.

Se um membro da equipe cometer um erro, o grupo deve dominar os desejos de punição e ofensa. A sanção corretiva imediata, com frequência, só perturba a interação, além de inteirar o público de uma opinião que deveria ser reservada à equipe.

Exemplificando na prática escolar, quando uma mãe vem à escola reclamar de um professor, com queixas, mesmo que o professor esteja errado, o papel do diretor é neutralizar a situação discretamente na presença da mãe. Após a saída do responsável, procurar rever e analisar a situação.

Do mesmo modo, os professores estão convencidos que seus colegas não devem discordar deles ou contradizê-los diante dos alunos. *"Basta que o outro professor franza a testa zombateiramente, logo os alunos percebem, não deixam passar a oportunidade e o respeito por você desaparece"*.⁶

O autor nos fala ainda em atores com posições de liderança que são apenas autoridades formais, puras figuras decorativas, a que definiu, como *"dominância dramática"*. Escolhidos simplesmente por um acordo ou como meio para neutralizar uma posição potencialmente ameaçadora ou como meio de disfarçar o poder situado por trás deste poder. Em oposição, verifica-se uma *"dominância diretiva"* quando a autoridade realmente dirige o trabalho. Assim, a escolha de uma

⁶Howard S. Becker. *The Teacher in the Authority System of the Public School*. *Journal of Educational Sociology*, XXVIII, p. 134, Interview.

mãe-de-aluno como mãe representante pode ser uma forma de manipulação política dentro da escola. Escolhida por interesse da própria instituição, não terá a dominância diretiva, que ficará em poder da professora de turma ou até da própria direção.

Para concluir, Goffman vê na equipe um grupo, mas não em relação a uma estrutura ou organização social, mas em relação a uma interação, na qual é mantida a definição apropriada da situação (p. 90). É um tipo de sociedade secreta, cujos membros e os não membros sabem que constituem uma sociedade e até uma sociedade fechada.

Na perspectiva original da teoria do papel de Goffman, qualquer equipe, tem por objetivo manter a definição de situação, guardando seus segredos e fazendo com que estes sejam guardados. O público não deve adquirir informações destrutivas a respeito da situação que está sendo definida para ele. São os segredos indevassáveis, de conhecimento exclusivo da equipe. Já imaginaram certos truques de cena numa peça de teatro serem revelados ao público no momento do espetáculo?

Analogicamente podemos transferir essa interpretação para a participação da comunidade no Conselho de Classe, que se realiza a cada bimestre nas escolas de 1º e 2º graus por ocasião da avaliação da aprendizagem. Nessa ocasião, situações muito particulares ao grupo são expostas e discutidas. O seu desnudamento diante da mãe pode repercutir negativamente na comunidade, prejudicando a articulação

do trabalho escolar, sem trazer qualquer tipo de contribuição à escola.

c) Região e conduta regional

Na sua terminologia, Goffman refere-se a região quando em relação a uma área exclusivamente física, qualquer espaço limitado por barreiras à percepção. Assim "*as regiões variam no grau em que são limitadas e de acordo com os meios de comunicação em que se realizam as barreiras à percepção*" (p. 101). Cita as placas de vidro espesso de uma sala de controle de estação de rádio como isolamento de uma região auditivamente, mas não visualmente, ao contrário de um escritório de fibra de madeira, imperceptível aos olhos.

Uma representação pode implicar em um único foco de atenção como é o caso da conversa do médico com o doente, ou pode ter vários focos de interação verbal, como no caso de uma loja de departamentos, cada um controlado por du pla de freguês-vendedor.

Com respeito a um desempenho específico, a **região de frente** é o lugar onde se produz o desempenho e a **região de fundo** é a área em que ocorrem as atividades necessárias ao desempenho, área a que o público não tem acesso perceptual.

Assim, tomando como exemplo um restaurante, o salão de almoço é a região de frente, espaço em que o ator de monstra polidez e decoro, um ar de cortesia e satisfação no

atendimento. A cozinha seria a área proibida ao cliente e onde o ator pode manifestar sua insatisfação, seu mau humor. Nenhum observador está presente. Aqui os membros expressivamente inaptos podem ser treinados ou excluídos da representação. O ator pode descontrair-se, abandonar a sua fachada, abster-se de representar e sair do personagem. A passagem da região de fachada para a dos fundos deve ser conservada fechada aos membros do público. A região de fundo deve manter-se escondida do público.

Na questão da polidez, Goffman refere-se à maneira pela qual o ator trata a platéia, quando em atuação. No tocante à questão do decoro, ao modo como o ator se comporta enquanto ao alcance visual ou auditivo da platéia, mas não necessariamente empenhado em conversar com ela (p. 102). Enfatiza a importância da parte de fachada pessoal a que chamou de "*maneira*" em relação à polidez e a parte chamada "*aparência*" em relação ao decoro.

Dois pontos na conduta regional de frente e de fundo cabem para consideração: a questão da simulação de trabalho como uma forma de decoro, comum em estabelecimentos sociais em que os empregados procuram dar a impressão de estarem trabalhando duramente no momento em que estão sendo observados, muitas das vezes para justificar o emprego.

A linguagem, por sua vez, apresenta-se com dupla faceta: a linguagem de comportamento informal ou de bastidores e a formal ou de fachada, por ocasião da representação.

Ressalta que a conduta dos bastidores pode implicar em emprego recíproco do 1º nome, na irreverência, no fumar, no tirar o sapato, no bocejar, na postura desleixada, na linguagem chula, aspectos pouco atraentes, enfim, num comportamento considerado por psicólogos de caráter "regressivo" (p. 121)

No entanto pode ocorrer de o indivíduo estar tão habituado com a formalidade da região de fachada que, mesmo na intimidade, não consiga livrar-se da representação quando diante dos outros.

Goffman acrescenta ainda uma 3a. região a que chama residual. Nos dá a noção de uma região exterior que não é nem de fachada nem de fundo, e aos indivíduos que estão desse lado, a que chama "lado de fora", chama-os de "estranhos".

Quando um estranho chega a assistir a uma representação que não lhe é destinada, surge o problema que pode ser solucionado com uma acomodação e aceitação da situação temporária de bastidores e verifica-se a transferência abrupta para uma atuação adequada à observação pelo intruso (p. 130):

d) Papéis discrepantes

Não raramente encontramos os estranhos a uma representação, indivíduos que, sob falsa aparência, objetivam desvendar certos segredos de representação. Dentre esses pa

péis definidos por Goffman como discrepantes, interessam-nos especificamente 2: o do "*intermediário*" ou "*mediador*" e o da "*não-pessoa*".

O mediador participa dos dois lados – o do ator e o da platéia – e procura dar a falsa impressão de lealdade para ambos. É o que tenta contornar situações embaraçosas.

O papel de "*não-pessoa*", parece-nos, a nós, da maior relevância para o trabalho a que nos propomos. As pessoas que desempenham este papel, apesar de presentes à interação, não assumem o papel nem de atores, nem de plateia, nem pretendem ser o que não são.

É o caso da empregada doméstica, do velho, da criança e de certas profissões técnicas.

Embora uma criada faça parte da equipe de uma casa de família, é definida pelo ator "*dono de casa*" e também pela platéia "*a visita*" como alguém que não está aí. As pessoas permanecem indiferentes na sua presença. Falam de sua própria condição, habilidades e conduta como se ela fosse incapaz de ouvir (p. 147).

Goffman, ao referir-se à "*não-pessoa*", acrescenta que uma equipe pode tratar um indivíduo como se não estivesse presente, assim agindo não por ser algo natural ou a única coisa viável, mas como um modo indicado para expressar hostilidade a quem se tenha conduzido inconvenientemente.

Em tais situações, o importante, na representação,

é demonstrar ao excluído que ele está sendo ignorado e a atividade, levada a efeito, sendo sua pessoa considerada de importância secundária.

Não podemos deixar de ressaltar os indivíduos de "atuação paralela". São as pessoas que não estão presentes durante a representação, mas que possuem inesperada informação a respeito dela. São os especialistas num serviço, os colegas ou os confidentes.

A nós, interessa em especial os especialistas. São semelhantes aos membros de equipe porque sabem dos segredos do espetáculo e têm uma visão dos bastidores, embora não compartilhem do risco, da culpa ou da satisfação direta da representação para a qual contribuiu. É um papel que exige discrição e fidelidade como é o caso do psicoterapeuta que mantém os segredos de seus pacientes, só os revelando a seus supervisores, quando necessário.

Em certos serviços, os especialistas podem aproveitar-se da posição privilegiada e, a fim de obter concessões, desvendar segredos que lhe forem confiados, provocando ruptura na representação.

Goffman refere-se ainda aos "especialistas em treinamento", como é o caso dos professores e pais de alunos que desempenham a tarefa de ensinar o ator a construir a impressão desejada, assumindo, ao mesmo tempo, a posição de platéia e críticos (p. 148).

e) A comunicação imprópria

Na representação, o ator deve apresentar um consenso funcional e manter publicamente sua posição de ser o que afirma ser. No entanto, paralelamente, há correntes de comunicações sub-reptícias, que caminham de uma forma subterrânea para não desacreditarem a definição de situação projetada oficialmente. São as comunicações não oficiais ou simplesmente chamadas impróprias onde o ator, nos bastidores transmite uma informação incompatível com a impressão oficial.

Assim, os atores podem depreciar suas platéias, na sua ausência, através do desempenho trocista de um papel ou referindo-se a elas de forma pejorativa.

Os atores podem ainda, longe da presença da platéia colocar em discussão problemas de encenação.

Os atores podem ainda combinar uma comunicação entre eles através de sinais secretos durante a representação, de modo que não represente ameaça à ilusão criada para a platéia que Goffman definiu como "*consciência da equipe*".

E, finalmente, outro tipo de comunicação imprópria apontada — as ações comuns de realinhamento — movimentos em torno, por cima ou afastando-os da linha entre as equipes. Cita o caso de advogados que, ao perceberem que seus clientes querem que se mostrem hostis aos advogados da parte oposta, esperam até se recolherem aos bastidores para terem uma

amistosa conversa de colegas sobre o caso em andamento. É a confraternização dos bastidores.

E conclui

"A representação é algo de que os membros da equipe podem afastar-se suficientemente para imaginar ou desempenhar simultaneamente outras espécies de representações, evidenciando outras realidades. Quer os atores apreendam sua exibição oficial como sendo a realidade mais 'verdadeira de todas', quer não, darão expressão furtiva a múltiplas versões da realidade, social cada qual tendendo a ser incompatível com as outras" (p. 190).

1.3 Os papéis sociais bem definidos na escola

Toda instituição apresenta no seu corpo um número de papéis de caráter essencialmente representativo que garantem a continuidade dela.

No que se refere à instituição escola, (especificamente), o seu espaço físico, as suas normas e regulamentos, a sua linguagem técnico-pedagógica, a sua administração, nada

disso tem sentido se não houver basicamente dois atores em cena: professor e alunos.

O professor, ao exercer o seu papel de educador, de mestre, é o representante da instituição Escola. A instituição escola só existe se houver o seu desempenho e o dos alunos. Nesse sentido, os papéis representam instituições.

E a representação do professor é a representação por excelência da qual dependem todas as outras representações.

Berger, P. & Luckman, T., 1966, ao tratarem dessa questão nos enviam ao papel como não simplesmente aquisição de rotinas necessárias ao desempenho "*exterior*". É preciso iniciar nas várias camadas cognitivas e mesmo afetivas do corpo do conhecimento que é direta ou indiretamente adequado a um papel específico (p. 107).

Exercer um papel não é, portanto, robotizar-se; é internalizá-lo, senti-lo, para fazê-lo bem.

Para Goffman é esse "*bom desempenho*" que leva o descrente do papel a transformar-se em crente na medida em que passa a vivê-lo intensamente. Ilude-se de que a impressão de realidade por ele alimentada seja verdadeira e passa a acreditar no seu próprio papel, ilusão que tem faltado à escola pública por razões que iremos apontar adiante.

1.3.1 Professor

Quem é na realidade o professor e como ele trabalha?

O professor é um líder do grupo, solene como um ator diante dos seus espectadores, mas humilde como um pastor diante de seus crentes. Tem algo de bondoso, dócil, amigo, e tem algo de exigente, dono da situação, dominador.

Mesmo trabalhando em equipes integradas, desenvolve um trabalho muito pessoal, único. No seu trabalho, há uma parte de rotina, mas há também muita criatividade que foge ao controle dos padrões institucionais.

Preparo das aulas, das provas, sua correção, as reuniões, o dia-a-dia com o aluno fazem parte de sua rotina. Também deveria fazer parte dela a pesquisa e o estudo. No entanto, como assalariados que tem que dar 15 horas semanais em cada instituição que trabalham ou se, com dedicação exclusiva, 40 horas para a instituição, verifica-se o mau desempenho em detrimento da própria qualidade do ensino.

Constatamos, no entanto que, apesar de ser uma das profissões mais mal pagas, ainda dá prestígio e respeito. Há professor que se manifesta pela falta de tempo para o aperfeiçoamento, preocupado com a qualidade de ensino:

"O professor, infelizmente, é desrespeitado pelo próprio governo, como se ele tivesse só obrigações. A crise por que

passa a sociedade brasileira, o profes
sor que se forma, uma formação que dei
xa a desejar. Depois tem que dar aula
 de manhã, de tarde, de noite... Então
 foge do jornal, foge do livro e fica
 marginalizado. Um professor que se for
mou em 1976, como eu, poucas oportuni-
 dades tem para uma reciclagem. A maio-
 ria dos meus colegas não fizeram coisa
 nenhuma. Ficaram sô dando aula para
 procurar sobreviver". (Professor de ma
temática de 5a. a 8a. séries)

Por sempre haver gerações necessitando de ensino,
 o mercado de trabalho não se esgota. A escolha da profis-
 são, exige, entretanto, amor, dedicação e um constante apren
dizado.

Uma professora de escola pública, no seu depoimen-
 to, nos mostra o quanto a remuneração tem afastado a cada
 ano os que gostariam de exercer a profissão:

"Esse negócio de sacerdôcio, já era. Vão procu-
rar profissão mais rendosa. Quem fica é o lixo ou então quan-
 do por ideal ou quando tem um marido que sustenta".

O que leva uma pessoa a escolher esta profissão?
 Em qualquer profissão, Barata, 1988, enfatiza ter que haver
 na escolha profissional, o tripê: talento específico (inclu-
 sive condições emocionais), gosto específico e circunstân-
 cias de trabalho (exequibilidade, remuneração satisfatória,
 etc.).

Mello, 1982, numa pesquisa com professores de 1º grau apresentou uma relação de alternativas que apontam os motivos de escolha desta carreira.

1. por comodidade-escola acessível na sua cidade ou região que lhe desse essa formação.
2. poder econômico – permite escolher somente essa profissão por poder conciliar esse trabalho com outro.
3. por vontade da família.
4. por ser uma carreira aprovada socialmente para mulher.
5. porque houve permissão da família.
6. por vontade própria.

É preciso desenvolver a capacidade de ter boa relação professor-aluno. Um aluno não pode mudar o professor que tem, nem mesmo na universidade porque eles são contratados pela instituição e só ela tem o poder de desfazer o contrato. Mesmo assim, nem sempre ela tem autoridade para tal. É importante, portanto, que o professor seja um profissional qualificado, que inspire confiança e simpatia, que se mostre atento e interessado pelos alunos, que seja idôneo, atencioso, justo, respeitado, humanitário, que saiba a matéria e procure ouvir as reivindicações dos seus alunos; e no 1º grau, de seus pais.

A qualidade do ensino depende da competência do professor para ensinar (característica cognitiva), da empatia professor-aluno (característica afetivo-relacional) e muitas vezes, de relação mãe-escola.

O baixo salário, as condições pedagógicas adversas, as condições de vida, a formação precária do professorado, são alguns dos elementos dificultadores dos fatores apontados por Gilly, 1980, como essenciais a um aprendizado satisfatório. As condições sócio-econômicas de família, agravantes para o sucesso escolar.

Smalzreid & Remmers⁷, já tinham isolado anteriormente duas dimensões das características do professor: um reenviando à competência do professor do ponto de vista da instrução e o outro às características pessoais de que dependem o grau de satisfação.

No que diz respeito à competência técnica, falam do traço de "*maturidade profissional*" e no que diz respeito à satisfação pessoal, falam de traço de "*empatia*".

Vários autores trabalham a questão das mais diversas técnicas. Há os que fazem uma associação entre competência técnica e disponibilidade relacional. Outros há que enfatizam 3 dimensões. Uma dimensão já isolada no maternal e na escola primária que associa a simpatia inspirada, o respeito das opiniões dos alunos, a sensibilidade às dificulda

⁷Smalzreid & Remmers, 1943. *A factor analysis of the Purdue Rating Scale for instructors*, Journal of Educational Psychology, 1943, 43, 363, 367. Obra citada in Gilly, 1980.

des da turma, ao interesse dos alunos, à tolerância, à permissividade e ao senso de humor. As outras duas dimensões correspondem a uma dicotomia de aspectos de ordem "cognitiva" — a organização ou a explicação. A organização reenvia às qualidades de preparação, organização propriamente dita e de planejamento dos conteúdos associados à opinião dos alunos do grau de conhecimento de matéria que o professor ensina. Trata-se de um fator que evoca sobretudo a imagem do professor organizador.

Outro fator tem uma significação um pouco mais complexa e reenvia a aspectos mais sutis dos comportamentos. Autores há como Isaacson⁸, que falam de talento (teaching skill). Trata-se de um fator que evoca a pertinência das explicações e demonstrações (com ou sem material) do conteúdo, sua habilidade em exprimir o seu pensamento, sua facilidade de comunicação a se fazer compreender entre os alunos, a manter seu interesse, graças a clareza do seu discurso mas também à qualidade da voz (Goffman), 1954, sua segurança, sua fluidez verbal.

Isaacson, 1964, ao se referir à percepção que os alunos tem do talento do professor, enfatizam a tornar o ensino sedutor, atraente e de fácil compreensão. A existência de uma dimensão desse tipo transforma a pedagogia em uma arte.

⁸ Isaacson et alii, *Dimensions of student evaluations of teaching*. Journal of Educational Psychology, 1964, 55, 344-351. Obra citada em Gilly, 1980.

Alguns autores enfatizam os aspectos mais clássicos dos comportamentos profissionais como o grau de exigência do professor em relação ao trabalho e sua reação ao trabalho dos alunos sobre sua consciência ou honestidade profissional ou ainda sobre a maneira que estimula a curiosidade intelectual e/ou a criatividade dos alunos.

"A dimensão empatia é considerada a mais importante. As variáveis mais saturadas por esta dimensão mostram a importância que os alunos dão ao modo pelo qual percebem o professor nas suas relações sócio afetivas com eles; a dimensão da empatia associa calor, boa vontade, disponibilidade à preocupação manifestada no exercício do papel de ca da indivíduo singular" (Gilly, 1984).

O professor com bom desempenho mostra-se atento com os alunos e com todos os que participam do processo educacional, dentre eles as mães-de-aluno. E isso não vem ocorrendo no Município do Rio de Janeiro.

Nos depoimentos das mães-de-alunos constatamos que a atenção do professor do Município do Rio de Janeiro, é um fator que interfere na relação professor-mãe.

"Não tem reunião nenhuma. Não sei como tá. Os professores fazem o que quê. Eles quê sempre aumento, quê ganhar mais não se interessa nada, sô quê fazer greve". (mãe-de-aluno de 2a. série)

"Acho que professor falta muito. Demora muito a fazer reunião. Não convidam a gente pra ir pra escola. Não sabem nem os problemas que a criança tem em casa. Raro é aquele que se interessa". (6a.)

O professor tem demonstrado falta de sensibilidade e atenção à crise financeira por que passa a sua comunidade escolar que é mais acentuada que a sua própria:

"Ela exige um porção de coisas. Se ela pede um caderno de vocabulário, por exemplo, nem todo dia você tá com dinheiro. Eu trabalho, tenho dia certo pra pegar meu dinheiro, vendo roupa, então se você não mandar hoje, ela manda bilhetes horríveis". (mãe-de-aluno de 1a. série)

Cada professor é um professor com suas diferenças. Ele também sofre consequências de situação sócio-econômica, da motivação externa e interna, mas deve ter conhecimento direto da realidade em que atua. O trabalhar em grupo implica em ser dotado de equilíbrio, segurança e vontade de ajudar o outro a crescer.

Nérici reduziu as funções do professor, basicamente em 3, considerados essenciais:

1. função técnica – que seria o conhecimento adequado da área de ensino.
2. função didática – saber dosar o conteúdo e usar estratégias que facilitem a aprendizagem.

3. função orientadora – orientar o aluno nas suas dificuldades, dialogar com ele, levá-lo a refletir, ajudá-lo a crescer abrindo caminhos, um leque de opções para ocupar uma posição na sociedade.

A mãe-de-aluno percebe o papel do professor, sabe criticar quando o seu desempenho não é bom, reconhece quando o aluno foi ou está sendo bem orientado:

"Como vai colocar mãe fazendo isso? Pra ensinar tem que saber. Não adianta botar qualquer um". (função técnica)

"A professora pediu o livro do Sarney. Agora não usa o livro e pede outro. Hoje ensina isso. Depois volta e ensina aquilo que a professora deu ano passado... Não dá pra acompanhar..." (função didática)

"Graças a Deus, as professoras dos meus filhos todas ensinaram um bom caminho pra eles. Hoje um é advogado, o outro tã nos Estados Unidos e a menina estã na faculdade". (função orientadora)

Na verdade, o papel do professor extrapola as funções acima apontadas, exigindo dele uma versatilidade e uma clareza de objetivos no seu trabalho pedagógico, para o alcance de sua função precípua de ensinar. Precisaria de ser muito mais valorizado do que o é, a começar pela questão salarial. Esta talvez, seja uma das razões porque não tem conseguido manter coerência de fachada.

A fachada que lhe foi estabelecida pela instituição escola não condiz com suas atitudes de auto desvalorização, de mau desempenho, de apatia e desinteresse pelo aluno, não condiz com o seu status social, não condiz com a sua realidade.

1.3.2 Aluno

Inicialmente simples ser vivo, a criança vai se apropriando paulatinamente, junto do grupo social a que pertence, de tudo que está a seu redor. Torna-se pessoa que, em sua primeira aceção significa "máscara", e representa. Primeiro na família, sustentáculo de sua auto-imagem, com quem mantém importantes laços sociais pela vida afora. Depois, na escola, onde encontra uma instituição dita organizada, com seus papéis sociais definidos e suas regras sociais estabelecidas.

Atualmente, crianças de ano e meio já ingressam no universo escolar, através das creches onde permanecem o dia inteiro para que as mães possam trabalhar. Aí recebem referenciais de regras sociais a serem cumpridas e sua ação é sistematicamente avaliada. A criança vai se defrontar com pessoas outras que não da família, em diversos outros papéis, com referencial diversificado e vai formar padrões de relação menos rígidos e conservadores em um período extremamente importante da sua vida.

Em outras camadas da população esse fenômeno também ocorre fora da creche, quando a família não constitui uma organização nuclear, quando a criança é obrigada a ficar na vizinha para a mãe ir trabalhar... E a criança aprende a dividir o que é seu desde muito cedo, com todos que a cercam.

A entrada da criança na escola pública se dá quase sempre através da mãe, que procura a escola para um primeiro contato e, ao matricular seu filho, preenche uma ficha de matrícula num ritual cerimonioso e formal, em que perguntas superficiais são feitas para um simples preenchimento com dados que pouco vão contribuir para o conhecimento dos problemas da criança.

Mas entrar para a escola pública não é nada fácil. Nas classes desfavorecidas, não raro encontramos crianças de 10 anos ainda sem escola. Em geral, aos 5 anos essas crianças de classes populares ficam em casa com irmãos, vizinhos ou até sozinhas para que as mães possam "*defender uns trocadinhos*". O processo de socialização, nesses casos, acontece pois naturalmente ou então é retardado, para quando ingressem na escola aos 6 ou 7 anos.

O fato é que a escola pública do Município do Rio de Janeiro, definida como uma instituição gratuita comprometida com a democracia e a cultura, com vistas a democratizar o saber sistematizado, acessível a todos indistintamente, não cumpre plenamente sua função social.

Em qualquer época, sob qualquer tendência educacional, seja qual for a pedagogia (radical, escolanovista, tecnicista), a função clara e definida da escola é a de transmitir para as novas gerações o conhecimento acumulado das gerações anteriores.

O discurso oficial prega uma escola democrática, uma escola igualitária. A suposta igualdade é na realidade uma mistificação. Como seres iguais se Deus nos fez diferentes? Se já nascemos diferentes no nosso biotipo? nas nossas possibilidades? Se somos diferentes econômica e socialmente?

A ótica marxista nos mostra que no sistema capitalista os donos do capital, detentores do poder são os apropriadores das idéias. Como produtores das idéias regulam e mantêm a produção e distribuem igualmente os pensamentos de sua época.

Para Bourdieu e Passeron, 1975, a escola, receptáculo e disseminadora da ideologia dominante assegura a reprodução das relações de produção reproduzindo relações de exploração e expropriação. A reprodução desse saber dominante nada mais é que um mecanismo de defesa e controle do saber para, em última instância, manter as classes desfavorecidas alienadas desse saber. Os conteúdos transmitidos são adaptações para um público definido: os filhos de classe média. O seu sistema de ensino baseia-se na pedagogia tradicional e se dirige na realidade a estudantes dotados de capital linguístico e cultural.

Já Althusser, 1987, ao se referir à escola comple
menta, (pág. 64/65):

*"O concerto é dominado por uma partitu-
ra da classe atualmente dominante.....
Contudo nesse concerto há um aparelho
ideológico do Estado que desempenha in
contestavelmente o papel dominante em-
bora nem sempre se preste muita aten-
ção à sua música: ela é de tal maneira
silenciosa! Trata-se da escola".*

Mostra-nos claramente o quanto a escola é classe
dominante. E continua:

*"Desde o pré-primário, a Escola toma a
seu cargo todas as crianças de todas as
classes sociais... Por volta dos dezes-
seis anos, uma enorme massa de crian-
ças cai na 'produção'. São os operá-
rios ou os pequenos camponeses. A ou-
tra parte da juventude escolarizável con-
tinua... e chega a empregados, pequenos
e médios funcionários. Uma última par-
te consegue ascender aos cumes, quer
para cair no semidesemprego intelec-
tual, quer para fornecer, além dos in-
telectuais do trabalhador coletivo, os
agentes de exploração (capitalista, me-
nagers), os agentes de repressão (mili-
tares, policiais, políticos, adminis-
tradores) e os profissionais de ideolo-
gias (padres)".*

No nosso caso brasileiro, há constatação de que as
crianças de meios sociais diferentes tem oportunidades dife

rentes de acesso à escola, reforçada pela desigualdade na orientação que lhes é dada, na turma fraquinha que lhes é oferecida, nos pais desinformados que possuem, nas próprias dificuldades que lhes são peculiares.

E como se dá a trajetória dessa criança na escola?

Em uma pesquisa realizada em 1983⁹ sobre a passagem do aluno pelo 1º grau, numa das escolas em estudo, constatou-se que, de 8 turmas com um total de 276 alunos na 1a. série em 1976, decorridos oito anos, restou uma turma de 8a. série com 39 alunos.

Abaixo o quadro de desempenho do ano de 1983 revela um estrangulamento nas 1as. séries de cada segmento em que o índice de reprovação ultrapassa os 50%.

S É R I E	A P R O V A D O S	R E P R O V A D O S
1a.	<u>84</u> *	<u>65</u>
2a.	118	41
3a.	85	30
4a.	91	30
5a.	<u>39</u>	<u>68</u>
6a.	43	16
7a.	17	15
8a.	33	6
EE 1a.**	<u>8</u>	<u>12</u>
T O T A L	518	283

*25 alunos de 3a. e 4a. etapas ainda sem o mecanismo de leitura foram considerados aprovados para a 2a. série em atendimento à Portaria 185 do E-DGED da SME, mas na realidade deveriam ficar reprovados.

**Alunos de educação especial com dificuldades de aprendizagem com critério específico de aprovação.

⁹ Pesquisa discente realizada em 1983 como um dos requisitos para o curso de mestrado do IESAE-FGV - Bela Malvina Szajdenfisiz.

Com as sucessivas greves que vêm ocorrendo no Município do Rio de Janeiro, a aprovação sem condições se viu intensificada e, atualmente vemos crianças na 4a. série, se mi-analfabetas, ainda que o índice de reprovação tenha diminuído sensivelmente, como observamos no quadro de desempenho de 1989 dessa mesma escola.

S É R I E	A P R O V A D O S	R E P R O V A D O S
C.A.	39	-
1a.	100	35
2a.	110	34
3a.	102	7
<u>4a.</u>	<u>90</u>	<u>48</u>
5a.	61	20
6a.	32	29
7a.	58	7
8a.	55	-
T O T A L	647	180

Esses resultados demonstram claramente que o nível de exigência dos professores decaiu bastante nesses últimos anos, em decorrência da não culpabilidade das crianças pelas greves escolares sucessivas que tem seu alicerce cultural não solidificado no ensino básico, em prejuízo da própria criança, aparentemente com sucesso na escola. E mesmo assim, há os que fazem o 1º grau em 12 a 15 anos, sem boa escolaridade.

Esse ensino precário vai se refletir no acesso à universidade quando os alunos de escolas particulares conseu

guem vagas nas universidades do governo, restando as particulares para os alunos de baixo poder aquisitivo.

Em relação à participação dos alunos nas atividades escolares, estão conquistando seu espaço na escola. Participam dos Conselhos de Classe, do Conselho-Escola-Comunidade, da escolha do diretor de escola, da escolha do professor-conselheiro ou representante, da escolha do aluno representante, ainda que precariamente e sem muita consciência de seu papel, embora com algumas exceções.

Ao se perguntar a um aluno representante qual é o seu papel (8a. série) conceitua "aluno representante é o que está no lugar de alguém. Assim, por exemplo, o presidente da República é o representante do povo. Na escola, quando há uma reunião, é claro que não podem ir todos os alunos. Vai o aluno representante no lugar de todos, representando eles. E qualquer solenidade que a escola tem que se fazer presente, eu vou, ou então vai a vice".

Há quem coloque o cuidado necessário com a representação como podemos ver em Castoriades, 1986:380.

"Desde que existem os 'representantes' permanentes, a autoridade, a atividade, a iniciativa política são roubadas do corpo dos cidadãos para serem entregues ao corpo restrito dos 'representantes' - que as usam de maneira a consolidar sua posição e para criar condições favoráveis para que possam influir de uma maneira ou outra nas próximas 'eleições'".

Os alunos de escola pública, ao menos a partir da 3a. série do 1º segmento, parecem de posse do exercício da cidadania, do direito do voto e se fazem representar. Tudo agora é com o voto: o representante de turma, o representante do segmento-aluno do Conselho-Escola-Comunidade, a eleição para diretor de escola e agora, o prenúncio de um possível colegiado. Mas a realidade é uma só — os representantes não tem qualquer representatividade. É tudo um espetáculo de fachada e quando a tem, é em benefício próprio ou visando algo a quem do seu papel primário.

O período que precede as eleições é de muita movimentação: formação de chapas, organização de propaganda, disputas de partidos, confecção de cartazes, divulgação... Mas, uma vez cumprido o dever de eleitor, não há mais nada a fazer. A escola passa a funcionar normalmente e na maioria das vezes, o próprio representante não sabe exatamente que papéis desempenhar na posição para que foi eleito. Uma coisa no entanto evidencia-se: a sua atuação, ainda que primária, pouco organizada, vai de início desestabilizando o grupo e pode provocar algumas modificações, especialmente quando interesses outros existem no período de sua atuação.

Com a adoção de uma educação mais participativa, resultado de uma proposta dita democrática, os alunos de escola pública vêm desafiando a própria escola e impedindo sua estagnação, especialmente os alunos do 2º segmento que já podem escolher os seus representantes de turma, ao início de cada ano letivo.

Os critérios de escolha de aluno representante, que variam de escola a escola, de um modo geral obedecem aos itens: ser líder, ser colaborador, ter bom rendimento escolar, bom relacionamento com os colegas, professores e demais funcionários, ser pontual, ter boa frequência, ser responsável.

Bimestralmente, após cada Conselho de Classe, há uma avaliação de atuação dos representantes que permanecem na função ou são substituídos quando em casos extremos.

Dentre as funções destinadas ao representante de turma, destacam-se: auxiliar na preservação do material da escola (muros, carteiras, quadros, etc.) e comunicar à coordenação o material encontrado danificado; ser responsável pelo material didático (giz, apagador, etc.), colaborar com a disciplina da turma, especialmente na ausência do professor; controlar a limpeza da sala ao começar a primeira aula; comunicar ao coordenador casos de alunos que não estão frequentando; transmitir recados para a turma; quando convidado, comparecer e colaborar nas atividades e solenidades da escola; ficar atento ao final das aulas, em caso de esquecimento da coordenação; enfim, funções estas criadas por cada escola individualmente. Em algumas escolas há também a participação dos alunos em Conselhos de Classe, participação teatralizada, enganosa, inovação que pouco enriquece o convívio escolar. Os alunos tem atuação apenas na região de frente e essa atuação é bem constrangedora, apesar de alguns alunos se sentirem felizes, como demonstram os depoimentos a seguir:

"Adoro ir pro Conselho de Classe. A gente fica importante". (aluno da 5a. série)

"Às vezes o professor fica agressivo com a gente... ou melhor, com a turma que a gente representa. E aí a gente tem que ouvir e não falar nada". (aluno da 7a. série)

"Tem vezes que não tô a fim de ir, mas tem que ir". (aluno da 6a. série)

"É bom porque a gente contribui pro trabalho do professor". (aluno de 8a. série)

A participação desses alunos nos Conselhos de Classe é bem dramatúrgica. Os atores tem um pequeno papel dentro do espetáculo Conselho de Classe. Antes de iniciar o Conselho, os representantes e vice-representantes alunos das turmas de 5a. a 8a. séries posicionam-se frente ao grupo de professorado — a platéia — e cada um a sua vez faz a sua representação. Procedem à leitura de um quadro de respostas a um questionário previamente elaborado e respondido pelas turmas juntamente com os professores conselheiros. Em curto espaço de tempo dão o recado, nervosos porque temem a agressividade de algum professor quando ao seu trabalho fazem referência, e logo após retiram-se. O palco se transforma em bastidor, após a representação. Há professores que vêem nas palavras lidas um questionamento sobre o trabalho realizado e agridem verbalmente, antes mesmo dos alunos se retirarem; em represália aos comentários feitos. Há outros, no entanto, que obedecem às instruções dadas pela supervisão esco-

lar e deixam para esclarecer junto com os demais alunos de turma, não sem fazer algum comentário com os colegas.

Enfim, a atuação dos alunos representantes limita-se a cumprir as ordens estabelecidas, a reproduzir as vontades das autoridades, a dar recadinhos do interesse dos supervisores, a fazer cumprir as ordens, a controlar a máquina administrativa. São manipuláveis e manipulados. O não cumprimento às normas institucionais é ameaça à ordem social. E em se tratando de representante de turma, perder o cargo significa perder o prestígio diante do grupo, o que subestima o aluno.

E quem é o aluno de escola pública?

Etmologicamente do latim "*discente*" — que aprende — perde o seu significado primeiro no dia a dia da escola. "*Aprender*" implica em a escola "*ensinar*". Se a escola não cumpre com seu papel por alguns motivos, em consequência, o desempenho do aluno é simulado, mesmo que de forma inconsciente. Se isto for verdadeiro, o que faz o aluno então? Come simplesmente a meranda, ou até nem come porque é ruim. Quais as suas características sócio-econômico-culturais? Como vai seu desenvolvimento biológico, psicológico e social? Apresenta dificuldades visuais, auditivas, de fala? Quais as aspirações e expectativas? Como foi seu desempenho anterior? O conteúdo que a escola pretende dar está adequado à realidade desse aluno? Que comportamento a escola pretende atingir? Como a escola vai trabalhar o aluno com dificuldade?

Dentre os direitos do aluno atribuídos pela escola destacam-se:

1. receber tratamento cordial, urbano e sem discriminação por parte do pessoal docente, técnico e administrativo da escola.
2. receber toda a orientação necessária à execução das tarefas escolares.

Na prática, o simples fato de se colocar a questão "*sem discriminação*". significa o reverso da moeda. Onde há antítese, há tese. Em outras palavras, quando afirmamos que alguma coisa não existe é porque, subjacente ao que dizemos, está o contrário da afirmação. O próprio texto traz em si uma conotação de exclusão de alguns, de rejeição, de subestima, de não desempenho do papel por parte do professor.

Parece-nos que a escola não está muito preocupada com as questões colocadas. O aluno, centro da atividade educativa não tem seu professor muito interessado em atender às necessidades e interesses de seu alunado. A auto-estima do professorado, devido principalmente a baixos salários, é fator preponderante da falta de ânimo no papel a desempenhar. O que o aluno tem a fazer é ser autodidata então? E a criança de primeiro série? Precisa da escola paralela.

Em um depoimento pungente, um aluno de 4a. série coloca a questão da seguinte maneira.

"Como a gente pode aprender? Vontade a gente não tem. O professor falta, não

vem, entra em greve... A greve é legal! A gente fica em casa, solta pipa, brinca... e depois passa sem estudar. Mas também a gente não sabe nada. Amanhã, se for pra fazer um concurso pro Pedro II, não sei. A gente tem que estudar pra ser alguém na vida. Então, aí tem que estudar. Se não tem professor... aí não dá pra estudar... e aí a gente fica sem saber mesmo. Na escola um ou outro ainda passa. Mas tem professor particular, tem pai professor. O filho do pobre mesmo, não passa nunca. Sô o Washington passou porque ele é bão mesmo. Eu tô estudando pra passar. Não sei se vai dã. Tô estudando. O Washington tã me ensinando Matemática.

Quanto ao planejamento escolar, lamentavelmente tem sido uma reprodução fiel dos anos anteriores, sem questionamentos, sem participação ativa e modificadora dos professores, o que leva à constatação de total omissão do aluno nesse ítem, apesar de se proclamar oficialmente que o aluno tem o direito de participar através de críticas e sugestões do planejamento e desenvolvimento da vida escolar. O aluno que se atrever a fazer qualquer comentário em relação ao conteúdo que o professor dá é ironizado e colocado em situação de ridicularização pelo próprio professor, com exceções, é claro. O depoimento de um aluno de 8a. série quanto à participação do aluno em relação à avaliação:

"Diz que a gente deve participar do programa, colocar o que é importante ou

não é, tudo falação. No fundo a gente tá preso à vontade do professor. Ele dita o que é importante, ele julga o que a gente sabe. O professor faz o que quer".

O jeito é o aluno superar essas questões e se enquadrar. A resignação é o sentimento que deve ser cultivado para o aluno de escola pública. Afinal ele não paga... O seu papel é estudar... e obedecer.

Numa atitude repressiva, usando de sua autoridade, a direção e seu corpo docente fazem uso das sanções instituídas pela escola, no caso de transgressão às normas.

Dois depoimentos revelam, no entanto, que já se está verificando um enfraquecimento do poder da escola:

"Na medida em que a mãe não sabe exigir de seus filhos as responsabilidades naturais, ela sobrecarrega a escola... A não participação da mãe e do pai na vida do filho... Como vamos educar uma sociedade do jeito que nós temos aí? Não existe uma resposta ao nosso trabalho. Onde está a família como apoio? Eu sempre chamei os pais quando havia algum problema. Mas cheguei ao ponto que não dá mais. A gente não sente a mudança, o apoio ao professor, cobrar dos filhos. Eles até vem à reunião mas não interferem no comportamento do aluno. Você chega a conclusão que não adianta muito chamar o pai ou a mãe". (Professor de Matemática de 5a. a 8a. série - E.R.)

"De repente a escola quer melhorar, dar duro... como? Aquela educação não tem mais. A escola vai ser responsável por tudo que acontece com a criança? Os pais hoje em dia não tem mais aquele pulso. As crianças não respeitam mais em casa. Chega na escola não vai respeitar o professor... e aí você tem que punir... Não sei não... Na merenda, nem se fala". (Merendeira escola pública - E.R.)

A grande maioria é contra o uniforme, as meninas não gostam de usar calça comprida, querem vir de saia bem curta, detestam ficar em sala sem professor, não gostam de fazer os trabalhos, enfim, desobedecem. Sob a alegação da necessidade de regras de convivência no grupo social, as leis continuam e são ditadas e absolutizadas, cabendo obedecer, numa atitude totalmente acrítica, descriativa. Nos bastidores, corre a insatisfação dos alunos por esse tipo de escola que decide pelos alunos tudo: a sala, o conteúdo programático, os colegas de turma, o uniforme, o que estudar, repetindo o já "passado" por outros, mesmo que ultrapassado, irreais. (Lara, 1987)

1.3.3 Outros

Quem são os co-atores no processo escolar?

A comunidade escolar, fora o pessoal do magistério e o corpo discente, compõe-se de um corpo de apoio admi

nistrativo e dos responsáveis pelos alunos.

Destacam-se no processo pedagógico as equipes de especialistas de educação — supervisor escolar e orientador educacional.— cargos atualmente em extinção no Município do Rio de Janeiro. E por que em extinção?

De acordo com Saviani, 1944, "... a especialidade no campo educacional, como toda especialidade, só faz sentido na medida em que a área básica não seja perdida de vista..." E o que estava acontecendo na educação é que a especificidade estava provocando a divisão de tarefas de uma forma fragmentada por ausência de um corpo institucional sólido.

Se a escola é uma instituição que tem por objetivo ensinar bem aos seus alunos, na sua totalidade, os especialistas de educação, que tem uma atuação paralela, deveriam ter por função fundamental mobilizar os diferentes setores da escola e da comunidade local para que esta pudesse cumprir com o seu dever. No entanto, a fragmentação e a desarticulação enfraqueceram o papel dessas especialidades na escola pública. A função de supervisor escolar juntamente com a de orientador educacional, que surgiu no Brasil com o parecer CFE 252/69, não exigiu que esses técnicos tivessem sido professores, bastando habilitação em pedagogia para o exercício da profissão e que na prática foram um fracasso. Aos poucos competentes, deveu-se o fato de já terem tido funções outras administrativas e pedagógicas (diretor, diretor adjunto, coordenador, professor, etc.) que possibilitaram uma atuação mais eficaz.

O papel desses especialistas na escola, atualmente restringe-se a encaminhamento de papéis, recolhimento de reproduções de planejamentos curriculares de anos anteriores... Algumas escolas destacam o orientador educacional, habilitado para trazer a realidade do aluno para o planejamento curricular. É também uma especificidade técnica que permite inter-disciplinariedade quando há diferentes formações em ação. O fio condutor do processo pedagógico deveria ser a investigação sobre a vivência do aluno e sua percepção da realidade. Mas o que ocorre nas escolas públicas, de um modo geral, é um quadro de servidores desfalcado em que um tenta cobrir o papel do outro se perdendo no seu desempenho e tornando-se um servidor ineficiente.

É competência da orientação educacional investigar as relações sociais da escola, ou seja, professor-aluno, aluno-aluno, aluno-responsável, professor-responsável, professor-professor, professor-supervisão, supervisão-professor-diretor-funcionários, escola-família, escola-comunidade, escola-SME. Trabalhar as diferentes relações, para permitir mais possibilidades de aprendizagem ao aluno. Mas tudo isso fica na teoria porque na prática, pouco se aproveita.

Entre as suas atribuições: fazer melhorar a qualidade do ensino, evitar a evasão escolar, envolver os profissionais da educação e os responsáveis no processo escolar, sugerir técnicas facilitadoras de aprendizagem, elaborar o planejamento curricular, proceder à avaliação do processo educativo.

O que ocorre com o especialista, quando existe, é que ele escolhe um caminho a trilhar, se organiza e persegue esse objetivo, que muitas das vezes não é o prioritário da escola, num trabalho completamente desintegrado do trabalho de sala de aula do professor, tornando-se inócuo para a aprendizagem do aluno.

Da área administrativo-técnico-pedagógica participam o diretor, o diretor-adjunto e o coordenador de turno. O diretor é o agente coordenador de todas as ações desenvolvidas no âmbito escolar. É seu papel garantir a eficácia do processo escolar e acompanhar sua trajetória para o alcance dos objetivos propostos pelos órgãos centrais. Tem nos auxiliares o diretor-adjunto, quando a escola, pelo quantitativo de turmas comporta, e na parte disciplinar, o coordenador de turno, responsável também pela escola na sua ausência. Este último só atua em escolas com o 2º segmento do 1º grau (de 5a. a 8a. séries).

Integram ainda esse grupo a equipe de apoio pedagógico-encarregado de multimeios e responsável por encargos escolares. São funções ligadas respectivamente à dinamização e aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, ao fornecimento de alimentação e material de consumo e pedagógico aos alunos.

O encarregado de Multimeios é uma das funções dentro da escola que acontecem em duas situações: ou quando há excesso de pessoal e o órgão intermediário permite a sua atuação por estar "sobrando" no E-DEC (Distrito de Educação e

Cultura) ou, na 2a. hipótese, quando o professor ou outro funcionário não podem atuar nas suas funções originais por problemas de saúde ou outros mais. Poucos são os casos dentro do Município do Rio de Janeiro em que esses profissionais atuam por amor à função. E sua função é tão importante! Responsável pelo acervo bibliográfico da escola, tem o papel de implantar hábitos de leitura nos alunos, orientá-los para a pesquisa, motivar o corpo docente a utilizar os recursos audio-visuais disponíveis, fazer chegar à escola os recursos de multimeios regionais para melhor atender ao corpo docente nos seus recursos didáticos. Faz também um trabalho de conscientização dos alunos à co-responsabilidade na preservação e difusão da nossa cultura, levando-os a descobertas das produções literárias e pedagógicas encontradas na biblioteca. Preocupa-se igualmente com a implantação e complementação de projetos e apoio à execução do planejamento curricular; enfim, um elemento de apoio de extrema importância dentro da escola que deveria contar com um para cada turno. Mas, infelizmente quando os há, exercem papéis outros por falta de elementos na escola ou por falta de definição de papéis, ou por não terem o servidor apropriado para a função, em prejuízo final do aluno.

O corpo de Apoio Administrativo constitui-se de merendeiras, serventes, agentes de portaria, inspetores de alunos, secretárias, datilógrafos e almoxarifes. Todos eles atuam diretamente no processo escolar. Com frequência vemos mudança de papéis. Assim merendeiras nas posições de serventes, inspetores na função de coordenação ou vice-versa...

Até merendeira tomando conta de provas é comum acontecer. Quando a escola apresenta falta de professores, secretários vão para as salas cobrir a falta desorganizando a máquina administrativa.

Mas por outro lado, a servente, que apenas limpava a escola, a merendeira que apenas fazia a merenda, o inspetor que apenas controlava a disciplina, têm as suas funções redimensionadas e atuam diretamente com os alunos, dispõem de informações valiosas para melhor compreensão do fenômeno educacional e do planejamento curricular.

Nos organismos auxiliares encontramos os Conselhos de Classe, de ação técnico-pedagógica, em que muitas das vezes temos a participação de profissionais a nível intermediário, participação eventual de alunos. Os Conselhos-Escola-Comunidade, quando existem, lidam com questões relativas à ação, organização e relacionamento com a Comunidade. Deste último participa a mãe-de-aluno como elemento pertencente ao segmento — responsável pelo aluno da escola pública, de papel pouco definido pela própria escola como podemos constatar através do depoimento de uma diretora de Escola Pública de 1º grau:

"... A gente não tem muito claro o que eles fariam. Mas acho que a idéia do Conselho-Escola-Comunidade de discutir a escola, eu acho que seria por aí..."

CAPÍTULO II

2. O PAPEL DA MÃE-DE-ALUNO NAS DIVERSAS VISÕES

2.1 A mãe-de-aluno vista pelo professor

Lidar com a família do aluno não é tarefa fácil para o professor. Esta tem na figura da mãe o seu representante, com algum poder sobre a escola. Sob o ponto de vista de sistema social interativo, a escola é muito mais que uma instituição de ensino. Na percepção de alguns professores, especialmente os que lidam com séries iniciais, a escola, falsamente é a continuação da família e a professora, a substituta da mãe naquelas horinhas em que fica com a criança, numa tentativa de aproximação maior MÃE-PROFESSORA.

Através do cognome "tía" percebe-se essa tentativa de extensão da família na escola. De onde partiu chamar a professora de tia? da mãe ou da professora? Se as mães queriam aproximar a escola da criança e começaram a usar esse artifício, por que as professoras se deixaram chamar de "tía" ou até mesmo sugeriram, ocultando a verdadeira relação professor-aluno que é uma relação de prestação de serviços? seria para aproximar a criança do que não lhe é familiar? seria para tornar mais natural essa relação que visa a produção social e cultural? seria para fazer com que a criança se adiantasse mais rapidamente? Isto cria uma relação afetiva muito forte que pode interferir na aprendizagem, provocando um paternalismo característico do professor do 1º seg

mento do 1º grau, nocivo ao desenvolvimento integral do educando.

O depoimento de uma professora de 5a. a 8a. séries de classes desfavorecidas apresenta uma posição totalmente contrária à professora do 1º segmento (C.A. a 4a. séries).

"Mãe de aluno é classe dominada e como tal não tem os valores que deveria ter em relação ao filho dela. Tã precisando de trabalhar pra comer, pra se sustentar e não tã dando atenção devida ao filho dela. E ele não consegue aprender. Ela faz do professor a 2a. mãe que não é realidade. O professor é um profissional. Mas, por mais que ele queira atender, não é suficiente e cada vez a educação se deteriora mais. É muito pouco tempo de aula pra quem precisa muito. Carga horária muito pequena, o professor não tem especialização, não tem dinheiro para crescer culturalmente, está um caos total".

Através do aluno a família se faz presente na escola. É na relação professor-aluno que sentimos a relação escola-família. O professor é o representante da escola: o aluno, o representante da família na escola. Conforme bem o disse Amorim (1985), "a relação professor-aluno caracteriza o micro universo reprodutor das regras de suas interações produzido no universo maior que seria a relação escola-família".

Na questão escolar do filho, o professor apresenta uma classificação para as mães-de-aluno, em três dimensões: interessadas (são as que procuram as professoras no horário de trabalho para perguntar sobre o filho); indiferentes (são as que só aparecem nos dias de reuniões, apressam-se por ir embora, só para fazer presença); ausentes (são as que nunca aparecem, totalmente desligadas sem qualquer preocupação com o filho, inclusive afetivamente).

O sistema de representação de mãe de aluno de escola pública exige disponibilidade de tempo e vontade de trabalhar integrada com a escola, função que se dá de forma precária. Pela ausência das características necessárias às mães representantes estas têm sua função apagada do contexto escola.

No início de cada ano letivo as mães de cada turma, sob a coordenação e controle da professora elegem uma mãe, elemento intermediário entre a família e a escola, que deve caracterizar-se por muita disposição e garra, visto que a própria escola que a convoca, a exclui do sistema imediatamente após ter feito a escolha. Mãe-de-aluno é para ficar fora dos portões da escola como podemos observar através da fala de uma servente de escola pública quando na entrada e saída dos turnos da escola:

"Tem mãe que não dá pra dialogar. Quando estou no portão e recebo ordem da secretaria, não quer saber. Não é uma boa, mãe circulando na escola. Seu lugar é do portão pra fora e entender a

posição dos funcionários que recebem essa ordem e colocam pra elas, elas não entendem".

Alguns professores vêm as mães, na sua grande maioria como quem coloca os filhos na escola e não toma nem conhecimento.

"São as ausentes as que justamente mais precisariam participar, pois são mães de crianças que causam problemas, têm dificuldade de aprendizagem, dificuldade de relacionamento. As mães cujos filhos vão bem, estas aparecem. Se se convoca para reuniões, justamente as que vem são aquelas cujos filhos estão muito bem porque tem atendimento em casa, tem carinho e até interesse por parte dos pais em perguntar o que faz na escola, o que aprendeu".

Para esses professores, o participar seria no sentido de fazer um acompanhamento ao filho em casa e não ficar dentro da escola.

Há quem veja a mãe-de-aluno como alguém que só reclama:

"Os problemas de uma escola são muitos mas pra ajudar, muito pouca mãe aparece na escola. Fazer crítica construtiva, dar sugestões quase não se encontra esse tipo de mãe. Quem trabalha fora não tem tempo de vir à escola e quem não trabalha fora também fica naquele comodismo, alegando os afazeres e não aparece. Só aparece quando tem alguma coisa para reclamar". (Professor de escola)

Outros há que vêm na mãe-de-aluno aquilo de sempre, ou seja, quando chamada à escola já chega se defendendo ou atacando, achando que se vai criticar a educação que ela deu para seu filho. Se o filho não está correspondendo na escola, ela é a responsável. Indiretamente a escola a critica como mãe. O que a atinge como pessoa. É que ela não tem consciência que a escola é um grupo. Ela trabalha com o grupo e a família trabalha com o indivíduo. Quando a mãe é chamada à escola, é para dar um **feedback** do que seu filho é na escola, dentro do grupo. O trabalho escola-família tem que ser integrado, mas a prática comum da escola é só cobrar e não fazer a mãe participar desse processo educativo. A escola se defende também.

Em número muito reduzido existem aquelas que, quando convocadas pela escola comparecem e ficam agradecidas pela chamada. *"Se a escola tem a função de educar além de informar, a mãe é a pessoa mais indicada para ter contato direto com a escola, elucidar e ajudar na formação".* Esse tipo de mãe geralmente tem consciência da sua importância para a escola.

Teoricamente deveria haver reuniões sistemáticas de mães para que cada uma pudesse se colocar, reivindicar e sugerir melhorias, mas na realidade não ocorre nada disso.

Em seu modelo atual, esse sistema é controlado pela escola que, conforme colocado anteriormente, no início do ano letivo faz sua escolha, quando finda sua participação. Apenas para constar a nível intermediário. Mas no que tange

às atividades festivas, tem alguma participação, cada uma querendo aparecer mais que a outra, colaborando para que a turma de seu filho seja a melhor. (atividades como festa na escola ou dia do mestre)

"Por sinal, em se tratando de professor, somos bastante reconhecidos pelos pais. Isto eleva muito o nosso trabalho. Em matéria de ajuda aos filhos nas atividades de casa não temos nenhuma colaboração, poucas são as mães que colaboram na tarefa de casa, ficando as sim o nosso trabalho incompleto, cabendo a nós mesmas tendo que reforçar bas tante a noção e a criança pegando bem o assunto, esta consegue fazer seu tra balho sozinha, pois nem olhar o caderno a mãe olha".

"A nosso ver, a mãe pode ser analfabeta, mas não justifica sua não participação, pois tem mais gente em casa para ajudar as crianças ou até mesmo vizinhos".

"As mães acham que não pagam escola e muitas crianças vão pra merendar ou ter um lugar onde ficar, enquanto elas tra balham. A grande verdade, aparece quan do reuniões são marcadas para avaliar o bimestre. Poucas aparecem à reunião. Já na escola particular, eu pago. Eis a diferença. Pago, quero o melhor para o meu filho e dou o melhor de mim e participo também de tudo. Há uma participação bem maior". (Professoras de 1ª série)

Algumas escolas têm procurado, com pouco sucesso, buscar a mãe para uma maior aproximação, melhor relação entre mãe-escola. Acontece que, talvez, pela própria condição de vida de cada uma exercendo as mais várias atividades essa aproximação fica um pouco difícil. Segundo o depoimento de uma professora de 1º grau

"a mãe deve participar ativamente do desenvolvimento escolar de seu filho, estar sempre informada do que a escola tem oferecido a ele, ajudá-lo nas suas deficiências, pois a escola sozinha não pode desempenhar esta função tão árdua. Enfim, a mãe deve estar sempre atenta, solicitar para seus filhos condições mínimas necessárias a sua formação. Mas há mães que confundem as coisas e querem muitas das vezes manter relações de afinidade com o professor e se fazer amiga, participar de nossas atividades escolares, enfim, atuar em campo que não é seu".

Gilly, 1972, trabalhando com meio social desfavorecido constatou que as famílias não tem rigorosamente as mesmas atitudes diante da escola e se manifestam de acordo com o meio social a que pertencem. Aponta-nos que "tem sido formulada a hipótese de um tratamento diferenciado por parte do professor ligado às suas diferenças de atitudes e de expectativas iniciais ou ainda às diferenças de atitudes e de comportamentos efetivos dos alunos segundo seu meio social de origem", influenciando o meio socio-familiar do aluno

na prática pedagógica do professor. Autores como Bonniol¹⁰; demonstram atitudes diferentes de professores diante do aluno de meio desfavorecido, caracterizando o elitismo tão com batido. Caverni, fala em "compensação por preconceito" ao tratar do desfavorecido. O professor valorizando a nota pe lo esforço do aluno sem que seu desempenho seja satisfató rio. Good e Brophy¹¹ falam em intervenções negativas refo rçando condutas mal adaptadas, ou seja, professores amenizan do as diferenças das crianças de status diferentes, enfati zando os comportamentos que são idênticos.

Há, portanto, três modelos de comportamentos de referência: elitista, compensatório e igualitário. Por mais que o professor procure minimizar essas diferenças, elas existem e os tratamentos não podem ser iguais.

O meio social a que a criança pertence influi tam bém sobre a representação da mãe. As atitudes e expectati-
vas das mães das crianças na escola diferem de acordo com o meio social pertencente. As mães de meio socialmente desfa vorecido não tem o mesmo tipo de comportamento, apresentam diferenças de atitudes.

Após vários anos de dificuldades numa escola, em

¹⁰ Bonniol, J.J., Caverni, J.P. & Noizet, G. *Le Status Scolaire des élèves comme déterminant de l'évaluation des devoirs qu'ils probri-sent, Cayeurs de Psychologie*, 1972, 15, 83-92, obra citada em Gilly, 1980, p. 273.

¹¹ Good, T.L. & Brophy, J.E. *Looking in Classroom*. New York, Harper e Now, 1972, obra citada em Gilly, Michel. "*Psychosociologie de l'éduca-tion*". In: S. Moscovici (org.) *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 1984.

que a criança está mal adaptada, essas mães desenvolvem atitudes de conformismo diante do fracasso e a criança, atitudes negativas junto ao sistema que não satisfaz suas expectativas. A partir de um certo nível de escolaridade, pode haver diferença de atitude e expectativas de acordo com a experiência escolar do aluno, sem muitas pretensões a alcançar posições altas na sociedade.

O conformismo é uma característica do meio social desfavorecido, razão porque não luta pela escola de qualidade. Basta ter escola.

2.2 Mãe-de-aluno vista pelo aluno

Através da experiência profissional e das entrevistas realizadas com alunos, observamos que quanto mais idade tem o aluno, menos ele quer a mãe na escola, mas contraditoriamente gosta quando ela vai às reuniões e dela necessita para sua segurança emocional.

Muitas vezes a mãe projeta sua carência na criança e revela sua dificuldade em separar-se dele, usando de chantagens, enfim, fazendo tudo para que a ação da escola não alcance os seus objetivos de imediato. É muito doloroso saber que o professor é quem vai assumir, por algumas horas o seu papel. *"É um misto de alegria e tristeza ver meu filho nas mãos da professora. Mas é bom pra ele, não é?"* (depoimento de uma mãe de aluno no seu primeiro dia de aula).

O professor aí, não envolvido com a família, poderá ajudar a criança com seus pais no alcance do equilíbrio emocional para um desenvolvimento sócio-afetivo do filho junto ao professor e aos coleguinhas, contribuindo assim para a formação de sua personalidade.

Engajados em objetivos comuns e dotados de compreensão empática, mãe e professor poderão levar a bom termo a tarefa de educar a criança.

"A mãe não pode ver na professora a rival assim como a professora não pode ver na mãe a controladora. O que se constata com frequência é a mãe dificultando a ação da escola. Esta é uma das razões porque as mães devem permanecer fora da escola na hora da entrada e saída do turno. Uma briguinha entre coleguinhas, por ciúmes, muitas das vezes pode, pela simples presença de uma das mães, provocar um problema com consequências mais sérias por simples envolvimento emocional" (depoimento de diretor de escola).

Observa-se ainda com frequência que, crianças de séries iniciais, mesmo em idade avançada, solicitam mais a presença das mães na escola do que os ^{as} do 2º segmento. A série em que a criança está é um dado muito importante da vontade de ter a mãe na escola. Como exemplificação, temos depoimentos de crianças da mesma idade e sexo em séries diferentes:

IDADE: 12 ANOS

SÉRIES: 1a. E 6a.

SEXO: FEMININO

1a. Série: "Gosto muito quando minha mãe vem a escola. Ela fala com a tia. Fico feliz!"

6a. Série: "Eu sei que minha mãe de vez em quando vem à escola pra ver se tô namorando. Se eu quiser namoro e ela nem sabe".

No primeiro caso é uma criança de meio desfavorecido que tem sua primeira oportunidade na escola e está frequentando uma turma de alunos em idades diferentes. Parece que ela é a mais velha da turma.

No caso da "adolescente", outros interesses foram despertados, muito pelo próprio ambiente escolar, pelas atividades pedagógicas desenvolvidas, pelo número de professores diversificados com que lida, por toda uma estrutura diferente que contribui para tal atitude.

Professores há que apontam uma das hipóteses por necessitarem de mais proteção, segurança, afeto para que possam alcançar sua independência na alfabetização de uma forma mais rápida. O comparecimento às reuniões das "tias" é algo muito importante, é como se quisessem dizer: "Veja tia, como sou amada pela minha mãe. Você me ama também?" As crianças sentem-se mais motivadas quando a mãe comparece à escola. Ficam felizes.

"Fico tão feliz! Fico assim carinhosa, eu gosto quando ela vem ver meu boletim. Fico feliz".

"Hi, nem falo direito. Fico gago. Como tô aqui agora. Nem falo direito. Fico mocionado".

"Acho legal. Meu coração fica pulando".

"Muita alegria de ela estar aqui na escola, em reunião".

Já os alunos de 8a. série:

"Eu acho que a presença da mãe na escola não é tão necessária. Só pra vir assinar o boletim e olhe lá".

"Tem certas mães, que não tem confiança nos filhos. Elas mandam eles vir pro colégio, dão um tempo e depois vão atrás".

"A mãe tem que vir às reuniões que pedem. Mais nada..."

"Acho que se há alguma coisa a fazer, deve ser feito pelo próprio aluno. A mãe pode orientar sem se meter na vida do aluno".

Para a criança de 1a. série, a presença da mãe na escola assume uma importância escolar vital, com enorme carga afetiva relacional, além da demonstração que a mãe está interessada no desenvolvimento intelectual do filho e valorizando o trabalho da professora, o que também é muito importante. Este tipo de conduta da mãe leva a um desejo maior da criança em progredir, uma vontade maior de alcançar o objetivo da escola que muitas das vezes não é o seu.

O contrário, ou seja, a sua ausência, pode acarretar uma apatia na criança que não se esforça porque não haverá ninguém para aplaudi-la nas suas conquistas e um desin

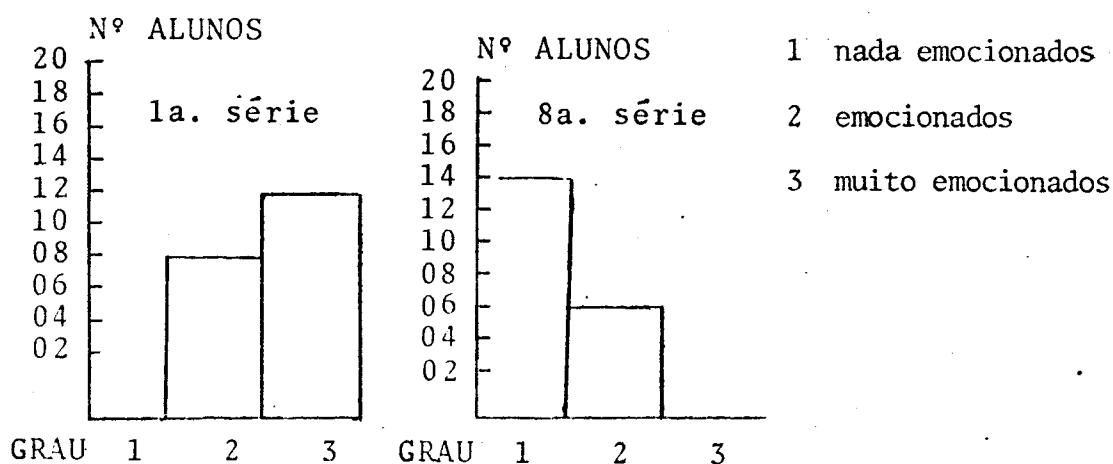
teresse na professora que não tem com quem dividir suas alegrias ou tristezas em relação ao aluno.

A criança vai perdendo sua motivação e fracassa. Há também a criança que, apesar de ter dificuldades, se es-
timulada, se desenvolve.

Muitas das vezes a mãe explica a razão da ausên-
cia "*porque trabalha, tem que cuidar dos outros irmãos*", mas a criança não entende e fica triste. Nada substitui sua ausência.

Já os alunos do 2º segmento, quanto mais velhos, menos "*querem*" a presença dos pais na escola, de um modo geral por vergonha porque já são crescidos e não fica bem, por medo de que se descubra alguma indisciplina ou até namoradi-
nhas, ou ainda problemas mais sérios (gazeta, drogas, per-
versão sexual).

Numa escala de 0 a 3, os gráficos abaixo traduzem o grau de emoção de 20 alunos, com a presença da mãe na es-
cola.



Para os alunos de 5a. a 8a. séries a presença da mãe na escola é quase que indesejável e serve apenas para assinar o boletim, saber dos problemas dos filhos, ver o que o filho faz, ajudar a escola a ver o que tá acontecendo.

Há os que acham que vir à escola é "esquentar a cabeça à toa" ou "escutar as idiotices da escola" ou ainda "são receber reclamações".

Ficam preocupados com o julgamento que a mãe irá fazer deles no que diz respeito à atitude escolar e/ou cumprimento de tarefas.

Lecacheur^{11a.}, 1981 nos mostra que desde o maternal, o aluno já tem uma estrutura de apreensão bem organizada que se apóia ao mesmo tempo em aspectos identificáveis das funções exercidas e das necessidades do aluno na sua relação com o professor. Enfatiza 3 dimensões na representação do aluno em relação ao professor: a empatia nas suas relações socio-afetivas, a organização de ensino e a qualidade das explicações, ao lado do talento específico para a profissão. Como o aluno vê a relação professor-mãe na escola? Quais as dimensões de apreensão dessa relação?

"Acho importante a mãe se dê bem com a professora. A minha tia uma vez ajudou minha mãe. Ela não podia comprã o livro. Aí minha tia deu o livro e minha mãe pagou em duas vez". (aluno de 2a. série)

^{11a.} Lecacheur, 1981. *Le Maître d'école maternelle à travers les jugements de ses élèves*. Bulletin de Psychologie. Obra citada in Gilly, 1980.

"Se minha mãe gosta da tia? Gosta, muito. No dia das mães, ela faz um presentinho pra minha mãe. Aí eu dou. Pinto a capa, a caixa, assim..." (aluno de 3a. série)

"Toda vez que minha tia chama pra reunião, minha mãe vai. Não falta. Ela diz. É muito importante. A tia pode brigar..." (aluno de 4a. série)

"Se eu danço, minha mãe ajuda a tia no dia da festa a pintar a gente. Gosto muito". (aluno de 3a. série)

"Minha mãe diz. Se a tia mandou fazer assim, é assim. Não vai mudar porque é assim. Depois eu falo com a tia. Aí eu faço assim". (aluno de 2a. série)

"Minha tia falta muito. Minha mãe falou que ano que vem me bota na escola particular. Sô ano que vem". (aluno de 3a. série)

"Quando tem festa junina, minha mãe dança também. E a tia também dança. É legal!"

Podemos citar alguns fatores apontados pelas crianças e que vão ser facilitadores de uma boa interação mãe-professor; a empatia, a confiança no trabalho da escola, o respeito ao trabalho do professor, o interesse participando das reuniões, a demonstração de afeto e gratidão, o ajudar nas tarefas. Em relação ao professor, o ajudar a mãe nas suas dificuldades dando-lhe a devida orientação é uma dimensão necessária e vital para facilitação do aprendizado da criança.

A dimensão "empatia bilateral" é vital para uma boa interação. Compreender o outro nas suas diferenças é aceitar o outro nas suas limitações, é abrir perspectivas naturais para o desenvolvimento integral do educando. E a confiança caminha paralelamente. Algumas mães acompanham seus filhos de perto. As de maior nível de informação, prestam algum tipo de ajuda e não confiam na escola. Outras, em nível mais reduzido, já confiam no trabalho da escola porque os resultados são satisfatórios. Podemos notar aí que se o professor é bom, a escola é boa. Há uma simbiose professor-escola quando a criança é bem sucedida. Outras, de nível mais baixo, mesmo não confiando no trabalho da escola, tem que aceitar, porque não pode colocar no colégio particular.

E é comum a criança reproduzir o discurso da mãe em sala de aula.

"Minha mãe gosta dessa escola. Todos os alunos de 4a. série, se faz pro Colégio Pedro II, passa. D. Jacira dá aula nas férias aqui na escola e a gente passa. Eu vou estudar pra passar e vou ganhar bicicleta". (aluno de 4a. série)

"Aqui só passa mesmo quem estudar. Minha mãe não vai tirã eu daqui. Sô no ginásio" (aluno de 3a. série)

"Tia! Eu hoje na escolinha aprendi isso. Aí minha mãe falou que a tia é muito boa e que vai me ensinar tudo". (aluno de 2a. série)

Para a criança é muito importante ver a mãe *dispo*
nível, com boa vontade, colaboradora. Ajudar a professora,
a sua participação nas atividades da escola traz para o alu
no uma segurança, um conforto, um amparo, uma proteção que
ele transfere tudo para si próprio. Vir à escola ajudar a
escola, o professor é lhe dar atenção, carinho, afeto. É
demonstrar gratidão. Como o aluno se sente feliz levando o
presentinho pro professor no "*día do Mestre*" que a mãe man
dou. Muitas vezes chega a cobrar da mãe. O bolo no aniver
sário da professora também é muito importante. É como se
fosse para comemorar o seu aniversário. Já os mais velhos
providenciam essa comemoração sem o auxílio aparente das
mães. Cotizando-se muitas das vezes, o que, é evidente, tem
todo um apoio da mãe por trás.

Pudemos perceber que essa relação professor-mãe não
é muito sentida pelo aluno. O que fica mais claro para eles
é a relação professor-aluno ou aluno-mãe. Professor-mãe é
uma relação que necessita da intermediação do aluno para que
possa ocorrer a integração.

2.3 A mãe-de-aluno vista pelos outros

Que atitudes e comportamentos face à escola assu
mem as mães para os outros agentes educacionais da escola
pública?

Os discursos nos reenviam a imagens as mais diversificadas das mães-de-aluno, dos objetivos de mudança, da mãe-ideal.

A inércia da mãe-de-aluno diante da escola assegura o funcionamento da instituição escola de uma maneira equilibrada. A mãe omissa, desinteressada, interessa à escola, agrada porque deixa a escola agir livremente, mas por outro lado incomoda pela falta de questionamento, pela não cobrança.

A dificuldade para a mãe comparecer à escola, é um dos fatores apontados como provocador da mãe distante da escola. Tentativas de aproximação dizem ser feitas constantemente tendo como veículo de comunicação mais comum o bilhete da "tía" ou na caderneta escolar, quando se trata de 5a. a 8a.. Este meio último não parece ser muito eficaz porque não constitui fonte de consulta diária dos pais. No que se refere à relação mãe-escola esta é determinada pela própria escola numa atitude de exploração da mão de obra operária, ao determinar uma participação de auxiliar nas tarefas da escola. A própria escola impondo o grau de participação, a qualidade da participação, a forma de participação que a mãe tem que ter com a escola. O depoimento de uma mãe-professora de escola pública, ao comentar sobre a atuação da mãe na escola:

"Pra começar ela deve atuar no sentido mais social. Por exemplo, se a escola vai promover uma festa, ela convoca es sas mães para ajudar na organização do planejamento, na distribuição de tare fas, e a mãe vai ter papel atuante mes mo. Ela não vai sô obedecer o que a di retora manda. A diretora vai delegar determinadas responsabilidades, que ela vai assumir e isso eu acho que é fun da men tal e cada vez tã ficando mais di fi ci l. As pessoas fogem da res ponsabi li dade, quando lhe dão res ponsabi li dade. Agora, eu tenho experiência e vejo que funciona. Sou mãe representante há 10 anos com responsabilidade. A experiên cia começou assim: 1º era para festa ju nina. A diretora determinava as tare fas: a compra das prendas, a arrumação das barracas... A escola se preocupa com a organização dos números infantis, o programa, e as mães com a comida e com as brincadeiras. Nesse ponto há in te gra ção social que as mães já começam a conviver.

A partir desse início através de fes tas, a mãe começa a ver a escola de for ma diferente. Começa a participar de outras atividades da escola como mãe representante: excursões — ela pode aju dar a planejar, acompanhamento às tur as

mas com a professora, isto, 1º passo, porque, de repente a mãe vai atuar e vai entrar na responsabilidade da escola. Não é isso. Ela participa junto, pra excursão ela dá sugestões. Com isso você vai trazendo essa mãe para perto de você, para perto da escola. Isso tudo atravês de uma direção, dos professores. Isso vai tendo um desenvolvimento gradual até que essa mãe pode ser solicitada pra atuar mais diretamente, para ver problemas da turma e ajudar. Aí num nível mais profundo. Leva tempo, tem que ter paciência. Você vai ter muitas reuniões onde você vai ter a impressão que só se falou em sexo dos anjos, porque não levou a nada. Para que haja uma reunião que no final você vai concluir que houve proveito, você vai ter que passar por esse processo... Tem necessidade de botar muita coisa pra fora que nunca tiveram espaço para isso. As primeiras reuniões vão ser desse tipo, todo mundo participando, falar problemas individuais em detrimento do coletivo.

Pra chegar ao que o próprio governo está querendo colocar, o pai no Conselho de Classe, é preciso todo um processo lento e gradativo que ainda não existe na escola pública. O implantar essa mãe dentro do Conselho sem essa preparação, vira caos. Tem que haver uma preparação".

Outra questão levantada seria o comportamento das mães diante da escola e por trás dela. Os pais dão muita importância às funções escolares tradicionais de instrução e a falta do professor que ensina, leva a comentários desagradáveis que denigrem a escola pública, feitos pelas mães ao cobrar o professor em sala de aula, ao cobrar a presença do professor faltoso, ao reclamar do professor que não trabalha a criança. O que é encarado como crítica negativa, refere-se a colocar a culpa na escola quando é chamada à tomada de atitude por indisciplina do filho, como a escola sendo a única responsável a oferecer tempo vago ao aluno, proporcionando facilidade para as indisciplinas.

O conceito de "participação" é visto por alguns segmentos, como professores e merendeiras, como intromissão ao trabalho deles. A participação em Conselhos de Classe, ou confecção de merenda dizem respeito aos profissionais acima mencionados. *"A mãe compete acompanhar seu filho em casa e educá-lo para que tenha um bom desempenho na escola".*

Seus discursos traduzem igualmente a presença de atitudes autoritárias da mãe diante da escola que a invadem *"como se fosse propriedade delas"*. Algumas adotam uma atitude aparentemente mais conformista, diante das queixas e reclamações da escola, em relação à indisciplina dos filhos, mas colocam suas críticas fora do alcance da escola e, numa atitude paradoxal, de defesa da escola quando a ela alguém estranho se refere de modo negativo.

Nos depoimentos que se seguem percebemos que as mães deveriam se dar mais à escola, deveriam se interessar mais pelo seu filho, valorizar o trabalho realizado pela escola, elogiar aquilo que ela faz de bom, valorizar seu professor, dar educação ao seu filho, assumir em 1º lugar o seu papel de mãe e em 2º lugar, participar da escola apoiando-a, vivendo o seu problema e encontrando com o grupo de trabalho as possíveis soluções, este o protótipo da mãe de escola pública ideal.

A escola, no entanto, não está muito interessada na presença da mãe na escola, porque ela sabe que as diferenças sociais existem e que a mãe estar dentro da escola vai permitir desvendar o que não está visível para ela. Por exemplo, como explicar as diferenças de sucesso das crianças?

ALGUNS DEPOIMENTOS DE PROFISSIONAIS QUE ATUAM EM ESCOLA PÚBLICA

Orientadora Educacional

"As mães, atualmente, estão totalmente omissas. Por exemplo, hoje, após 3 meses de ausência de uma aluna, a mãe descobriu que a menina não vem à escola. Completa omissão da mãe na família. A menina ficava em casa ao invés de vir à escola. A mãe não cumpre nem com o seu papel de mãe.

De um modo geral as mães são muito desinteressadas, e só vem sob algum pre-

texto forjado pela própria escola, ou seja, sob pressão. Ou se ameaça que o aluno não vai entrar na escola, não haja o comparecimento da mãe, ou então convoca-se a mãe para entrega de boletim.

Esta escola depara-se com a dificuldade de fazer reunião com os pais. Tem ê que abrir um leque de opções de horários porque elas não comparecem. Cada turno tem 3 reuniões em diversos horários e mesmo assim, um quorum de apenas 20%. Geralmente os pais dos melhores alunos ê que comparecem.

Esta escola não costuma prefixar horário de atendimento às mães. Atende a mãe em qualquer horário, inclusive aos sábados. A caderneta, veículo de comunicação entre família e escola, não ê consultada pelos pais. Infelizmente, a família estã passando para a escola seu papel e, evidentemente, a escola não pode dar conta".

Diretor-adjunto

"Eu vejo a mãe-de-aluno reclamando muito mas uma crítica negativa. Realmente a escola tem muitos defeitos, mas tem muito de reflexo da situação econômico-social do país, inclusive essa violência também porque a violência jã entrou na escola. A gente estã convivendo com o problema da violência com muito mais frequência que há 10 anos atrás. Até por parte de mãe. Não ê um problema

de falta de liberdade, é um problema social e quando a gente chama as mães com filhos agressivos, batendo, ameaçando, elas acham que a culpa é da escola, porque a escola deu abertura, por que o aluno está em tempo vago. Se tivesse em sala de aula isto não aconteceria em vez de assumir que realmente seu filho tá agressivo e tentar conversar com seu filho em casa e na escola junto... não, bota a culpa toda na escola".

Coordenador de turno

"Acho muito válida a participação das mães na escola em reuniões, quando eles vem saber do aproveitamento da criança, nas festas escolares, nas excursões, nos desfiles cívicos quando nos ajudam na ordem e disciplina e até mesmo em clube de Mães, quando repassam e aprendem alguma coisa. Daí a mãe ficar dentro da escola, participando dos Cocs, na porta da escola criticando as atuações de seus funcionários, aí não, não é por aí".

Merendeira

"Eu acho que elas deviam participar mais. Elas participam muito pouco. Também participar não é se intrometer... Acho que deviam vir mais para a escola, pras reuniões, não só pra marcar presença ou

ver a merenda do dia. Mas pra tentar resolver o problema do filho. Aceitar o que é colocado pra ela, mas não como diz 'aquela professora tã inventando coisa...' As vezes ao tentar participar se intrometem muito. Na época da saída da diretora uma mãe tava perturbando na cozinha. Viu que não tava agradando e sumiu. É uma faca de dois gumes".

Inspetor de alunos

"Mãe-de-aluno é uma coisa muito complicada. Se acham autoridade e às vezes prejudicam os próprios filhos. Vão entrando na escola, invadem como se fosse a casa delas, vão entrando nas salas. Isto prejudica aos filhos e ã escola que perde o controle. Já aconteceu o caso de mãe que chamada, veio agredindo a gente dizendo que o filho de la é bom. Mostrei a ela que na escola ele é bem diferente. É um moleque. Até ao advogado ela disse que ia. Não tenho medo não".

"Ela seria uma ajuda pra escola desde que fosse participante. Na maioria das vezes não o é".

"A mãe de aluno deveria participar mais da vida do filho verificando caderneta, comparecendo as reuniões, atendendo a todas as solicitações da escola. Ela não faz nada disso, só aparece pra reclamar".

Datilógrafa

"Acho que a mãe de aluno da escola pública, atualmente, tinha que dar mais atenção à escola, tinham que se interessar mais, não só pelo aluno, mas pelo movimento da escola, ajudar se pudesse. Tã faltando tudo, funcionário, material... De repente, um horário que ela tenha, vir dar uma ajuda como já houve mães-de-aluno em outras épocas que vinham ajudar na merenda e inspecionavam o pátio. Também material que está faltando, tendo condições financeiras, podia ajudar um pouco.

Muito poucas mães participam da escola. Não vem à reunião, não querem nem saber. Muitas trabalham, é verdade, mas outras não tem o menor interesse pela escola. Acham que a escola tem que tomar conta do filho e deixam a criança solta aqui para que ela possa até fazer outra coisa lá fora".

Elemento de multimeios

"A grande maioria das mães não vê nada na escola. É raro a mãe acompanhar algum trabalho principalmente quando seu filho está de 5a. a 8a. séries. É raro você ver elogiar algum trabalho. E a gente sente falta. Elas só gostam de criticar. Mas tem sempre uma minoria que dá valor, apesar desta escola já ter fama de muito boa, de muitos anos, com muitos elogios. Agora ela é fre-

quentada pela classe média, digamos as sím, baixa. Antes era mais seletiva... Mas continua boa... e as mães sabem dis so".

Agente de portaria

"Acho que as mães desvalorizam muito a escola, o professor. Porque a mãe já fala mal do professor em casa. A crian ça chega na escola, não respeita nin guêm. Quando ela devia ajudar a esco la dando educação às crianças, porque hoje em dia elas não tem. Aqui as mães não falam, mas saem da reunião falan do. A falsidade impera. Todo mundo com valores trocados. Inversão total. São os tempos mesmo. A escola não pode fa zer muito. De repente a escola quer melhorar, como? Aquela educação não tem mais".

Secretária

"Muito ausente. Ausente mesmo. Este se tor não lida muito com mãe-de-aluno. A gente lida mais com matrícula e a gente sente, fica sentindo a ausência da mãe até na parte administrativa. Ou se ja, chamar a mãe pra preencher uma fi cha branca, sem documento. Muitas vezes manda até o próprio aluno. De repente não se coloca que é responsável, que é pai ou mãe que tem que assumir a responsabilidade. Por esse detalhe já

vê o resto. No momento em que você conversar com a supervisora, você vai sentir o problema muito mais profundo. A presença dos pais numa reunião é baixíssima. No momento em que você mais precisa dos pais, do jeito que a coisa vai, cada vez mais a gente precisa do pai, a ausência se faz maior. Eu acho que a vida tã muito difícil mesmo, Desajuste, sobrevivência, desamor da prôpria família. A escola atende a níveis diferentes. As vezes você tem até surpresas. Você tem pai que luta com uma dificuldade muito grande e se faz mais presente que os que tem condições. São mais cuidadosos. Não há essa correlação pai com nível bom atende melhor. O que eu vejo é que há pais e pais. O interesse da pessoa não está em função das condições financeiras. O próprio desajuste familiar é o responsável pelo desinteresse. Crianças não criadas pelos pais, nós temos várias do orfanato...

A mãe de aluno tem o seu espaço. Cabe a ela ocupar esse espaço de participação. A escola não é sô responsabilidade dela, é de todos. A escola tã longe de ser uma sala, um quadro de giz, um professor. Participando, apoiando, vivendo o problema da escola, muitos problemas teriam solução se a comunidade tivesse dentro da escola. Isso é uma mini-amostra do que tã acontecendo fora. Parte para um espaço maior, a Associação de Moradores, em função de um bairro, tem milhares de habitantes, quantos inscritos participando eficazmente,

efetivamente, verdadeiramente? É fácil pedir, cobrar, reclamar, xingar. Agora, entrar, participar, fazer, brigar, isto é difícil. A gente tira por nós também. Não sou ativista. Pelo contrário, sou muito conformista e muito acomodada. Se você se analisar, você vai ver. O erro está porque eu sou assim, as outras pessoas também.

Caminho só tem um. Mudança de mentalidade das pessoas. Acordar, eu tenho que estar junto, a coisa começa aí.

Enquanto você não mudar a cabeça das pessoas, vamos reformar tudo, vamos investir milhares e milhares de cruzados, se você não tem consciência que aquela parede é também minha, que eu não posso riscar, que aquilo também é meu, não revolve o problema. Não adianta botar um material lindo na sala que vai ser destruído. Que tenha gente em casa que valorize a escola, porque a escola não é só o aluno naquele momento. É do filho, futuramente, será do neto, do outro que virá. Se as pessoas se conscientizassem disso, seria bom..."

DIRETORES DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Escola A

"Eu vejo a escola como um organismo in dependente e a mãe ajudando, contribuindo, mas sem que haja uma troca de posição. Não acredito que onde haja

muita intimidade, possa haver um trabalho bom. É como você ir ao médico, vo cê é o paciente e ele é o profissional. Se você vai ao médico é porque você precisa dele, dos trabalhos profissionais dele. Você o respeita como médico. Você não pode interferir no que ele coloca profissionalmente. Você aceita ou não. Tanto que você tem o direito de trocar de médico como o responsável tem o direito de trocar de escola. Não pode haver muita intimidade para que não haja interferência dos diferentes pais.

Agora, não vejo mãe integrada à escola. Ela é apenas participante. De um modo geral professor trata a mãe distante, embora haja medo das duas partes. De um tomar a posição do outro. De repente, quando o professor, por problemas de insegurança, por falta de conhecimento do campo em que ele tem que ser o melhor.

Quando falei da troca de papéis, é por que atualmente eu vejo, não sei se pela propaganda. o professor muito desprestigiado, não só na escola que não paga porque de repente aonde paga, ele até acha que tem mais direito de reclamar. Cada vez mais o pai desacredita da escola, do papel da escola, o que uma escola pode fazer pelo seu filho, por uma comunidade.

Toda essa insegurança do professor é por não ter conhecimento técnico de um profissional liberal. Ele não assume

seu verdadeiro papel. Se ele esquece do papel que ele tem com a sociedade é melhor que troque de profissão, independente do que ele receba. Também ele nunca vai ser bem remunerado ou prestigiado, ou respeitado se ele não se fizer respeitar. E como é que ele é respeitado? Primeiro passo para a pessoa ser respeitada é acreditar no seu trabalho, confiar no que é capaz sem querer fugir com desculpas.

Se isso não acontece, os pais se acham no direito até de dizer o que o professor deve fazer ou não. Eu tenho visto isso. Dentro do ensino particular também. Se ele não tem segurança no que faz e não defende com garra a sua posição, a sua idéia, perde em todos os níveis. Existe uma abertura muito grande do responsável de recorrer. Recorre ao E-Dec, à Secretaria de Educação, ao Conselho Estadual.

Qualquer coisa que desagrade a ele, ele acha que tem o direito de punir o professor. Então ele vai e se queixa. Recorre à entidade que acha de direito. E quando vê resistência nos níveis mais baixos, vai subindo de nível até que chega ao Conselho Estadual de Educação e de repente pinta um parecer na escola em que o aluno vence o professor. E o pai é o defensor do aluno. É ele quem move tudo. E aí ele se enche de glória e o professor, já que não soube cortar antes das outras entidades serem consultadas, fica derrotado. Ganho pouco, não tenho apoio. Vou trabalhar de acor-

do com o que ganho. Resumindo, não trabalha, não é? Eu vou à escola, cumpro o meu horário, jogo a matéria, fica to do mundo feliz. As mães dessa comunidade... às vezes eu sou atê mais interessada que elas. Agora, existe um saldo positivo. A facilidade de ser ouvida pela imprensa...

De repente ela atê acorda pros direitos que tem. Cabe à escola, aos profissionais do ensino orientar no que é certo e no que é errado. Ela vai querendo brigar e atê onde ela vai contribuir para que o filho não progrida? Depende da formação do profissional, alêm da formação do seu carâter, de sua responsabilidade, da educação".

Escola B

"Aqui se atende a filhos de empregadas domêsticas e porteiros numa grande maioria, ao Orfanato e uma minoria de classe mêdia.

O papel das mães na escola se limita a trazer e levar o filho, quando ainda pequeno e vir à escola quando convocado. Reclamam mais do que colaboram.

Por exemplo, no recreio do 1º turno as professoras se recusam a fazer rodízio para tomar conta das crianças e as mães reclamam disso. Em reunião já coloquei que são 250 mães. Se cada uma viesse num día, praticamente viriam no máximo 2 vezes ao ano. O filho ficaria contente de ver a mãe colaborando com a escola".

Quando entra no efetivamente, elas fogem. Não colaboram. Se excluem de qualquer participação, alegando motivos os mais diversificados.

O que precisar que atende diretamente ao filho, elas fazem em uma maioria. Poucas são as crianças com pais omissos, totalmente. Podem não fazer um acompanhamento por falta de preparo para tal, mas se preocupam.

Caberia à escola, se tivesse espaço físico, abrir um espaço para a mãe, para atividades paralelas, de esclarecimento e orientação na educação dos filhos. O que sentimos que elas esperam que a escola as ajude a cumprir com o papel de mãe".

CAPÍTULO III

3. A MÃE-DE-ALUNO NA INSTITUIÇÃO ESCOLA PÚBLICA

Como já colocamos no capítulo que se refere aos itens PROFESSOR e ALUNO, vivemos sempre em função de alguma organização. Nascemos na organização Família, somos educados na organização Escola e passamos grande parte de nossas vidas na organização Empresa.

Toda escola é uma organização formal definida, com características comuns entre si e com especificidades que lhes são próprias. Constitui um tipo especial de sistema social aberto que apresenta um complexo de elementos em interação mútua, com seus limites definidos e seu campo com seus papéis delimitados.

O que constatamos no cotidiano da escola pública é que seus padrões fogem aos padrões normais de uma entidade organizada. O que se observa é uma estrutura claudicante com papéis definidos nos documentos oficiais, mas na prática inexistentes, consequências de falta de uma política educacional séria.

Mães-de-alunos denunciam a falta da professora:

"Mais verba. Mais professoras, entende? O meu filho começou a estudar e não tinha professor de história. O ano passado ficou o ano inteiro sem professor de história. Veio a ter há dois meses e acho todas as matérias importantes.

Deveria ter mais professores". (Mãe-de-aluno de 6a. série de EP)

Mães-de-aluno denunciam a má administração pública:

"A escola pública falha porque faltam muitos professores. Não é que faltam muitos professores no Município. Faltam nas escolas, o que é diferente. Concursos são feitos, e professores são aprovados, mas na hora de ter um professor sobressalente, numa falta eventual do outro, não consta isso. Os E-DECS não tem pra fornecer pras escolas". (Mãe-de-aluno de 2a. série)

A eleição de diretores, que foi vista como uma forma de encaminhamento da luta pela valorização da escola pública que estava sendo relegada, em favor da particular, teve seu processo eleitoral acionado e executado, ampliando os espaços do discurso sobre a qualidade do ensino, sobre a instituição, sobre os problemas da escola e suas soluções do ponto de vista de cada unidade escolar. Foi tentada a participação dos pais e alunos nas decisões da escola...

Ainda em 1987 iniciou-se um processo análogo ao da definição das normas eleitorais para a escolha de direção escola: o da participação dos segmentos escolares da comunidade e de suas entidades representativas na formulação do *Regimento Geral*, com suas normas e regulamentos, que objetivava a expressão da vontade de todos os segmentos da comuni

dade escolar, processo garantido no item 2 do ante-projeto de 1988 da SME, que diz:

"Institucionalizar a democracia escolar, intensificando o processo já acentuado com a eleição direta da Direção:

- caracterizando o papel executivo da Direção e estabelecendo explicitamente as suas atribuições.*
- constituindo o Conselho-Escola-Comunidade como colégio deliberativo máximo da Unidade Escolar com funções legislativas gerais, onde tenham assento representantes eleitos em eleição normal, favorecendo assim, a representação de todas as correntes de opinião da Comunidade Escolar, como convém a um organismo legislativo.*
- garantindo a livre organização de cada segmento escolar, respeitados o regimento Geral e a legislação em vigor".*

Como o Conselho-Escola-Comunidade pode ser um colégio deliberativo máximo da Unidade Escolar se sequer funciona? Depoimentos de mães-de-aluno quanto à atuação desse órgão deixam claro para nós que na estrutura atual, ele não funciona:

"Não tem mais não, moça. No começo vinha muita gente. Depois acabou. Nada foi feito. Não tinha objetivo nenhum. Isto desanima as mães".

"Não, nunca ouvi falar não, mas acho importante e a Associação de Moradores ajuda dar uma força às escolas".

"Não sabe? Eu acho que existe, sim. Ano passado, na época da greve tinha reunião. Agora, tá tudo parado".

"Não tenho nem nada a falar porque nunca participei de nenhuma reunião daqui lo não. Aliás já participei na época da eleição. Nunca vi nada feito com aquilo. Acredito que se houvesse assim mesmo um trabalho, eu não vejo trabalho nenhum feito através daquilo. Não sei não. Eu participei de uma eleição que houve, me disseram que era pra trabalhar juntos. Eu desejava também conhecer por perto também, mas não tem ti do nenhuma reunião".

A própria comunidade local se considera covarde e apática:

"Sou muito covarde porque as pessoas, todo mundo fica quieto. Todo mundo só reclama por trás. Quando a gente quer fazer alguma coisa, ninguém vai participar. Nós estamos lerdos, palermos".

E a exclusão de responsabilidade da comunidade na luta pela qualidade de ensino:

"Eu não estou diretamente participando, eu não tenho participação na escola. Eu não posso dizer nada... A melhoria do colégio vai depender muito do governo, de reforma, não da mãe".

Quanto ao papel executivo da Direção, uma mãe ao prestar depoimento em relação ao que considera uma escola "bem conceituada" nos diz:

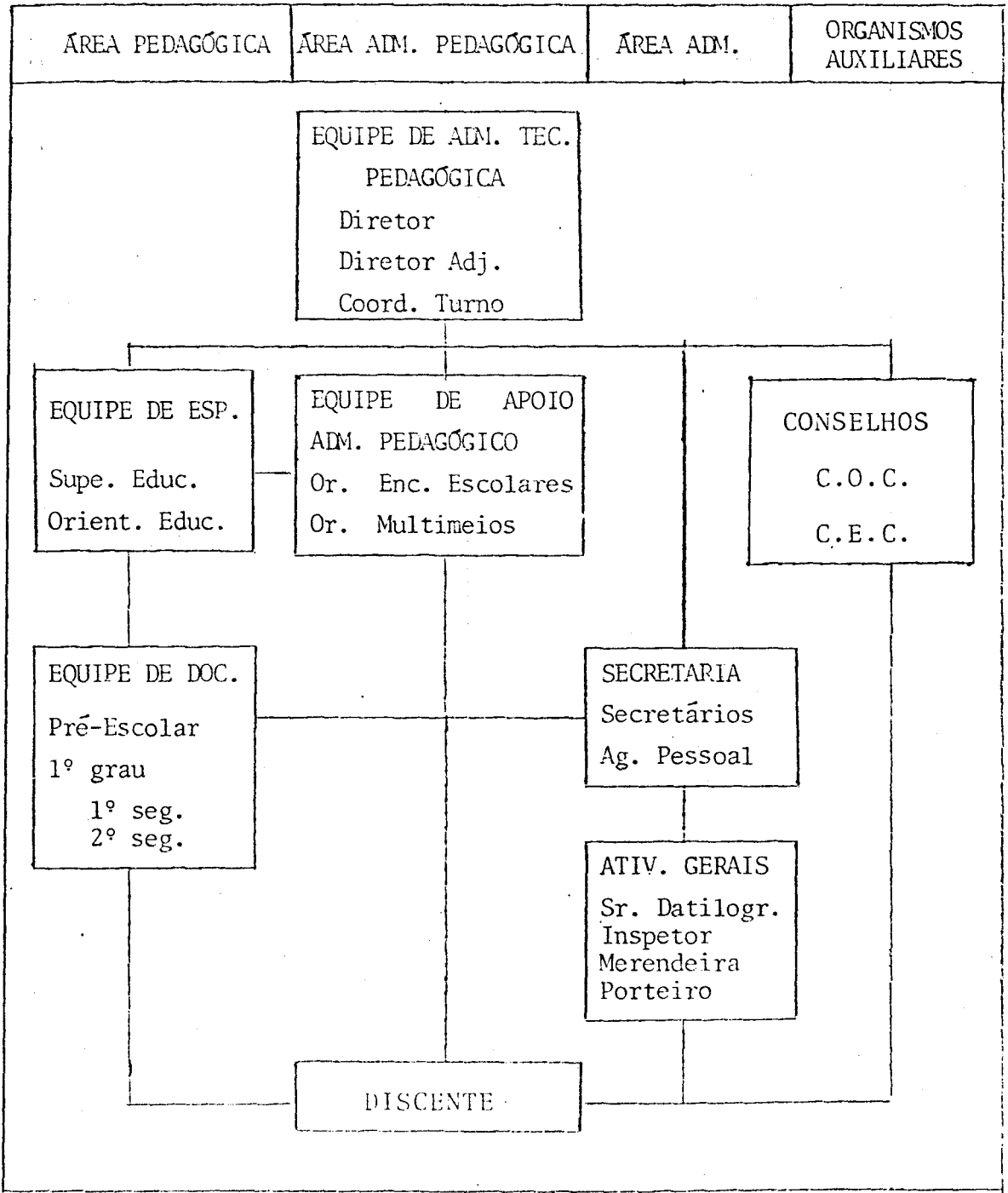
"Ter uma disciplina, exigir do aluno tanto quanto do professor. Se há falta de professores, os alunos não devem ser mandados para casa. Ela deve cortar o ponto de quem falta. Então aí funciona como a particular. Tudo ficou muito democrático e os problemas ficaram enormes".

Cobra-se da direção mais responsabilidades, mais atenção, mais disciplina, mais ordem de comando, com a ameaça de participação e controle da própria comunidade. Ameaça porque de fato, a comunidade permanece omissa aos problemas da escola de 1º grau.

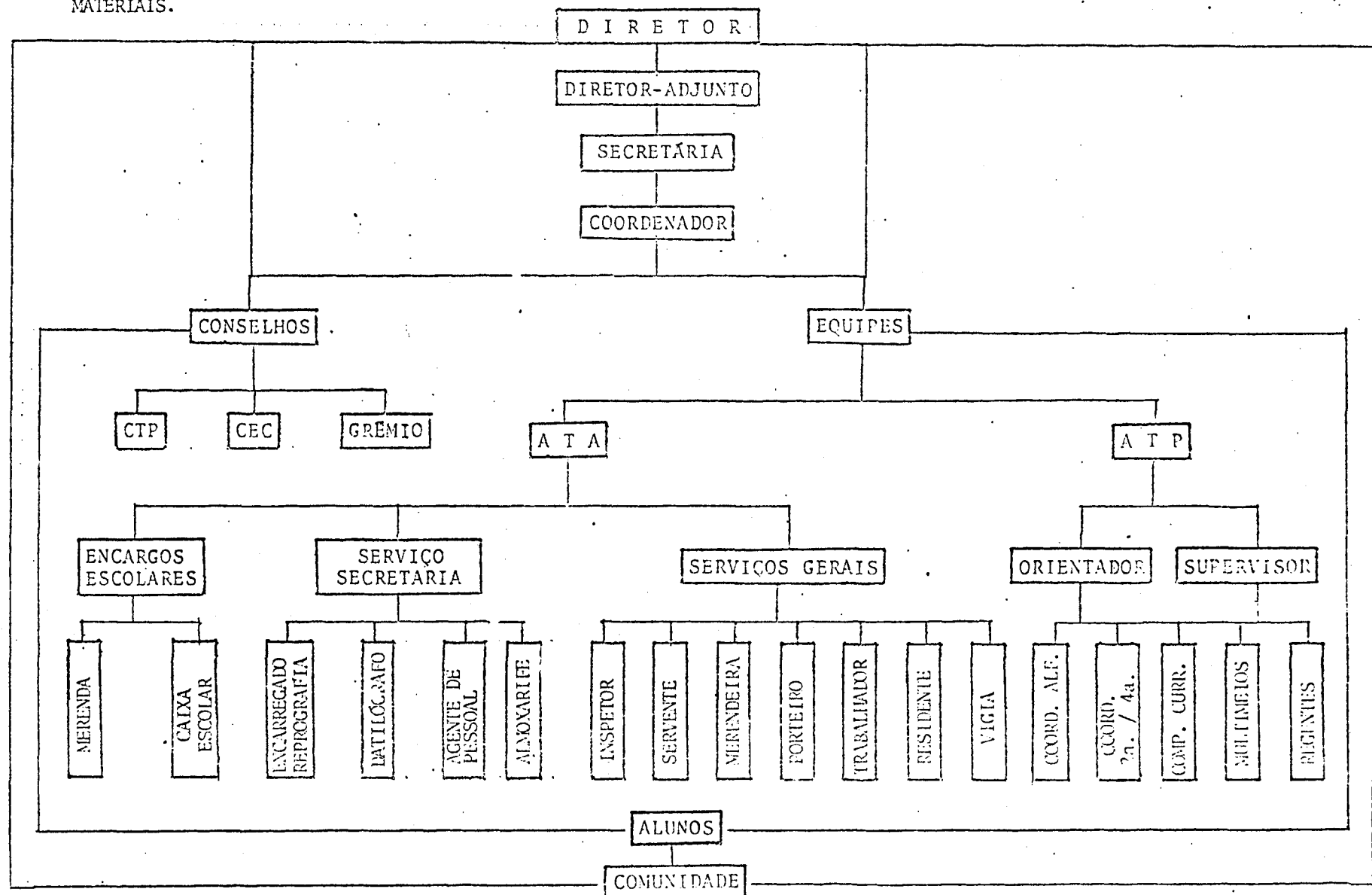
O discurso oficial trata o Conselho-Escola-Comunidade como um colegiado constituído por membros natos e por representantes dos segmentos da Comunidade Escolar. Entre os membros natos, o diretor, o diretor-adjunto, o secretário e um representante da Associação de Moradores local. Os representantes dos segmentos da Comunidade são o pessoal do magistério, o corpo discente, o corpo de apoio administrativo e os responsáveis ou mães-de-aluno.

Abaixo, o Organograma demonstrativo (Mãe-de-aluno - leia-se C.E.C) da estrutura organizacional em vigor no ano de 1990, nas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro.

ORGANOGRAMA



ORGANOGRAMA PROPOSTO PELA SME EM 1989, DE DIFÍCIL EXEQUIBILIDADE, BASICAMENTE POR INSUFICIÊNCIA DE RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS.



Neste organograma 4 elementos comporiam a dinâmica escolar: Diretor, diretor adjunto, secretária e coordenador, responsáveis pela parte administrativa e pedagógica da escola, dispostos no organograma hierarquicamente.

O Diretor estaria assessorado por 2 grupos: os conselhos, de caráter deliberativo e as equipes, de caráter executivo. As equipes administrativas chamaríamos Assessoria Técnico-administrativa que teria sobre sua responsabilidade os encargos escolares, os serviços de secretaria e os serviços gerais. As equipes pedagógicas chamaríamos Assessoria Técnico-Pedagógica que teria sob sua responsabilidade a parte pedagógica e 2 serviços responsáveis por ela - a orientação e a supervisão. Ao orientador caberia a parte de Alfabetização as 4as. séries, ao passo que ao supervisor, de 5a. a 8a. séries e mais os setores Multimeios, Regentes e Composição curriculares.

Todos estariam voltados para os alunos e a comunidade com atuação direta junto à Direção da escola.

Os Conselhos de caráter deliberativo estariam subdivididos em 3 grupos: CEC - Conselho-Escola-Comunidade - trata de questões relativas à ação, organização e relacionamento com a comunidade. CTP - Conselho Técnico Pedagógico - questões relativas à ação técnico pedagógica. Grêmio - questões relativas ao corpo discente.

Ao diretor caberia exercer a presidência do CEC e do CTP, garantir e acompanhar a elaboração, execução e ava-

liação do Regimento Interno e do Plano Global da Unidade Escolar.

As atribuições de caráter eminentemente administrativo, seriam redistribuídos pelas equipes de Direção e Técnico-administrativa, tentando operacionalizar o trabalho da escola.

Os órgãos deliberativos garantiriam a agilização de todas as ações administrativas e pedagógicas no dia a dia da Escola, enfatizando o papel das equipes de apoio.

O segmento mãe-de-aluno, dentro da escola, estaria representado pelo CEC. No entanto observamos, pelos depoimentos pelas próprias mães, que é um segmento que inexiste praticamente na escola a não ser em momentos de crise que, às pressas, se reúnem os responsáveis para busca de soluções emergenciais.

CAPÍTULO IV

4. MÃE-DE-ALUNO, QUEM É VOCÊ?

As mães de escola pública, em geral, não se realizaram nem como pessoas, nem profissionalmente e colocam nos filhos tudo aquilo que gostariam de ser. Idealizam a escola, colocando nela atributos que gostariam que tivesse. Há uma expectativa de que o filho desabroche para a vida. Realizam-se através do filho e anseiam por uma escola prática para o cotidiano familiar. Pudemos constatar que, em grande número, exigem uma escola tradicional sem modernismos, "*que dê matéria*", "*que ensine*", apesar de que, de uma forma incoerente, pedem para não se puxar muito pelo filho. Lamentam não terem condições econômicas, mas supervalorizam a atenção que dão ao filho, quando o fazem, como se esperassem uma gratificação pelo fato de cumprirem com o seu dever de mãe.

Poucas são as que almejam um sucesso profissional para si. Estão mais preocupadas com os filhos e o futuro deles e se vão ter condições de custear o material que a escola solicita. Algumas poucas manifestam uma vontade de estudar na escola do filho. Mas em geral, querem para ele o que não tiveram, anseiam por vê-lo alfabetizado (quando ainda não o foi). Lutam para colocá-lo no nível de todas as outras crianças e querem que seja "*alguém na vida*" como o filho do patrão, o artista tal que venceu na vida esperançosas no alcance do sucesso.

A visão que elas têm de "Educação" é clara no que se refere ao ser humano íntegro: não matar, não roubar, ser honesto, trabalhar, ajudar o próximo... o que mais desejam é que não caia na marginalidade:

"Eu falo com meus filhos: Cuidado, meus filhos! Cuidado com esses bandidos! E eu moro mal, moro nesses morro do crime, tiroteio, arma na mão. Existe família boa também. Porque o pessoal fica dizendo assim mora sô gente ruim. Eles é que fizeram do morro assim. Pra elês dominã e ficã. Tem família maravilhã. Eu vim pequenininha pro morro, to morando no morro. Nunca vi isto na minha frente. Agora a gente fica naquele pavor. E eu sempre digo pro Marco. Quando te oferecerem, você quer? Não! não! Se afaste bem depressa, nunca prove, nunca queira, diga não sempre. Nunca se junte a esses bandidos. Nunca fique com medo de falar nada. Fale sempre com a sua mãe tudo.

Meio de violência e da droga foram uma constante nos depoimentos das mães-de-alunos, principalmente da escola da zona norte que ficam em local de periculosidade:

"Jã ouvi a mãe de um garoto reclamando que têm um garoto ai que parece bate nos outros, tipo pívetinho, gosta de tomar a merenda dos outros, ai a gente fica preocupada".

"Os pais tem que alertar os filhos para esses problemas, sabe como é... fez o

gesto indicativo de fumo}. Não sô no colégio público mas também no pago. Tã geral. A gente sabe e tem medo do filho ser induzido. Negócio de sexo também. No meu tempo jã havia. Também não hã funcionários pra olhar. Todo colégio público teria que ter um policial..."

Anseiam que ganhem logo um dinheirinho honestamente para ajudar no sustento da casa. Procuram fazer um acompanhamento das crianças, saber sempre o que se passa. Algumas espancam mesmo e outras hã que nem têm tempo para o filho. Deixam por conta de Deus. Expressões como "ê como o patinho que começou a nadar, não pode segurar, tem que deixar": "a gente sô ensina. O resto ê com a criança". "Tem que deixar a vida ensinar, mas a gente olha também", manifestam a filosofia de vida dessas mães. Acompanham o desenvolvimento escolar do filho pelos cadernos, conversas, dever de casa, provas e até através de outras mães. O aspecto religioso permanece bem forte nas manifestações das mães em relação ao sucesso dos filhos.

Quanto à profissão dessas mães, (40) apresentam-se como uma classe heterogênea. Na escola da zona norte, de todas as entrevistadas (20), apenas uma havia feito o 2º grau, 5 concluíram o 1º grau, 3 terminaram o primário (4a. série) e as demais (9) ficaram pelo caminho, quando não foram alfabetizadas (2). Na sua maioria, profissão "do lar". Na escola da zona sul (20), já encontramos 3 mães com ensino superior (assistente social, advogada e professora), 5 com o 2º grau completo (contadora, desenhista, auxiliar de en-

fermagem, auxiliar de agente administrativo, professora), 6 empregadas domésticas, uma merendeira e as demais (5) do "lar".

Diante do objeto social escola, uma força orienta as mães para determinadas atitudes, comportamentos e posicionamentos. Essa força provém do espaço social ocupado, do conhecimento adquirido, do contexto histórico, econômico e político da sociedade a que pertencem.

Dentro do contexto brasileiro, a escola é vista como uma instituição em descrédito, mas necessária e que precisa ser resgatada. Geralmente as mães-de-aluno de escola pública assumem uma atitude conformista especialmente as de camada mais pobre, sendo poucas as que engatinham algum movimento em prol da melhoria da qualidade do ensino.

Em referência ao significado da escola pública para as mães-de-aluno entrevistadas nessa pesquisa, constatamos que um número muito significativo de mães valoriza a instituição escola como algo extremamente importante na vida de seus filhos, sendo em 3 linhas de pensamento:

- a escola, uma criação divina;
- a escola, uma dádiva do governo;
- a escola, uma mãe que só faz o bem.

Em menor escala, há as que reconhecem sua necessidade social e cultural, percebem sua utilidade, mas não aceitam o seu institucionalismo, a sua distância da comunidade, a sua obrigatoriedade. Muitas das vezes, vêem-na como uma necessidade inútil que não cumpre com o seu papel, pois as crianças "não aprendem nada".

Em um 3º enfoque há as que vêem na escola uma mera instituição educacional que cumpre ou deixa de cumprir com seu papel social. Essa posição última foi uma constante encontrada nas entrevistas com mães de alunos de escola pública da zona sul de um nível sócio-econômico um pouco melhor.

Na camada de baixa renda a escola é supervalorizada, o que podemos notar através da fala da mãe-de-aluno:

"A escola pra mim é coisa muito maravilhosa, muito maravilhosa. Sinto muito prazer porque a gente vê o esforço, da escola. A gente vê a professora que se interessa por nossos filhos, a diretora penso assim, sabe? Eu me interesso muito pelos meus filhos. Eu creio que uma mãe que não se interessa pelos filhos é uma mãe que não tem amor ao filho. E outra coisa, que eu me interesso muito pelo colégio. O que for da minha força que é preciso, sou uma das mães que o que eu puder servir, com toda minha força, tou pronta pra servir. Ah! mamãe, a professora quer isso assim... Se for de minha força... Ah! eu faço... Eu acho muito maravilha. Uma escola muito... muito... me interesso muito... a coisa melhor que Deus deixou no mundo pros nossos filhos. Coisa de Deus deixou de muito maravilha é uma escola. Eu não tinha condições nem temho de pagar uma escola particular prum filho meu.

Entr. E se tivesse?

Mãe. Se tivesse, falo mesmo, eu pagaria. Mas é uma coisa de maravilhosa que Deus deixou no mundo... além de ainda ser pública... que o governo é quem paga, né? Na situação da gente... se a gente fosse pagar pros 3 filhos estudarem... quanto é que a gente num ia gastar? coitadinha de mim... Não ia ter condições nunca de estudar... Bem que eu ia ter o desejo dos meus filhos aprender... mas não ia dar, né?

Coisa muito maravilha que Deus deixou no mundo foi a escola, viu? Um colégio igualmente esse seja todos os colégios públicos. Eu tenho pra mim seja uma coisa maravilhosa... Puxa, meus filhos tão aprendendo... uma maravilha... maravilha mesmo".

O fato do filho conseguir aprender, é como se fosse algo milagroso. Como pode alguém saído de dentro de uma mãe semi-analfabeta conseguir aprender alguma coisa? É o que passam através da fala mole e humilde. Supervalorizam seu papel de mãe que acompanha o filho em todas as atividades na escola, que se desdobra para cumprir as exigências da escola para encobrir o sentimento de inferioridade que têm dentro delas. Manifestam sua gratidão porque o governo permite que seus filhos estudem, numa total falta de conscientização política e falta de informação quanto aos direitos de cidadão, ignorando ou esquecendo que é obrigação do governo dar escola dos 7 aos 14 anos.

outapresente

Na fala acima a auto-piedade se faz notar claramente, "coitadinha de mim", ao se lembrar da impossibilidade de pagar qualquer tipo de escola. Mas deixa claro que, se tivesse condições financeiras, não hesitaria em colocar em escola particular, apesar de estar satisfeita com a escola dos filhos.

A questão da escola particular é o sonho de cada mãe-de-aluno de escola pública, que fantasia ser ela mais organizada, ter mais recursos, menos alunos em sala, melhor tratamento. Um pequeno número de mães coloca a questão qualitativa não só das escolas particulares como das escolas públicas, o que podemos notar na fala de uma mãe-de-aluno:

"Esta escola aqui, pra mim, é ótima, mas não tenho bons olhos pra escola pública. Aqui eu vejo bem... aqui é muito bom... Como tem exemplos de outras escolas; por exemplo, a de meus sobrinhos, aprova o aluno por aprovar, sem ter competência para passar. Aqui não. Só passa quem realmente tiver condições. De uma maneira geral as escolas são assim... Se ele estivesse em outra escola pública, já teria até feito esforço para colocar em escola particular. Aqui não vale a pena tirar... Também escola particular, existem escolas particulares e escolas particulares. Tem aquela escola que realmente tem um ensino bom e tem aquela escola que só tem nome e o ensino não vale nada, né? É como a escola pública... Pra mim há falha nas 2. Tanto na particular quanto na pública. Agora, o governo devia dar

um salário digno pra gente, botar na escola particular. Acabar com esse negôcio de escola pública. É uma maneira de dizer que tã usando o dinheiro do povo. Bota merenda, milhões que gasta cada escola, com isso, com aquilo e não resolve. Resolveria se as pessoas tivessem um salário digno, pra pagar escola pros filhos, seguir em frente... É difícil a criança de escola pública... carente, porque tem criança de escola pública que não precisa. Mas existe aquela que necessita realmente de escola pública, fica, vai ficando e aos 10 anos, ainda no 1º ano, vai carregar carrinho na feira, abandona os estudos. A escola não tã resolvendo. Se ganhasse um salário digno pra pagar colégio pro seu filho, não haveria aquela diferença. Seria uma coisa sô".

Mas há a mãe que denigre a escola particular lembrando a fábula da raposa e das uvas que sabendo ser a escola particular quase inatingível, desdenha e a qualifica como exploradora, que visa a ostentação e promoção social, apontando suas falhas impiedosamente.

Em outra visão de escola pública, uma mãe-de-aluno de escola da zona sul, de status social bom, nos diz:

"A escola deve considerar o aluno mais como gente, principalmente o aluno de escola pública igualzinho aos filhos de quem tem uma boa situação. O currículo daqui é tudo bem superficial, uma

teoria bem rápida, por cima. Está tudo muito diluído. A gente tem tudo de bom e do melhor, mas a gente não vai fundo em nada. Os professores... podem até ter bom nível, mas eles não passam isso. Esquecem o espaço que estão tomando... reclamam do salário...

Escola, é pra ensinar. Se a gente coloca a criança na escola, a gente tem esperança que ela tenha chance de aprender alguma coisa. Tenha o clima saudável, tanto de pessoas quanto de limpeza... Alguém que instrua... estimule..."

A questão da discriminação e a expectativa de equidade social é aventada nessa fala. Sente-se que não se considera apta para opinar em relação ao conteúdo, mas percebe que a escola não dá quase nada. Percebe que o ensino não é levado a sério por falta de estímulos externo e interno, embora possa até ser competente. Apesar da denúncia de falta de seriedade profissional, acredita na escola e na possi**bi**lidade de vir a exercer satisfatoriamente seu papel de educar.

A ideologia do esforço de todos para o alcance do sucesso de cada um faz parte do discurso oficial. "Quem se esforça, se sai bem"; "Pra vencer tem que estudar"; "O diploma da escola pública vale mais" reforçam a tese "todo mundo se esforçando, alguma coisa vai sair".

Algumas mães vêem no governo o pai protetor, o bom administrador e até a bondosa mãe que ajuda os pobres. Há as que nem lembram do governo porque a escola funciona so-

zinha, não pára, mesmo que seu funcionamento seja de uma forma precária. As de baixa renda se satisfazem apenas com a escola aberta não se importando se a escola dá conta do serviço que tem que prestar à comunidade escolar, ou seja, se cumpre ou não sua função de ensinar.

A grande massa, no entanto, demonstra incredibilidade no governo e denuncia o abandono, o descaso, a falta de seriedade da administração pública. E há as que acusam o governo de induzir o povo à alienação, as que se aprofundam mais na questão denunciando que na verdade o governo teme o povo. Se este souber muito vai atrapalhar o trabalho que pretendem desenvolver.

Mas não perdem as esperanças e, em qualquer oportunidade surgida apresentam suas reivindicações ao governo através da fala solicitando mais verbas, apoio às escolas, mais atenção à parte física.

Outras há que se preocupam com o aspecto assistencial de atendimento às crianças carentes.

Uma parte das mães, especialmente as da zona sul apresentam maior preocupação com a qualidade do ensino. Algumas propõem escola de um turno, a exemplo do ensino da Europa, em especial Portugal e Espanha. Pela manhã, a parte informativa e à tarde, a formativa.

A ideologia de credibilidade no governo é reforçada quando, apesar de falarem mal do governo, manifestam expectativas positivas; esperança de melhoria. A falta de coe

rência se traduz na busca de condições de equilíbrio através da reivindicação de seus direitos, quando estes lhes são claros.

Algumas colocam expectativas de ascensão social. Reconhecem que a escola é tão carente quanto elas, mas as duas se dando as mãos, trabalhando juntas, podem conseguir dar educação aos filhos. Valorizam os aspectos formativos também. O objetivo é ajudar a educar seu filho, a encontrar uma profissão para ele. Agora, se a escola dificultar seu estudo, ele não conseguirá melhorar seu nível social, funcionando a escola como um obstáculo para sua vitória profissional.

Em uma pesquisa feita com camponeses, Siano¹² observou uma atitude pouco crítica aos olhos da escola ao mesmo tempo que gostariam que a escola assegurasse sua função seletiva, numa atitude muito semelhante da mãe-de-aluno de escola pública, em especial das áreas mais carentes.

Nas mães de baixa renda existem algumas contradições a que Siano, nesse coexistir de pensamentos chamou de "consciências paralelas".

Querem igualdade e justiça social. Lutam por ela mas não querem que *apertem muito as crianças*. Sabem que não

¹² Siano, V. L'école, la société et les paysans. Représentations sociales, idéologies et mentalités: étude d'une population de petits agriculteurs du Vaucluse Thèse de Doctorat de 3^e cycle, Aix-en-Provence, Université de Provence. Citado em um artigo de Gilly "Les représentations sociales dans le champ éducatif", p. 363, 1985. In: Jodellet, D. Les représentations sociales. Paris, PUF, 1989.

se pode dar à criança o que ela não tem.

Por outro lado, a ideologia meritocrática enfatizada pela escola, é por elas reproduzida e ocupa um lugar central. Importam as qualidades intrínsecas da criança, sua capacidade e seus méritos. *"Se tirar nota boa é porque sabe. Vai passar de ano"*. Caso contrário aceita em parte, o insucesso do filho e a função seletiva da escola, com conformismo e apatia. *"O que eu posso fazer?! Não entra na-dinha na cabeça dele"*. *"Se não sabe nada, não pode passar"*. *"Aqui só passa quem sabe"*. São discursos reprodutivos dentro da escola pública por parte das mães e da própria escola.

Essa ideologia que caracteriza o sucesso da criança através de notas alcançadas é perceptível através da fala abaixo:

"As notas dele estão boas. Pra mim ele tá indo bem porque as notas tão boas. Eu acho que vai indo bem. Não sei. Ele sente dificuldade. Mas tá com nota boa. Eu acho que passa. Tá com duas, três vermelha só. Eu acho que passa".

Coloca em dúvida a capacidade e o mérito de seu filho, ou seja, suas qualidades intrínsecas, mas, já que a escola se satisfaz com a nota, é porque sabe e será bem sucedido.

Passando pela categoria *qualidade de ensino* no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, as mães

de classes mais favorecidas nos seus depoimentos, combatem-no muito fortemente, condenando a escola não só pública, mas também a particular:

"O ensino deixa muito a desejar. Eu não sei se eu parei no tempo, mas eu acho que no meu tempo o ensino era muito mais avançado".

"Acho que o ensino hoje não é a mesma coisa. Mudou muito".

"Como o governo quer que o brasileiro aprenda se não há educadores? não tem, não tem. O governo é culpado. Ele quer que a gente seja burro, mas completamente burro para não entender o que eles fazem. Eles não querem que o povo brasileiro seja instruído e entenda muito do que eles fazem. Porque se a gente for entender, a gente quebra tudo. Vai ser uma parada. Então eu acho que a escola tinha que ser melhor. Faz aquilo, aquilo outro e o principal que é Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, ninguém sabe nada... nada, nada, nada. Pega um caderno de um aluno, é tudo escrito errado. Gente, eu bato o olho, está errado. Lêem rapidamente e nem descobrem o erro. E porquê? porque está acostumado a ler de qualquer maneira. Olha, gente! O ensino tem que melhorar, isso não tenha dúvida. E se o governo não tomar providência não sei o que vamos fazer. Agora, pagar colégio particular, nem todo mundo tem condição. Agora, eu acho, se o governo tem obrigação de educar o povo brasileiro, ele tinha que melho-

rar o ensino. Ah, o pouco está sendo educado pelo governo. Tem uns lixos aí, escola caída, que se diz escola.... professor reclamando... A minha filha terminou a 8a. série mas te garanto, ela não sabe nada, nada, nada".

"Eu acho que a escola pública não devia proporcionar só conteúdo. Colocar alguma coisa a mais na escola, favorecer essas crianças, algumas precisam desse algo mais".

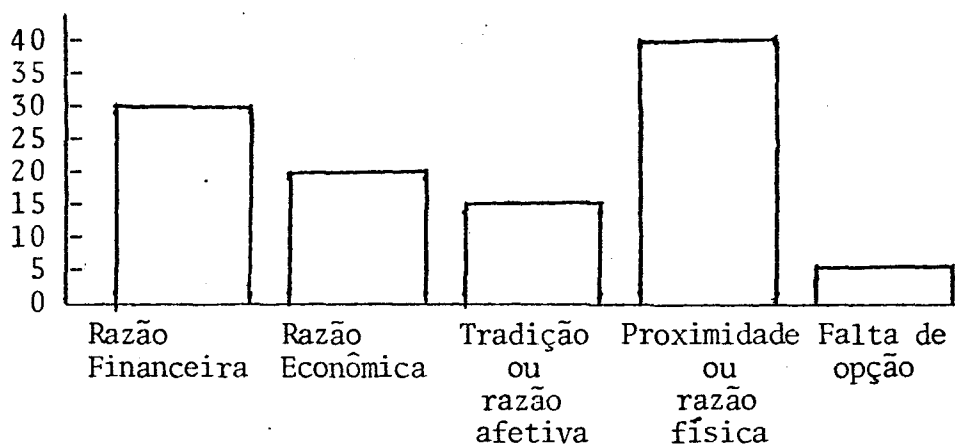
Na categoria motivo da escolha, a proximidade é fator preponderante. O aluno pode ir e voltar sozinho, é mais cômodo, as mães podem exercer maior controle sobre os filhos, não há despesa com transporte. Quanto a outras razões apontadas, as mães da escola da zona sul colocam mais os aspectos econômicos em evidência do que os financeiros, como se quisessem esconder seu estado de pobreza. Envergonham-se de declarar dificuldades financeiras. Optam pela razão econômica, colocam na escola pública "por economia". Em caso de necessidade, recorrem à escola paralela ou então ao professor de reforço.

Em ambas as escolas houve um nº muito significativo quanto à opção pelo item tradição. A confiança no trabalho que as escolas realizam ao longo dos anos é um forte fator apresentado nas falas, apesar de apontarem outros aspectos negativos em relação à escola como o poder de abstração dessa escola, o seu conteúdo livresco, fora da realidade vivencial do aluno, a pouco praticidade no dia a dia.

O amor pelas escolas em que estudaram ou em que seus filhos maiores estudaram é uma forte razão para frequentar a escola, apesar de sentirem que *"a escola caiu muito"*.

Algumas mães não apresentaram razão de opção.

MOTIVO DA ESCOLHA POR ESCOLA PÚBLICA



Na questão *escola pública X escola particular* observa-se que a escola pública, com o decorrer dos anos, tem sofrido pressões por parte dos que lutam pela exclusividade do ensino privado. Estes, para alcance de seus objetivos, procuram nas aparências desconhecer as práticas pedagógicas das escolas oficiais.

No entanto, sabe-se, fora do alcance do público, nos bastidores, utilizam-se do currículo oficial como sinalizador do trabalho a desenvolver nas escolas particulares. Goffman (1985), explica o comportamento do dono de escola particular que sustenta uma impressão que interessa para ele ou para sociedade a que pertence.

Não podemos negar que também a escola pública utiliza essa técnica de desempenho para com a sua comunidade, através de seus profissionais que trazem até a escola, currículos, programas, informações de recursos materiais utilizados pelas escolas particulares. Apesar da utilização desses recursos, houve uma lenta deteriorização dessa escola que ao longo dos anos decaiu profundamente provocando uma corrida para a escola particular.

A atual escola privada brasileira passou a uma nova função social. Anteriormente as pessoas que queriam seus filhos educados em escolas segundo determinado credo religioso tais como israelitas, católicas, maristas, protestantes, batistas, luteranos, metodistas, etc. Agora opta pela escola que possa oferecer um ensino menos ruim nesse caos educacional em que nos encontramos.

Em geral, as mãe-de-aluno de escola pública vêm a escola privada segundo seu nível sócio-econômico. A mãe que já teve seu filho na escola privada e hoje tem seu filho na escola pública por estar com problemas financeiros, condena a privada:

"Na escola particular o que se vê é ostentação: brinquedos importados, mochilas com etiquetas, com as griffes. Isto não tem em escola pública. Se a criança tiver, não leva pra escola (& A)".

"O que o sistema particular, o que tem a mais é que oferece ao aluno os recursos, nem sempre válidos. E o preço que se paga é uma exorbitância. Não tem retorno na maioria dos casos".

"O que se vê em escola particular é aluno sempre com o professor particular para dar conta do ensino. O pai tã pagando imposto, paga escola particular e ainda paga professor particular. Se rã que ele não vê que tem alguma coisa? Os impostos que se paga, o preço de uma escola particular e a necessidade da professora particular para compensar as falhas da escola que apresenta um currículo vastíssimo, mas manda o aluno estudar por conta. Isso pode???"

Mas há os que as defendem:

"É uma escola mais organizada, com menos alunos em sala e professor faltando menos, além de que até dá um melhor tratamento porque você tã pagando".

Dentre outras, há as que a colocam como discriminadora, exploradora e a que promove o aluno sem qualquer mérito porque "pagou-passou".

O diretor de um colégio particular da zona sul nos coloca a escola como um cogumelo que nasce de noite, sem ninguém semear, surgindo como uma necessidade cultural. O transformar-se em empresa é atribuída a culpa do caldo de cultura, ou seja, a soma da mentalidade mercantilista do dono do colégio com a situação econômica da clientela. E isso só se viabilizou devido à falência do setor público. Se o responsável estivesse satisfeito com a escola pública, não iria colocar na particular, a não ser nos casos de famílias com

credos religiosos arraigados, que optariam pelas escolas de seus credos.

No setor acadêmico, autores há que se voltam contra a escola pública, acusando-a de ter um sistema de valores distanciado da classe popular (Freire, 1987), acusando-a de produtora de fracasso escolar (Brandão, 1983), acusando-a de transmitir um conteúdo abstrato e livresco (Nildecoff, 1978).

Num corte transversal constatamos que a escola pública não atende somente ao setor popular. Através dos depoimentos de mães-de-alunos de zona sul, percebemos 40% das crianças pertencerem à classe média. É a constatação de que numa mesma comunidade lidamos com dois sistemas de valores pertencentes a níveis socio-econômicos diferentes. Não é uma questão de escola, mas da sociedade como um todo.

Brandão e Nildecoff fazem acusações nas questões que lhes interessam, sem verificar que há alunos de escola pública que hoje cursam cursos superiores com bom desempenho e que essa transmissão de conteúdo livresco é uma necessidade cultural e de aprimoramento pessoal a que todos querem ter acesso.

Noronha (1977), acusa a escola pública de submeter os alunos a um processo de aculturação que os faz perceber os seus próprios hábitos e padrões com estranheza e os leva a aspirar participação na cultura dominante.

A mãe-de-aluno, na sua fala, demonstra a necessidade de apropriação dessa cultura com vistas à ascensão so-

cial, com participação na cultura dominante:

"Ele tã na escola pra ler, pra se educar, pra ter educação, nê? pra arranjar bom emprego e não ser como eu, diarista. Não tenho uma boa profissão. Quero que ele tenha um futuro melhor. Quero que ele faça tudo direitinho, pra sociedade, como os filhos dos meus patrões, pra mais tarde enfrentar a sociedade e subir na vida. A sociedade exige, nê? Quem não tiver educação, não consegue nada".

A questão da disciplina na escola é vista dentro de uma concepção tradicional de prática educativa — boa ou má-conduta de respeito irrestrito às normas impostas de obediência e de ordem.

A disciplina das escolas públicas pesquisadas, de um modo geral satisfaz. Na escola da zona norte a disciplina é considerada boa e a rigidez necessária para o andamento da escola. Já na escola da zona sul, alguns a consideram repressiva, a partir do momento em que impedem a criança de ir ao banheiro durante as aulas; e outras há, que consideram excessivamente democrática (*laissez faire*) em especial no turno da tarde quando atende a alunos de 5a. a 8a. séries.

Em momento algum as mães-de-aluno vêem a disciplina como um processo que pertence igualmente ao universo administrativo e ao intelectual. O ato de apreender exige uma grande capacidade de concentração, de persistência, de es-

forço intelectual, habilidades que cabe à escola desenvolver com disciplina. É igualmente a organização da escola e delegação de responsabilidades que vai tornar possível essa prática.

No tocante ao *padrão de ensino*, 70% das mães entrevistadas a considera fraca, ineficaz, pouco criativa, discriminadora. Algumas a classificaram como não ambiciosa no sentido de não estar interessada em formar grandes homens, mas sim homens submissos e obedientes. Para 60% das mães da zona sul é uma escola apenas funcional. Para as mães da zona norte, é uma escola possível, que se esforça para dar o melhor para as crianças com todas as barreiras impostas pelo governo.

Contribuindo para o padrão a desejar, o tempo reduzido de aula, a falta de pessoal qualificado, além das faltas do professor são fatores inibitórios ao sucesso escolar. Há quem a classifique como irresponsável, acéfala, "não escola". Acusam-na de insensível, incompetente, com crise de autoridade.

COMO AS MÃES-DE-ALUNO VÊEM A ESCOLA PEDAGOGICAMENTE

		%
QUALIDADE DO ENSINO	Satisfatória.....	30%
	Deixa a desejar para as classes desfavorecidas.....	25%
	Ideologia meritocrática, ou seja, só passa quem sabe.....	20%
	Superficial e sem qualidade.....	25%
LIVRO DIDÁTICO	Necessário.....	80%
	Desperdício de material.....	20%
DEVER DE CASA	Importante para fixar.....	80%
	Importante para controlar.....	10%
	É bom quando com método.....	10%
	Desnecessário.....	0%
PROFESSOR	Competente.....	40%
	. Sem ele a escola não existiria . É preciso valorizá-lo pelo salário . Número insuficiente na escola . Atencioso com o responsável . Muito amigo Falho.....	60%
	. Nível bom mas não passa o que sabe . Muito faltoso . Irresponsável . Desinteressado . Discrimina aluno carente . Paternalista . Insensível . Covarde . Explorador . Autoridade e poder	

continua...

COMO AS MÃES-DE-ALUNO VÊEM A ESCOLA PEDAGOGICAMENTE

		%
A L U N O	Interessado.....	10%
	Desinteressado.....	80%
	Se tem sorte com o professor que pe- ga, caminha.....	10%
	Desempenho:	
	. Sucesso: ideologia do dom..... ideologia do esforço: de <u>to</u> dos ideologia do esforço: auto- esforço depende do método da esco- la mérito próprio	30%
	. Fracasso: Motivos pessoais..... dificuldade de aprendizagem deficiência cultural imaturidade irresponsabilidade desinteresse saúde preguiça indisciplina Culpa da escola.....	60 10%
PROMOÇÃO À SÉRIE SEGUINTE	Será aprovado.....	50%
	Vai repetir.....	30%
	Não sabe.....	20%
EVASÃO ESCOLAR	subemprego.....	30%
	ingresso no mercado de trabalho.....	10%
	desinteresse pela escola.....	40%
	marginalidade.....	20%
FESTAS PEDAGÓGICAS	Muito bom.....	30%
	Bom.....	60%
	Válidas se sem caráter comercial....	5%
	Bobinhas.....	5%

continua...

COMO AS MÃES-DE-ALUNO VÊEM A ESCOLA PEDAGOGICAMENTE

		%
AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO	Preocupação com nota e não preocupada com o saber.....	20%
	Bom.....	60%
	Falha, muito parcial.....	20%
CONSELHO DE CLASSE	Ignoram o que seja.....	20%
	Deve ser importante.....	7%
	Pra dar conselho.....	3%
	Competência da escola.....	70%
	Mãe deve participar.....	0%
	Pode participar.....	20%
	Mãe não deve participar.....	80%
ESCOLA PARALELA	É bom.....	50%
	Eficaz.....	10%
	Necessidade.....	40%
	Utiliza.....	40%
	Não utiliza.....	20%
	Já utilizou.....	40%

À QUESTÃO "PARA QUE SERVE A ESCOLA" PERMITIU A NÓS CLASSIFICARMOS AS RESPOSTAS EM 6 GRUPOS

VALOR EDUCACIONAL	<p>Dar educação</p> <p>Orientar a criança e a família</p> <p>Ensinar hábitos, atitudes e boas maneiras</p> <p>Promover cultura</p> <p>Ensinar a ser alguém</p> <p>Ajudar a construir uma liberdade</p> <p>Abrir os olhos</p>
VALOR COGNITIVO	<p>Ensinar</p> <p>Saber</p> <p>Informar</p> <p>Instruir</p>
VALOR SOCIAL	<p>Socializar</p> <p>Integrar</p> <p>Fazer amigos</p> <p>Dar esperança de ascensão social</p>
VALOR ASSISTENCIAL	<p>Fornecer merenda</p> <p>Encaminhar para o posto médico</p> <p>Encaminhar para o dentista</p> <p>Proteger da miséria</p> <p>Proteger do morro</p> <p>Proteger da malandragem</p> <p>Proteger da marginalidade</p>
VALOR AFETIVO	<p>Dar afeto</p> <p>Dar compreensão</p> <p>Dar amor</p>
VALOR PRÁTICO OU UTILITÁRIO	<p>Ensinar a enfrentar a vida</p> <p>Preparar pra vida feliz</p> <p>Dar uma profissão</p> <p>Ensinar a se comportar no mundo</p>

5. AS MUITAS MARIAS MÃES-DE-ALUNO – ATITUDES, COMPORTAMENTOS E PAPÉIS SOCIAIS

Ana Maria é uma mãe que trabalha na escola dos filhos. Nasceu e cresceu no bairro. Estudou até a 4a. série em escola pública de bairro vizinho porque nunca conseguiu vaga em outra escola mais próxima. Em 1987, com 3 filhos em idade escolar, obteve emprego de servente na escola dos filhos por indicação do diretor. O dinheiro que ganha mal dá para o sustento das crianças. Tem que batalhar por fora. Mas vale o esforço. Seus filhos, que estão sempre em turma boa, têm rendimento satisfatório. Quase não vai às reuniões, porque está sempre trabalhando na escola, acumulando papéis: mãe e servente.

Maria Aparecida, ex-aluna da escola dos 4 filhos, pertence à APAC – Associação de Pais e Alunos da Comunidade de Escola Pública – fundada em 1988 por ocasião da greve dos professores do Município do Rio de Janeiro, na luta por melhores salários. Mas pouca atenção dá aos filhos. É legítima o fracasso escolar, classificando-os de desinteressados, de cabeça dura, de miolo mole, reproduzindo o que sua mãe dizia dela quando era estudante. Estudou até a 2a. série e depois saiu para trabalhar.

Maria José, professora de escola pública, também é mãe-de-aluno. Seus dois filhos tem cardiopatias graves. Muito revoltada e inconformada por ter gerado crianças doen

tes e não ter condições financeiras de tratá-los condignamente, culpa a todos por seu destino. Como professora procura ser a profissional perfeita, já que como mãe se acha um fracasso. Educa seus filhos numa "redoma de vidro" e exige da escola o mesmo tratamento. A escola se vê na obrigação de colocar seus filhos no mesmo horário de trabalho para que possa fazer melhor acompanhamento. Mistura seus papéis de professora e mãe e, às vezes, coloca em dúvida a competência profissional dos colegas e denuncia a falta de humanidade dos que se dizem educadores, mas que não levam em consideração o problema dos seus filhos. Quando solicitada a dar um depoimento sobre o papel social da mãe-de-aluno de escola pública, revela:

"Essas mães, minha Nossa Senhora, são tristes. Sabem falar mal do professor, e poucas são as que colaboram e são compreensivas. Se preciso faltar para levar meus filhos ao médico, no dia seguinte estão todas reclamando. É muito triste. A gente se dá por inteiro e não há reconhecimento".

Maria Antonia, com seus 3 filhos em idade escolar é alcoolatra. Quando em estado de embriaguez aparece na escola para tomar satisfação com os professores sobre o rendimento dos filhos que não conseguem aprender nada. O marido é supervisor da Coca-Cola. Ganha bem e cobra muito a educação que ela não dá aos filhos. Não raro, as crianças aparecem com marcas roxas de espancamento. Neste estado já agrediu verbalmente uma professora. Ao ser solicitada a dar um depoimento sobre o papel da mãe na escola, mandou ir à "p.q.p".

Outras Marias existem do nível e há as que nunca vieram à escola, nem para matricular seus filhos. Porque trabalham, deixam tudo por conta da vizinha que tem a procuração verbal e resolve tudo. Geralmente faxineiras, essas mães, pouco participativas da vida escolar de seus filhos, estão voltadas para a sobrevivência familiar. "*Minha mãe não poder vir porque ela faz faxina*", comenta uma aluna.

A experiência da autora mostra que, apesar de saberem que a escola é importante para seus filhos, muitas nem a procuram por conta própria. É uma vizinha que insiste, é o coleguinha do filho que estimula a ir à escola, é a televisão que lembra... Suas frustrações fazem com que ela não tenha muito interesse em matriculá-lo. Não raro retardam o processo. E, quando resolvem, com mais idade, o problema de vagas fica difícil.

Quando a mãe de baixa renda "*corre atrás*" e consegue a vaga na escola pública, se depara com uma triste realidade: a escola tem uma ordem estabelecida própria, diversa do seu meio familiar. Tão logo ingressa na escola, se tem alguma dificuldade de aprendizagem, o filho é estigmatizado como "*deficiente escolar*".

A linguagem por ela utilizada é um forte elemento de distanciamento escola-casa.

Além do código linguístico utilizado pela criança de meio desfavorecido ser apontado como um dos responsáveis pelo atraso do seu desenvolvimento escolar, a própria escola, ao utilizar uma linguagem elaborada, vai reforçar a sua

deficiência cultural (Bernstein, 1961).¹³ A cada dia que a criança passa na escola, mais distante vai ficando dela. Como que estranho no ninho, com o passar do tempo, só acumulando insucessos, ela vai sair da escola, apesar de muitas vezes a mãe ainda insistir na sua permanência. *"Quem sabe o filho ainda consegue aprender alguma coisa?"*

Na escola em que a autora trabalhou houve um caso realmente emocionante. Davi, 5 anos cursando a primeira série, não conseguia ser alfabetizado. Até que veio uma professora já idosa, humilde, calma, com a aparência de empregada doméstica. No início, algumas professoras ironizavam sua maneira de ser e entre elas comentavam que a professora não dava um papel mimeografado porque não queria ter trabalho. Qual não foi a surpresa quando, no final do ano, 8 dos 11 alunos da turma estavam alfabetizados com o seu método individualizado, inclusive o Davi. Agora, na 3a. série é um aluno comum. Nunca mais teve dificuldade.

Esta é uma das razões porque muitas mães insistem em deixar a criança tentar. Há sempre mais uma chance. Até cansar.

Na luta pelo direito à escola, nota-se um discriminar, um destratar, um rejeitar, um cortar a liberdade de pensar, um apagar a cultura trazida, um não permitir *"crescer com os outros"*. Quando a escola muda o tratamento, o fracasso diminui bastante.

¹³Bernstein B. Social Structure, Language and learning. Educational Reserarch 3. 1961, p. 163-176.

Resumo

E como a mãe se comporta diante do fracasso escolar?

Apontam dentre os motivos, dificuldades pessoais de aprendizagem, imaturidade da criança, desinteresse, preguiça, há vezes em que até se culpam por não poder ajudar o filho, ou então culpam a própria escola pelo fracasso do filho.

Vejamos alguns depoimentos sobre o fracasso escolar:

"A escola pra ele, que é criança, eu vejo como uma obrigação. Tem que ir por que todo mundo vai. Talvez, se eu não fosse medrosa deixava pra lá. Eu até me pergunto, será que eu sou louca? Graças a Deus, todo mundo diz, não, num é. Depois de velha, deixa pra lá, o que sou, sou. Me relaciono com os outros assim. Eu acho que a criança, a gente não pode dar muita dúvida à criança. Então eu... um dia ele vai querer ler, vai começar a ler. Depois esse dia nunca chegou. Já está 2 anos na escola, na 1a. série, sempre na escola pública em greve, como é que pode aprender a ler? O menino, fez 10 anos e entrou na 2a. série primária sem ler por causa da greve. Se eu tivesse pistolão botava numa escola pra aprender a ler. Fica muito difícil. Ele já é diferente e tem os pais diferentes, fica muito difícil. Então eu vou ensinar a ler e escrever assim. Essa meta. Se for preciso dar-lhe um bofetão, também lhe dou.

Por que eu acho que tem um lado assim que eu não posso escolher por ele. De pois ele vai fazer a vida dele e eu não sei se é certo ou se é errado que ele fique sem escola, sem saber ler e escrever".

Esta não acusa diretamente a escola pública de incompetente, revela ter seu filho dificuldades pessoais e familiares, mas vê a escola como uma "necessidade social". Mais adiante revela ser uma escola despretensiosa que não vai formar grandes homens e desenvolve na criança a submissão.

"Você tem que obedecer. Você tem que fazer isto, você tem que fazer aquilo. Você é escravo. A coisa é definida mais nesse sentido.

.....

Eu detesto escola, mas não posso obrigar meu filho a detestar escola. Mas eu decidi que ele vai aprender a ler e escrever. Portanto mal vai fazer escola. Eu não sei se tô certa, se tô errada".

A escola passa a ser uma obrigação necessária, ineficaz e perniciosa pois deforma o ser humano no seu desenvolvimento.

Em relação ao conteúdo, outro depoimento:

"Acho não assimila muito bem. Se tives se outras tarefas... Talvez a capacidade dele seja um pouco menos... outras crianças que tem mais capacidade. Tem dificuldade pra pegar as coisas. Se ele não vivenciar... Em casa, até eu ajudando, tirei até da explicadora porque

não estava adiantando, não tava dando certo, continuou com D. Este mês ele se esforçou muito".

Este depoimento acima, de uma professora de escola também mãe-de-aluno aponta como um dos motivos do fracasso do filho, além da dificuldade própria, problemas metodológicos como trabalho abstrato realizado pela escola, trabalho não vivenciado, e a falta de diversificação de atividades. Faz igualmente uma crítica à escola paralela e a ela própria — professora. Ambas são ineficazes. Ela reconhece que, comparando às outras crianças "mais capazes", ele não é bem dotado. Talvez, o normal de aluno de escola pública.

Outra mãe, em relação à dificuldade de aprendizagem:

"Ele tá custando a aprender a ler. Não está no ritmo: D. Isabel tá fazendo o maior esforço pra levantar ele. Agora que ele tá começando a entrar no ritmo. Tá começando as continhas, começando a soletrar. Vai fazer 9 anos. Tem que ser alguma coisa, fazer alguma coisa, fazer alguma coisa na semana pra não ficar jogado aí, como eu vejo... escrever alguma coisa..."

A mãe acima, com um filho de 9 anos e 4 de repetência na 1a. série está bastante preocupada em que o filho seja alguém, que não fique jogado por aí, na marginalidade. Atribui o fracasso escolar às professoras anteriores, às próprias dificuldades da crianças. Percebe que o filho é lento.

Durante o seu discurso, sempre que se refere à aprendizagem usa a palavra "rítmo". Reconhece o extremo esforço que a atual professora está fazendo para o seu desabrochamento e tem uma leve esperança de que a primeira série já esteja no fim do caminho.

Com relação à assiduidade:

"Não pode, para substituir um professor e não mandar a criança para casa quando o professor falta. Além de não aprender, se arrumou todinho para ir à escola, para ficar com os amigos, nem dever de casa pode ser feito ali. Tem que ser mandado de volta. Isto é ruim para a criança. Didaticamente isto é derrubar uma criança".

Com a falta da professora que é frequente, a criança tem que retornar a casa, não podem permanecer na escola, nem para ficar com os amigos, nem para fazer o dever de casa. *"Tem que ser mandado de volta"*. Nas entrelinhas manifesta sua raiva por não conseguir livrar-se da criança por algumas horas, por culpa da professora que falta. Acusa a escola, ao fazê-la voltar para casa, de contribuir para o seu fracasso.

Nos meios desfavorecidos, as mães dão muita importância às funções escolares tradicionais de instrução, na expectativa da escola assegurar-lhes uma promoção social digna. Mas a escola mantém o status quo de desigualdade e faz a triagem em desfavorecimento dos seus próprios filhos que tem na escola um objeto cada vez mais distante.

Alguns depoimentos evidenciam a valorização da formação cognitiva que a escola não dá para seu filho:

"Pra mim, escola tem que ensinar. Esse negócio de ficar sô brincando... por que o filho do rico no C.A. já sabe ler?"

"Pra mim o importante é que meu filho aprenda e não sô passar de ano. Começa a ficar fraco em alguma matéria, a professora dá a reunião e diz, aí eu corro pra reforçar. Mas a escola tem que ensinar realmente. Matéria, sabe como é que é?"

"O que acontece é que aqui não se dá na da a fundo. Pensa que a gente não vê que é sô pra tapear. Vê se na turma dos ricos as crianças também estuda as sím?"

Em relação à prática pedagógica, as mães reclamam muito a diferença de tratamento às crianças de meios desfavorecidos.

Também podemos notar mães se queixando de tratamentos diferentes que professores dão às crianças de renda baixa discriminando-as, até quando a presenteiam com notas sem que o desempenho atinja qualidade desejável que Gilly (1972), chama de "compensação por preconceito".

Constatamos também a cada início de ano letivo, listagens de espera de vaga em determinadas escolas. Nessas as crianças de meio mais favorecidos são matriculadas antes

das de renda baixa e colocadas em turmas consideradas "boas" após uma testagem. Essas turmas ditas "*homogêneas*" reforçam as diferenças cada vez mais sensíveis.

A mãe-de-aluno, que também é responsável pela função social da escola e co-responsável pela construção dessa escola elitista que dá tratamentos diferentes a crianças de meios diferentes com desempenhos diferentes, muitas vezes querendo seu filho na melhor turma, evidencia que não existe neutralidade no sistema escolar no que se refere às estruturas das relações de classe nem mesmo por parte delas.

Certa feita, com 4 quartas séries em uma escola pública, algumas mães desejavam o professor "*preparador para o Colégio Pedro II, aquele que ensina mesmo*", para seus filhos. Foi necessário a escola utilizar um artifício, qual seja, aproveitar a estrutura de 5a. a 8a. séries, em que professores lecionam por componentes de área para resolver o que se tornou um problema. Com essa estratégia, a professora iria atender todas as turmas em Matemática contentando às mães reivindicadoras. (Anexo 4).

O que se observa é que, frequentemente essas mães de meio social um pouco mais favorável, mais esclarecido, que lutam por uma vaga na turma do professor mais conceituado, que lutam por um saber de base, fazem um jogo, utilizando-se de meios criativos e os mais originais possíveis nessa sobrevivência educacional.

A mãe de renda baixa, mais conformada com sua sorte, quando com forças para lutar, sai simplesmente, em busca

de vaga que não lhe é dada porque não existe turma "adequada" para seu filho.

Nessa escola de testes seletivos, quando a criança não sabe ler nada, vai ficar fora da escola e, se, conseguir entrar, vai ter o tratamento diferenciado dentro da própria escola em turmas (ir)recuperáveis.

Perret-Clermont et. alii (1982), afirmam que apesar de suas diferenças de desenvolvimento em momentos determinados, as crianças de meios desfavorecidos tem as mesmas possibilidades de aprendizagem que as outras. Apenas não têm o tempo de desenvolvimento igual. As crianças são mais lentas e têm seu tempo próprio.¹⁴

A classe social é portanto, uma das responsáveis pelo desempenho da criança e pelo seu destino na escola. Está intimamente ligada ao sucesso ou fracasso escolar.

Bourdieu e Passeron (1975), caracterizam a escola como dissimuladora de sua função social de legitimação das diferenças de classes sob a sua função dita "técnica":

"É preciso pois se perguntar se a liberdade que é deixada ao sistema de ensino de fazer com que prevaleçam suas próprias exigências e suas próprias hierarquias, em detrimento, por exemplo, das exigências mais potentes do siste-

¹⁴ Perret-Clermont, A.N.; Burn, J.; Conne, F.; Schubaner-Leoni M.L. - (1982). Décontextualisation et recontextualisation du savoir dans l'enseignement des mathématiques à de jeunes élèves. Interactions didactiques, Recherches, nº 1, 1-33, citado in: Gilly, Les Représentations Sociales dans le champ éducatif.

ma econômico não será contrapartida dos serviços ocultos que ela presta a certas classes dissimulando a seleção social sob a aparência da seleção técnica e legitimando a reprodução das hierarquias sociais pela transmutação das hierarquias sociais em hierarquias escolares".

E como é o primeiro contato mãe-professora?

A mãe que dispõe de tempo e participa diretamente da vida escolar de seu filho, ao deparar-se pela primeira vez com a professora, já se dirige a ela como quem já pediu informações anteriores temendo sua reação.

Entre elas, as mães comentam:

"Essa aí é boazinha, amorosa e ensina bem". "Cruz: credo! Aquela lá é um castigo!" "E quem pode?; Professora exigente tá ali!"; "Aquela lá, você tem que puxar o saco, senão teu filho fica pra trás".

Até situação socio-econômica colhem, tendo já definida a situação, no dizer de Goffman.

No caso de professora nova, ficam inseguras, querem transferir as crianças de turma. Algumas arriscam a sorte pela aparência.

Quem costuma ser portador dessas informações, na linguagem de Goffman — os veículos de indícios — são as pró

prias mães que já tiveram seus filhos estudando em turmas anteriores, ou algum parente, ou até a vizinha. Sempre há responsáveis "*disponíveis*" - prestadoras desse tipo de "*serviço de utilidade pública*" e condutoras das chamadas "*fóforas*" locais.

Saber algo da professora lhes traz maior tranquilidade. Quanto mais informações obtiverem, mais inferências a respeito.

Goffman (1959) nos mostra a necessidade do indivíduo, quando em interação social, estar de posse dos fatos da situação. Para que tenha essa informação, necessita de dados sociais e pessoais. Se conhece pouco, capta as impressões através dos gestos das atitudes, dos papéis desempenhados. A sua realidade passa a concentrar-se nas aparências.

Com base na impressão que tem a respeito dos outros, vai dar um tratamento condizente com as informações colhidas.

Goffman refere-se a 4 tipos de impressão do ponto de vista da pessoa em relação aos outros: Pode desejar que pensem muito bem dela, ou que eles pensem estar ela pensando muito bem deles ou que percebam o que realmente sente com relação a eles, ou que não cheguem a ter uma impressão definida; pode desejar assegurar harmonia suficiente para que a interação possa ser mantida, ou trapacear, desembaraçar-se deles, confundi-los, induzi-los a erro, opor-se a eles ou insultá-los, independentemente do objetivo particular que o indivíduo tenha em mente e da razão desse objetivo, será do

interesse dele regular a conduta dos outros, principalmente a maneira como a tratam (p. 13).

"Como me dirijo à professora?"

"Como fazer para que a professora note que estou aqui?"

"Que que ela vai pensar de mim? Ela precisa saber que sou boa mãe!"

"Será que a professora sabe realmente o que penso dela?"

"O que estou querendo passar pra ela?"

"Como eu quero que ela me trate?"

Muitas dessas perguntas perpassam o pensamento das mães. E a professora, será que ela realmente quer a mãe na escola? A mãe tem acesso à escola pública?

A escola pública, palco institucional que já traz consigo o princípio da inércia tem o *script* dessas mães já traçado. Molda suas ações e expectativas.

Na visão de uma diretora de Escola do Município do Rio de Janeiro a mãe precisa: participar das reuniões a que é convocada (geralmente ela não comparece); opinar sobre melhorias que podem ocorrer na escola (isto, naturalmente, quando questionada); fazer críticas e sugestões de acordo com suas visões (o problema é que estas quase não acontecem); tentar vir à escola para que o filho veja seu interesse (as mães são muito omissas); vir conversar com os professores (no horário do centro de Estudos, quando são benvin-

das); buscar informações sobre o rendimento do filho (o que não fazem); vir conversar com o orientador da escola quando notar alguma dificuldade do filho (quando existe o orientador); enfim, assumir o seu papel de mãe participante da vida escolar do filho.

Pela experiência, verificamos que momentos há em que a presença da mãe é imprescindível: no ato da matrícula em que ela se responsabiliza pelo seu filho, na entrega de boletins por ocasião da reunião bimestral, para tomar ciência do desempenho de seu filho e quando solicita transferência, ocasião em que o contato é importante para que se possa anotar o destino da criança, tendo em vista ser obrigatório frequentar a escola até 14 anos.

Pode haver outros contatos esporádicos como convocação por indisciplina do filho, entrevistas, reuniões gerais ou na hora da entrada ou saída do turno, ou mesmo durante o horário da aula para qualquer esclarecimento.

Mas, mãe não tem participação na prática pedagógica, apesar de ser prática comum a mãe quando alfabetizada, antes de matricular a criança na escola, tentar transmitir os ensinamentos que sabe à criança, de uma forma primária e até prematura, desconhecendo as etapas de desenvolvimento da própria criança. Esta antecipação do período de aprendizagem, além de afetar o seu desenvolvimento normal pode vir a trazer consequências nocivas como ansiedade, medo e até oje riza à própria escola. Por outro lado, dependendo da "alfabetizadora doméstica", pode beneficiar a criança.

Mesmo a criança já estando matriculada, pode haver um acompanhamento através da escola paralela, muitas das vezes com métodos de alfabetização diferentes.

E como é sua participação quando o filho é novo na escola? É comum passar toda sua ansiedade à criança.

Para minimizar o problema a escola usa estratégias. No início do ano letivo, o período de adaptação da criança à escola, em se tratando de Classe de Alfabetização, se dá por duas semanas. Pode ocorrer nos dois primeiros dias de dividir a turma em dois horários. Durante esse período a mãe permanece nas imediações da escola. De um modo geral, a criança que entra no C.A. já tem alguma iniciação escolar e a adaptação se torna fácil. Outras há que, apesar de nunca terem ido à escola, já tem toda uma escola pela vida que leva e não estranha. Vem até sem mãe.

Quando ocorre o desajuste da "mãe", o que é mais comum, o professor procura fazer a adaptação e isto vai demandar experiência profissional. A firmeza na decisão da separação do filho é fundamental nesse processo.

No caso em que o desajuste se dá através do desinteresse da criança, da agressividade, da ausência de limites, de dispersão... nesses casos, as mães são encaminhadas a uma entrevista para um acompanhamento.

Já a mãe de um aluno do 2º segmento (5a. a 8a. séries) tem um comportamento completamente diferente. O depoimento de uma mãe-de-aluno de 5a. série nos coloca no ponto exato a sua participação:

"Quando tem reunião, eu participo da reunião. Mas eu não sou de tã na escola sempre. Sô quando tem um assunto importante. Quando ê pra comunidade em geral eu participo. Mas não tenho aquele relacionamento de vir pra escola. Eu acho que realmente não precisa. Tem as sim: o aluno e os professores. Mãe, eu acho que não precisa tã dentro da escola todo dia, toda hora. Quando tem assuntos importantes pra resolver ai sim. Mas mãe tã sempre na escola... não ê necessário".

É comum a escola usar para com os responsáveis mê todos de intimidação para mantê-los afastados dela.

A prática tem mostrado à autora que os professores preferem deixar a mãe fora da escola. Quanto mais distantes menos problemas. Menos irão perceber essa engrenagem repleta de incoerências e contradições.

Supõe-se que essas mães sentem, mas pouco falam. Qualquer funcionário da escola (salvo os subalternos) que procura saber a opinião individual do responsável, as colocações são quase sempre favoráveis. Sabe-se que às vezes é por medo de perseguição, reprovação ou rejeição. Sofrem ca ladas ou reclamam entre si, mas percebe-se uma insatisfação latente. O diálogo franco não existe e o conformismo toma conta dessas mães diante dessa força poderosa que é a insti tuição pública.

Com um conteúdo humanista religioso manifesto, as mães lutam internamente, com seus próprios meios, para que

o filho consiga vencer na vida, ser homem de bem, com a "*graça de Deus*". Interessa-lhe o ser íntegro, solidário, que consiga trazer alimento para casa.

Quando descobrem que seu filho enveredou pelo caminho da droga, do banditismo, de uma vida mais fácil, com dinheiro, o conformismo, mais uma vez invade o coração dessas mães, impotentes para agir contra a fome e a força do dinheiro. O destino desses jovens já está traçado. É uma questão de tempo. De um modo geral, morrem cedo.

A atitude de aceitação e passividade tão características nas mães, principalmente nas de baixa renda, a que Gilly denomina família de meios dos privados culturais, reflete a realidade do ensino público: "*Mas é a escola que o governo pode dar. Fico muito satisfeita. Graças ao meu bom Deus. Outra escola, não podia pagar*".

Enfim, a mãe popular, embora manifeste autopiedade, frustrada profissionalmente e não realizada como pessoa, apresenta uma expectativa de desabrochamento do filho e uma realização através dele. Idealiza a escola que é a única esperança de ascensão social. Não quer seu filho igual a ela. Por isso luta para que ele seja alguém na vida. Quer a escola tradicional, exigente, sem modernismos, mas que não cobre muito do filho, não puxe muito da cabeça para que ele possa passar e ter o diploma. Acompanha o desenvolvimento do filho através do caderno, de conversas, do dever de casa, das provas, do coleguinha da outra turma, da vizinha que tem tempo de ir à escola, ou até mesmo acompanha pelo bole-

tim: C, está bem. D ou E, não vai dar pra passar. Fica triste mas logo se conforma. Que se há de fazer? Só não quer que saia da escola. Custou tanto para conseguir a vaga....

No tocante à relação das mães entre si, percebe-se que mães de **status** sociais diferentes, mais exigentes e com uma linguagem mais elaborada, ficam distantes, não se misturam, discriminam. Colocam seus filhos na escola pública também por falta de opção, porque não têm condições de arcar com a despesa da escola particular.

O sentido de **status** atribuído no parágrafo anterior é o utilizado popularmente. Refere-se ao **status** econômico que prima pela hierarquia e passa pela autoridade, poder e prestígio.

A mãe-de-aluno com curso superior, coloca-se numa posição acima das mães-de-aluno ditas "*comuns, domésticas*", mas acusam essa mãe popular de discriminação social.

Quanto à questão da mãe-representante, nas escolas municipais temos atualmente os Conselhos-Escola-Comunidade. Raras são as escolas em que esse Conselho funciona. É um projeto lançado... como muita coisa na Educação. Saem as normas dos órgãos centrais, mas na prática, há os que burlam o sistema e dificilmente atingem o objetivo proposto.

Dentro do Conselho-Escola-Comunidade existem diferentes segmentos: segmentos dos professores, dos demais funcionários, dos responsáveis e dos alunos. A mãe, dentro do segmento-responsável tem toda a liberdade de sugerir, arranjar soluções para os problemas... não é só criticar.

Sem considerar o CEC, existe a mãe representante para

cada turma (dependendo de cada escola), para a qual função foi escolhida, de um modo geral pela professora da turma, sendo aceita "*democraticamente*".

Teoricamente deveria manter contato com os diversos segmentos da comunidade. É importante e necessário que exista um líder que comande e mostre aos demais participantes a sua importância no processo escolar. Mas é difícil acontecer... O que se constata é uma inibição, uma indefinição de papéis a desempenhar, uma ausência de espaço de atuação na escola que representa. Como representante oficial da escola, a mãe representante comparece às reuniões em que é convocada. Quando presente em reuniões a nível intermediário (em geral "*foram*" quando a reunião não é na escola), apresenta um comportamento similar: apatia.

A frustração e a importância no cargo conquistado assemelha-se um pouco à atitude do aluno que fracassa na escola.

Parece-nos uma "*não pessoa*". Ninguém a vê como ator, não se define bem nos seus papéis. É uma figura que não se faz presente no cenário escolar, embora com alguma atuação nos bastidores.

Não se pode negar que algumas raras exceções apresentam um bom desempenho e conseguem seu espaço. Mas, quando isso ocorre, verifica-se, que na realidade o seu papel tem alguma ligação com outros movimentos comunitários, não sendo simplesmente mãe-de-aluno.

Os movimentos a que pertencem tem seu papel educativo no aprendizado prático de como se unir, pressionar, negociar, lutar e conquistar. É positiva a atuação dessa mãe na escola porque ajuda a reforçar os laços de solidariedade e pedagogicamente trabalha a noção de interesse coletivo, a noção de direito.

No entanto, mesmo esses movimentos comunitários como Associação de Moradores, no auge da atuação na década de 70, vem perdendo força e provocando um esvaziamento de comunidade. Há falta de credibilidade nesses movimentos devido a interferências político partidárias, muito frequentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atitude das mães-de-aluno em relação à escola varia de acordo com o grau de escolaridade das mesmas. As que não foram bem sucedidas, ou porque não chegaram a frequentá-la, ou porque dela foram excluídas, tem menor poder de intervenção sobre a escola. Aceitam sua seletividade, suas diferenças de tratamento, de uma forma bastante passiva e conformista, mesmo quando percebem o que se passa ao seu redor. Por medo, contentam-se com pouco, apesar de desejarem no íntimo, que a escola lhes dê "*instrução*" e lhes permita maior promoção social. Aceitam resignadamente as decisões escolares que sabem, por vezes, vão influir na vida pessoal de seus filhos.

Certas mães percebem a discriminação da escola percebem que nela o aprendizado é o do individualismo, da competição, da submissão, do respeito à ordem (mesmo que ela seja uma desordem). Nesta escola o medo é companheiro de cada um, o conflito paira no ar, a estagnação luta para monopolizar a escola. E todos os que tentam denunciar estas verdades são rechaçados como inconvenientes ao sistema. Isto explica o porquê do distanciamento de mãe da escola. Quanto menos perceberem toda essa manipulação dirigida pela classe que precisa manter o **status quo** dominante, melhor.

A expectativa pessimista, decorrente de uma representação desfavorável das famílias de meio desfavorecido, coloca o fracasso como responsabilidade das próprias crianças

que não prestam atenção, tem "cabeça dura", não querem estudar.

A mãe-de-aluno, na sua privação cultural, valoriza a escola pública e nela acredita, mesmo inconscientemente, na sua função seletiva. O acesso a seus saberes escolares representam para elas, uma possibilidade de reabilitação social e cultural de seu grupo e a esperança mais concreta que, graças à escola, os filhos podem pretender a uma melhor inserção socio-profissional que as suas.

As atitudes contraditórias das mães-de-aluno em defender e/ou atacar a escola, reporta a Gilly, 1968, quando se refere às contradições em educação:

"No campo educativo os sistemas de representação apresentam contradições que se articulam em totalidades coerentes em torno de esquemas dominantes que conferem às representações sociais níveis funcionais de adaptação conforme os níveis de realidade com os quais se confrontam os sujeitos. As representações sociais vão garantir aos sujeitos a possibilidade de preservar seu próprio equilíbrio e sua própria falta de coerência no exercício de suas práticas sociais e nas suas relações com o que as cercam".

Finalizando com Goffman, a mãe-de-aluno tem uma participação especial no espetáculo do cotidiano escolar. Na sua ação junto à escola acompanhando as tarefas do fi-

lho, providenciando seu uniforme, contribuindo para sua pontualidade, assiduidade, hábitos, atitudes, bom rendimento e inclusive (quando sabe e pode), auxiliando nos trabalhos de casa, constatamos um caminhar "ao lado de", ou seja, uma atuação paralela à escola.

A resistência da escola em não concordar com a política educacional de atuação da comunidade, em especial, de mãe-de-aluno, tem sua lógica na teoria de Goffman onde, dentre os papéis decisivos, não existe o da mãe-de-aluno. Existe sim, como organismo de apoio ao aprendizado de aluno, como sustentação importante e básica, cuja falta resulta em fracasso escolar. São os chamados papéis **discrepantes**.

A mãe-de-aluno, em geral, é realmente tratada pelo professor como uma "NÃO PESSOA", como alguém excluído do contexto escolar, mesmo que tenha alguma participação. E, quando não comparece à escola ao ser solicitada, provoca uma rejeição no filho e indiretamente na professora que se sente desprezada por essa mesma mãe que despreza.

A Direção da escola fica numa posição intermediária de mediadora da situação desconfortável em que se encontra a mãe-de-aluno diante da escola que só a quer quando lhe interessa.

Essa mãe de tempo disponível atua muito pouco, sendo sua participação muito mais através de correntes de comunicação conhecidas como "impróprias" em que informações não oficiais são dadas às outras mães nas imediações da escola

simplesmente com a intenção de se criar tumulto ou para aliviar suas tensões ou para avivar a escola (ou a si própria) pouco atuante dentro da comunidade. E nessa comunicação colocam suas representações, suas verdades muitas das vezes fantasiosas e fantásticas, ficando sem retorno ou porque não chegam à escola ou porque a escola as ignora por ter já seus problemas internos a serem resolvidos.

Cabe ressaltar ainda que, intencionalmente ou não pudemos observar algumas idéias repetidas lembrando uma das características das mães – serem repetitivas – e pudemos perceber, ainda, que as mães-de-aluno acabaram por se fazer presentes em todos os capítulos desta dissertação com seus depoimentos, numa constatação de que, apesar dos profissionais da educação não aceitarem a sua forte presença dentro da escola, elas interferem a todo instante no trabalho que a escola realiza, fazendo-se influentes, mesmo estando ausentes.

"Sabe?! Eu num entro na escola nunca! Sô as vez levo um remedinho pra professora da minha filha dā a ela e aí eu vejo ela na sala..." (mãe-de-aluno de 1ª. série)

Mais uma vez estamos verificando a sua intervenção na presente pesquisa mas desta vez de uma forma ostensiva, numa tentativa de se criar um espaço em cena a essa mãe-de-aluno que não teve a oportunidade de ir para a escola na época adequada ou que pouco nela permaneceu.

*"Continuai, mães-de-aluno, marcando vossas presenças nas escolas de seus filhos. Vós sois um dos seus sustentáculos".
(A autora)*

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, Louis. *"Ideologia e aparelho ideológico de Estado"*. Coimbra, Editorial Presença, 3a. ed., 1987.
- AMORIM, Marília. *A relação escola - Família. Um estudo em campo*. UFRJ, 1985.
- BARATA, Antonio. *"A educação e a psicanálise"*. MEC, Rio de Janeiro, Editora Gráfica, 1985.
- BERGER, P. & LUCKMAN, T. (1966). *"A construção social da realidade"*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1978.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. *"A reprodução"*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.
- BRANDÃO, Zaia et. alii. *"Evasão e repetência no Brasil. A escola em questão"*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1983.
- CASTORIADIS, Cornélius. *"A instituição imaginária da sociedade"*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2a. ed., 1982, (Rumos da Cultura Moderna, nº 52).
- DEUTSCH Merton & KRAUSS, Robert M. *"Teoría del rol"*. cap. 6, p. 163-201. In: *Teorías em psicología social*. Buenos Aires, Paidós, 1970.
- FESTINGER, L & KATZ, Daniel. *"A pesquisa na psicología social"*. Rio de Janeiro, Fundação Getulio Vargas, 1974.
- FREIRE, Paulo et. alii. *"Cuidado escola!"* São Paulo, Brasiliense, 20a. edição, 1985.

GILLY, Michel. "Les représentations sociales dans le champ éducatif". In: S. Moscovici. *Psychologie sociale*. Paris, Presses Universitaires de France, 1984.

_____. "Maître-Élève. Rôles institutionnels et représentations". Paris, PUF, 1980.

GOFFMAN, Erving, 1959. "A representação do Eu na vida cotidiana". Petrópolis, Vozes, 1985.

GRISEZ, Jean. *Métodos da psicologia social*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

JODELET, Denise. "Représentation sociale: phenomenes, concept et théorie". In: S. Moscovici. *Psychologie sociale*. Paris, PUF, 1984.

_____. "The representation of the body and its transformations". In: K. M. FARR & S. Moscovici. *Social representations*. Combridge, Combridge University Press, 1984.

LARA, Luisa Castiglioni. *Por que as crianças não gostam da escola?* Tese de mestrado - FGY/1987.

MELLO, Guiomar N. de. "Magistério de 1º grau. Da competência técnica ao compromisso político". São Paulo, Cortez Editora, 4a. ed., 1984.

NÉRICI, I. G. "Metodologia do ensino superior". Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1973.

NIDELCOFF, Maria Teresa. "Uma escola para o povo". Rio de Janeiro, Editora Brasiliense, 1985.

NORONHA, Maria Olinda. *"Os mecanismos da transmissão cultural na escola primária. Um estudo de caso"*. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1977.

PATTO, M.H. *"Introdução à psicologia escolar"*. São Paulo, Queiroz, 1982.

PENIN, Sonia. *"Cotidiano e escola"*. São Paulo, Cortez Editora, 1989.

ROMMETVEIT, Roger (1955). *"Normes y roles sociales"*. Buenos Aires, Paidós, 1967.

SAVIANI, Dermeval (1944). *"Escola e democracia"*. São Paulo, Cortez Editora, 1989.

SNYDERS, Georges. *"Escola, classe e luta de classes"*. Lisboa, Moraes, 2a. ed., 1981.

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO BÁSICO PARA ENTREVISTA COM MÃE-DE-ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA

1. IDENTIFICAÇÃO

Profissão: Nível de instrução: n° filhos na escola:
Série Escola: Observações:

2. Como a mãe-de-aluno vê a escola (dissertação livre)

3. O significado de "escola pública" para ela (motivo da escolha – relação escola pública/governo – relação escola pública/particular).

4. Relação mãe-de-aluno/direção

/professores

/demais funcionários

/colegas do filho

/mães

/outros

5. Situação do ensino (competência do professor – relação professor/aluno – Justificativa do sucesso ou insucesso do filho – participação da mãe no conselho de classe).

6. Atuação da mãe na escola (eleição de mãe-representante, papel social da mãe representante).

7. Conselho-escola-comunidade (o que é? papel da mãe no CEC).*

*CEC - Abreviatura de Conselho-Escola-Comunidade.

8. Orientação, com base em Festinger e Katz, 1977:

- explicar o propósito e o objetivo da pesquisa;
- descrever o método pelo qual o entrevistado foi escolhido;
- identificar o órgão a que pertence a pesquisa;
- afirmar a natureza anônima e confidencial da entrevista;
- quando o entrevistado não entender a pergunta, repeti-la textualmente antes da explicação;
- após a pergunta, deixar falar livremente podendo estimulá-lo com outras perguntas pertinentes ao que estiver falando;
- para conseguir mais informação: "*O que você quer dizer com isso?*" – "*Poderia esclarecer mais?*"
- para tornar clara a informação já obtida o entrevistador pode resumir o que foi dito: "*Como entendi, você acha*" ou "*Deixa ver se entendi?*"... O sumário objetiva focalizar a atenção para o ponto principal de que foi dito, principalmente se a declaração tiver sido incoerente;
- breves comentários encorajadores sem colocar opinião alguma.

ANEXO 2

ROTEIRO BÁSICO PARA ENTREVISTAR OS DEMAIS SEGMENTOS DA ESCOLA PÚBLICA

1. Identificação
2. Como você vê a mãe-de-aluno na escola?
3. Como é a relação da mãe-de-aluno com os demais segmentos da escola?
4. Qual seria o papel da mãe-de-aluno na escola?
5. Algumas observações.

ANEXO 3

MODELO DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE REUNIÕES COM MÃES NAS ES
COLAS

1. Identificação

- data da reunião
- frequência
- assunto
- local
- horário
- coordenador
- elementos envolvidos

2. Objetivo da Reunião

3. Atividades planejadas

4. Atividades realizadas

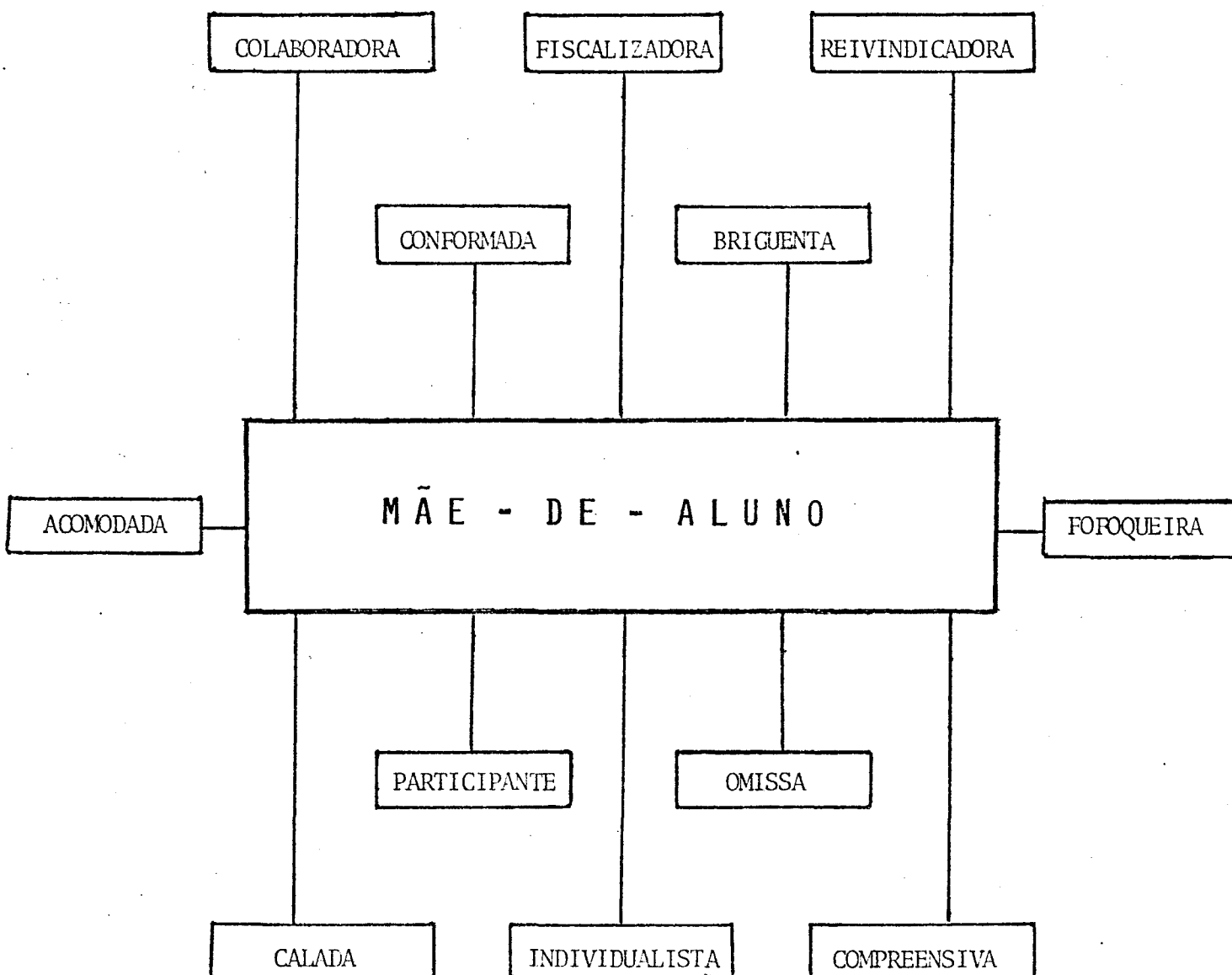
5. Desenvolvimento da reunião

6. Avaliação da reunião

7. Planejamento para a próxima reunião

8. Conclusão do observador

A N E X O 4



Dissertação apresentada aos senhores.

Nome dos Carlos Vieira de L.
componentes Dr. Maria Benedita Berta
da Banca Rosário T.T. Azevedo
Examinadora

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, 22 de outubro de 1990

Newton Lucena

Coordenador Geral de Ensino

Maria J. Berta Costa Calzavara
Coordenadora Geral de Pesquisa