



PUC  
RIO

Vera Lúcia Batista de Souza

A RELAÇÃO PRÉ-ESCOLA - FAMÍLIA: UM ENFOQUE INSTITUCIONAL

Dissertação de Mestrado

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DEJANEIRO

Abril de 1983

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO

Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea  
CEP 22453-900 Rio de Janeiro RJ Brasil  
<http://www.puc-rio.br>

VERA LÚCIA BATISTA DE SOUZA

A RELAÇÃO PRÉ-ESCOLA - FAMÍLIA :

UM ENFOQUE INSTITUCIONAL

Dissertação apresentada ao  
Departamento de Psicologia da PUC/RJ  
como parte dos requisitos para obten  
ção do título de Mestre em Psicologia

Orientador: Circe Navarro Vital Brazil

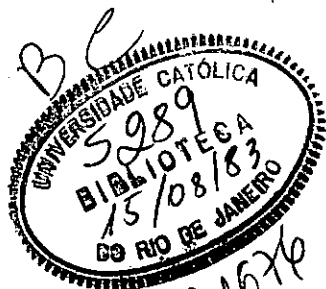
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Rio de Janeiro, fevereiro, 1983

19507

ve-196628



150.  
S729n  
v.1  
TESE UC  
ex 1

## INTRODUÇÃO

A necessidade de investigar os fatores que influem nas relações que uma pré-escola estabelece com as famílias de seus alunos começou a surgir em nós como decorrência de nossa experiência como psicóloga numa pré-escola particular. Nessa ocasião tivemos o interesse despertado pelas características que assumiram essas relações naquele contexto, com uma tendência, por parte da pré-escola, de manter as famílias - especialmente as mães - do lado de fora da escola. Perguntamo-nos, na época, se este seria um comportamento próprio da situação da pré-escola; se teria a ver com o fato de se lidar com crianças pequenas, muito ligadas às mães, e, portanto, com algum tipo de competição; ou se seria particularidade daquela escola.

Sabíamos que as relações família-escola são marcadas por dificuldades várias. Os esforços para o estabelecimento de uma relação de cooperação mútua e, mesmo, de maior presença dos pais na vida escolar dos filhos fracassam, geralmente; ao mesmo tempo, são muito raros tais esforços por parte das escolas. Há todo um discurso a favor dessa aproximação, o qual não é acompanhado de medidas tendentes a concretizá-lo. Nas escolas onde existem Associações de Pais e Mestres estas, ou não funcionam, ou seu funcionamento é marcado por um contato estereotipado e "pesado" entre pais e professores.

A pré-escola vem passando por um período de acentuado crescimento em nosso país, com a expansão acelerada da rede privada e um crescente interesse dos poderes públicos por esta área de ensino. Por um lado, a participação cada vez maior da

mulher no mercado de trabalho, forçando as mães a buscarem locais onde deixar seus filhos pequenos enquanto trabalham, por outro, a questão controversa da necessidade da educação "compensatória" para as crianças das camadas populares - passando ainda pelos fenômenos da urbanização que isolam muito as famílias, tornando necessário a colocação das crianças nas escolas para "ter contato com outras crianças" - vêm provocando a expansão da rede pré-escolar e tornando seu papel relevante em nossa sociedade urbana.

A expansão da pré-escola nos grandes centros urbanos nos últimos anos se deu, primordialmente, no sistema particular; no sistema público podemos constatar um aumento do interesse por esta faixa, principalmente em decorrência da aceitação da teoria da educação "compensatória".

A expansão da rede particular acha-se ligada a dois fatores, característicos da fase que a sociedade brasileira atravessa atualmente. O primeiro diz respeito ao processo de urbanização e de organização da vida nos centros urbanos: as famílias vêm se reduzindo (em especial as das classes mais elevadas), limitando-se ao casal e 2 ou 3 filhos; a vida em apartamentos e a retração defensiva ao convívio com vizinhos, reduzem de muito os contatos sociais das famílias e, especialmente, das crianças. Decorre daí a necessidade, sentida em inúmeras famílias, de colocar as crianças em pré-escola para "terem contato com outras crianças" (a formalização de uma socialização informal). Um outro fator extremamente importante relaciona-se à alteração que vem sofrendo o papel da mulher nos centros urbanos brasileiros.

"Antigamente, a repartição de papéis sociais estava bem demarcada: aos homens o mundo do trabalho assalariado, o mundo da produção; às mulheres, as responsabilidades da vida privada, o lar como seu território e seu único horizonte.. Hoje em dia elas vêm se esvaziar progressivamente de sentido seu papel de dona-de-casa e de educadora; esta perda de sentido é concomitante com uma outra transferência introduzida pela sociedade industrial, que é seu ingresso no mundo do trabalho assalariado." (Oliveira, p.42)

Disso resulta que hoje as mulheres dispõem de menos tempo para dedicar a seus filhos. Por preocupações peculiares às camadas altas, prefere-se colocar as crianças pequenas em creches e pré-escolas a deixá-las com empregadas domésticas (quando as têm) ou com avós (quando estes se dispõem).

Conseqüentemente, quer entre as classes mais favorecidas, quer entre as classes populares, a pré-escola assume (ou pretende assumir) função relevante. Tão mais relevante quando se considera a população que recebe: crianças na faixa etária que vai dos 2-3 anos aos 5-6 anos, ou seja, numa fase de desenvolvimento extremamente vulnerável, pois representa uma transição entre o mundo da família e o mundo exterior, com suas exigências e peculiaridades.

A pré-escola se introduz, pois, como organização formal, pertencente à Instituição Escola, na relação criança-família, no momento em que a criança ainda se acha profundamente dependente das atenções informais, individualizadas, que recebe de sua família. Enquanto parte da instituição escolar, a pré-escola tem um compromisso com o ensino. Perguntamo-nos então: o que ela "ensina" ? será um conteúdo informativo o que as famílias buscam na pré-escola?

Propusemo-nos então a investigar sob que fundamentos a pré-escola recebe a criança e exerce sobre ela um poder.

Mas este poder sofre uma limitação imediata: a pré-escola, em nosso país, embora venha se tornando cada vez mais importante, ainda é opcional, e, sendo assim, a relação pré-escola-criança é condicionada à vontade da família.

Tratava-se então de procurar compreender o papel representado pela pré-escola na organização familiar: é ele significativo no contexto da família moderna? que tipo de famílias coloca seus filhos em pré-escola? a que determinações está sujeita a busca e escolha de uma pré-escola?

Sendo a pré-escola um fenômeno moderno, situado num dado momento histórico, sentimos necessidade de procurar entender o contexto de seu surgimento e o contexto no qual a escola começa a dividir com a família as "honras" da educação infantil. E perguntamo-nos, nessa divisão, o que cabe a uma e a outra? quais as modificações porque passou a família nesse processo?

Voltando ao ensino : visto ser a pré-escola representante da instituição escolar, ela tem um compromisso com um dado saber. Que saber é este? como surgiu e se desenvolveu e que papel exerce na relação entre a pré-escola, seu aluno e sua família?

Estabelecidas as linhas mestras de nossa investigação, surge um novo aspecto. Enquanto instituições de poder, pré-escola e família terão suas relações condicionadas por fatores econômicos e sociais que as extrapolam: pré-escola pública ou particular, famílias das camadas inferiores, médias ou superiores.

res. Portanto estes fatores deveriam ser integrados às questões já levantadas.

O presente trabalho organiza-se pois de forma a proporcionar alguma compreensão das questões propostas. Numa primeira parte o enfoque é sobre a família. Procuramos desvelar os mecanismos pelos quais se promoveu uma mudança na organização familiar, que resultou na redução do pátrio poder e na alteração na qualidade desse poder. Discutimos principalmente a modificação porque passou a atenção de que era objeto a criança, com o aparecimento do "sentimento da infância" (Ariès, 1978). Esta modificação é vista como um dos eixos centrais em torno do qual se promoveu uma reorganização da família, conferindo-lhe as características atuais. Analisa-se o papel representado por determinados "saberes" sobre o homem - basicamente a medicina social, a psicologia e a psicanálise, e a pedagogia - na estratégia de "produção" da família moderna, considerando, com Donzelot, tal ação como uma forma elaborada de controle social e de exercício de poder que se vincula ao surgimento e desenvolvimento do capitalismo. Emerge, dessa análise, a instituição escolar como elemento importante na nova dinâmica familiar.

Na segunda parte, discutimos as características dessa instituição e o poder que ela representa. A abordagem da Análise Institucional e principalmente as colocações de Lourau e Lapassade, forneceram-nos instrumento para o exame da instituição escolar e de sua constituição enquanto "o" lugar do saber, de seu comprometimento com uma determinada estrutura de poder. Buscamos em seguida determinar as peculiaridades da pré-escola no contexto da instituição escolar e, especialmente, indagamos sobre a ne



cessidade da pré-escola.

Procurando compreender esta "necessidade", examinamos como a pré-escola age, o que ela se propõe e de quais recursos lança mão. Partindo da análise da população com que ela trabalha - crianças de 2 a 5 anos - determinamos que um dos instrumentos para seu exercício de poder é a afetividade: explora a afetividade infantil. Um outro instrumento para este exercício de poder é justamente o seu "saber", o saber sobre a criança que ela diz dominar; ao analisarmos, através da leitura de Foucault (1977), o discurso e as práticas da pré-escola, ela emerge como instituição disciplinadora.

Estabelecido o referencial teórico, tratou-se de empregá-lo para a análise de uma realidade concreta. Ao escolhermos nossa unidade de análise levamos em consideração alguns dos fatores já apontados: a maior expansão da rede privada de pré-escolas no Brasil, sua concentração nos grandes centros urbanos e sua grande procura pelas camadas médias e altas para a "socialização" de seus filhos. Optamos então por concentrar nossa investigação numa pré-escola particular, que atende às camadas média e média-alta da Zona Sul do Rio de Janeiro.

Na leitura feita, buscamos ressaltar as peculiaridades do poder que exerce e é exercido na pré-escola. Analisamos a transversalidade da pré-escola escolhida no que toca à instituição escolar e ao sistema econômico e procuramos demonstrar como esta transversalidade aparece nos vários níveis de seu exercício de poder. E, ao examinarmos suas práticas concretas, quer com aqueles que nela trabalham, quer com as crianças ou com suas famílias, julgamos encontrar aspectos que esclarecem melhor questões já levantadas, e apontam para novas indagações.

CAPÍTULO 1

A FAMÍLIA E SEUS PODERES:

DO CENTRO PARA A "PERIFERIA"

## 1 - FAMÍLIA E PODERES: DO CENTRO PARA A "PERIFERIA"

Nosso propósito, neste capítulo, será discutir a penetração, na família das camadas médias e superiores, de saberes que condicionam a representação que faz de si própria, bem como a tornam vulnerável à ação de "especialistas", principalmente no que diz respeito à criação de seus filhos. Será também de estabelecer que essa penetração foi acompanhada por mudanças no contexto sócio-político-econômico que tiveram e têm papel ativo.

### 1.1 - A preocupação com a infância

Da leitura das obras de Ariès, Donzelot e Costa, salta desde logo à vista um ponto em comum: todos os três autores, ao analisarem as modificações por que passou a família do século XVII a nossos dias, dão destaque ao papel representado pela criança - o filho - nessas mudanças. Enquanto Ariès destaca o surgimento de um "sentimento da infância" e um "sentimento da família", Donzelot e Costa seguem por outros caminhos, mostrando como uma série de "estratégias de poder" ou de "linhas de transformação" atuaram sobre as famílias a partir do século XVIII, estratégias estas que tiveram como um de seus eixos principais a questão da criança, seu lugar na família, sua criação, e o poder da família sobre ela.

Ariès traça um retrato da sociedade medieval, no que diz respeito à criança, que podemos resumir da seguinte forma: a criança, até os 7-8 anos, era simplesmente um brinquedo com que as pessoas se divertiam (como o demonstra o diário do médi-

co de Luís XIII, citado por Ariès), cuja morte não era muito sentida - talvez por ser tão freqüente - e que entrava normalmente no mundo adulto assim que pudesse andar sozinha. Se por um lado, em alguns casos, já se lhe ensinava a ler (Luís XIII aos 3-4 anos), a tocar instrumentos musicais e a participar de jogos com adultos, por outro não havia grande preocupação com sua moralidade e em dirigir sua socialização - ou seja, com aquilo que hoje chamamos "formação". Aos 7-8 anos a criança era admitida no mundo adulto, como um adulto, e tinha início a aprendizagem das atividades que sua condição exigia; era muito comum que esta aprendizagem se fizesse indo a criança morar com outra família que não a sua. Assinale-se que esta aprendizagem tinha um sentido mais amplo do que o que adquiriu mais tarde, tratava-se de aprender na prática e numa unidade com a vida privada.

"Era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir". (p. 228)

É importante destacar, ainda, a convivência livre das crianças das camadas abastadas com seus serviçais e a prática comum de brincadeiras sexuais com as crianças pequenas.

Vemos, então, que na "cena" social da Idade Média a criança era um personagem entre outros, talvez até um personagem secundário. Por seu lado, o "filho" interessava principalmente enquanto herdeiro e continuador da linhagem (entre a nobreza) e portanto as atenções eram para o primogênito, enquanto os demais eram mais ou menos deixados à própria sorte. A afetividade, o

amor, não eram especialmente esperados na relação entre pais e filhos; podiam existir, mas não tinham que existir. A sociabilidade, a convivência íntima e constante com outras pessoas preenchia o espaço da afetividade.

Evidentemente, este é um quadro que é em tudo diferente daquele que traçaríamos para descrever o lugar da criança em nossa sociedade (ou pelo menos, nas suas camadas médias e superiores). Como chegamos à concepção atual da criança como um ser que deve ser amado pela família; cuja saúde física e mental deve ser cuidadosamente observada e preservada; que deve ser mantido fora do mundo do trabalho, preferencialmente até pelo menos 18-19 anos, preparando-se para este mesmo mundo em instituições que lhe transmitem um "conhecimento" sobre ele; cuja sexualidade é reconhecida como energia a ser canalizada para outras atividades; cuja moral deve ser protegida evitando a convivência com "desconhecidos"; em suma, como um ser "em desenvolvimento"?

Ariès destaca um período da história européia em que esta mudança teria se iniciado - o período compreendido entre os séculos XV e XVIII - e atribui esta mudança a uma modificação das mentalidades, principalmente na burguesia ascendente, e à ação de um certo número de moralistas e religiosos. Esta explicação parece-nos deixar de lado mudanças radicais que se iniciaram neste período no nível político e econômico e que, possivelmente, permitem entender melhor as circunstâncias dessas modificações. Voltaremos ao assunto mais adiante.

Mas o que foi próprio desse período no que diz respei-

to à criança? Podemos dizer que foi o surgimento e a difusão de uma consciência da particularidade infantil (que distingue a criança do adulto e mesmo do jovem) a que Ariès chama de "sentimento da infância". O sentimento da infância liga-se tanto a uma maior atenção à criança pequena, ainda sem se refletir sobre suas possíveis necessidades e considerando-a mais como um divertimento (a "paparicação"), quanto à preocupação com sua moralidade e sua educação. Entretanto, este "sentimento da infância" não se difundiu igualmente por todas as camadas da população; ele teria surgido inicialmente na burguesia, expandindo-se aos poucos para as camadas populares, que mantiveram por mais tempo as atitudes e práticas antigas. Segundo Ariès, este processo caracterizou uma diferenciação entre as classes sociais, no que diz respeito à criança, que até então inexistia. Como veremos, Donzelot apresenta uma visão diferente a este respeito.

Começando no século XV e concentrando-se nos séculos XVI e XVII, surgem inúmeras obras de moralistas e religiosos reprovando a forma pela qual se criava as crianças, centrando-se principalmente na necessidade de preservar a inocência da criança, evitando-se seu contato com adultos e pessoas do povo; no cuidado com sua educação moral e intelectual; recomendando, enfim, uma série de restrições à vida livre que a criança levava usualmente e ampliando o tempo de duração da infância. Até o século XVI estas obras tiveram pouca repercussão, mas ao longo dos séculos seguintes sua influência cresceu muito. Como resultado da aceitação do moralismo, vemos as crianças burguesas se-

rem afastadas de jogos e brincadeiras que passam a ser considerados perniciosos, do convívio com serviçais e outros adultos que passam a ser perigosos; a preocupação com sua inocência e pureza faz com que sejam vigiadas de forma a evitar as brincadeiras sexuais e a masturbação, faz também que lhes seja imposto o pudor no vestir e no comportar-se. Enfatiza-se também a necessidade da educação formal e o colégio passa a ter um papel mais importante do que até então (era apenas um lugar de ensino), tornando-se o que é hoje ainda: "instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude" (Ariès, p.170).

Tem início, então, uma forma de lidar com as crianças, misto de sedução e autoritarismo, que é bem retratada neste texto do abade Goussault (1693) citado por Ariès:

"familiarizar-se com os próprios filhos, fazê-los falar sobre todas as coisas, tratá-los como pessoas racionais e conquistá-los pela doçura é um segredo infalível para se fazer deles o que se quiser. As crianças são plantas jovens que é preciso cultivar e regar com freqüência: alguns conselhos dados na hora certa, algumas demonstrações de ternura e amizade feitas de tempos em tempos as comovem e as conquistam. Algumas carícias, alguns presentinhos, algumas palavras de confiança e cordialidade impressionam seu espírito, e poucas são as que resistem a esses meios doces e fáceis de transformá-las em pessoas honradas e probas". (p. 163)

De tudo isto resultou, para a criança, um "enclausuramento" em espaços que lhe são especialmente destinados, afastando-a do convívio social livre e da sociabilidade própria da época; resultou também um prolongamento da infância e uma maior

atenção à questão da idade (1); resultou ainda a percepção da criança como um ser incompleto e imperfeito, que deverá ser "trabalhado" para se tornar um adulto adequado. Esta percepção terá conseqüências importantes em todo o sistema pedagógico e familiar, estreitando as redes de domínio sobre a criança e aumentando seu período de sujeição ao adulto.

Evidentemente, esta nova preocupação com a formação da criança acha-se ligada a um novo lugar do filho na família e a um novo "amor" de que passa a ser objeto: seu anonimato começa a desaparecer e isto se refletirá, como veremos, na organização familiar e na representação que esta passa a fazer de si.

Mas continuando ainda na trilha de nossa concepção atual da criança, passemos aos séculos XVIII e XIX quando uma nova influência superpõe-se à ação dos moralistas e religiosos: a dos médicos e higienistas. Com eles, não mais apenas a preocupação com a transformação da criança num adulto educado (moral e intelectualmente), mas também sua preservação, a atenção à sua saúde, que irá se traduzir em recomendações, admoestações e vigilância sobre as famílias no sentido de preservar a vida (diminuir a taxa de mortalidade infantil) e a saúde (os cuidados com a higiene, a alimentação, etc.) das crianças (Donzelot). É destacada então a preocupação com o desenvolvimento físico e moral da criança e com o papel da mãe: na questão do desenvolvi

---

(1) A organização escolar, com a instituição da divisão das crianças em classes por idades contribuiu poderosamente para a atenção que as camadas médias e altas prestam as mínimas diferenças de idade de suas crianças (Ariès, p.177).



mento físico aponta-se para a necessidade de liberdade de movimento da criança (o exercício do corpo), para a atenção com a alimentação e a higiene; no aspecto moral, centra-se no papel pernicioso dos serviçais (já apontado anteriormente) e na necessidade de vigilância constante sobre a criança. Disso resultará, como veremos, uma grande mudança no papel da mulher e na organização familiar.

E chegamos à mais recente das grandes forças que contribuíram para a construção daquilo que é o "sentimento da infância" atual: os "psi" (como Donzelot chama aos psiquiatras, psicanalistas e psicólogos e aos profissionais que trabalham com base nestes saberes). Começando pela psiquiatria, com sua preocupação em classificar o normal e o patológico, em determinar as características das crianças delinquentes e os diversos "distúrbios de conduta"; passando à psicanálise, que recoloca em questão a sexualidade infantil e dá novo conteúdo e nova força à visão já vigente do adulto como resultado das experiências infantis (ou da criança como embrião do adulto) e das relações familiares; e chegando à psicologia, espaço confuso, que por um lado se detém no comportamento (como a psiquiatria) e se preocupa em descrever as diversas fases de desenvolvimento da criança, suas capacidades e características, e por outro, recorre ao inconsciente psicanalítico, confundindo-se, de certa forma, com a própria psicanálise.

Como resultado desses saberes, o que se acrescenta e o que se modifica na concepção de criança então vigente?

Em primeiro lugar, aprofunda-se a noção da importância

dos pais na formação da criança (a família já é o "lugar do amor") - não mais apenas numa relação simples de causa e efeito (como na psiquiatria e entre os higienistas, pedagogos e moralistas), mas a um nível mais complexo que é o da ação do inconsciente (um complicador poderoso). Em seguida, impõe-se a idéia de várias fases de desenvolvimento com suas aquisições específicas, vagamente relacionadas à idade da criança. Ressalte-se também a descoberta da sexualidade da criança como algo natural e a ser respeitado (dentro de limites), de seus impulsos - que devem ser orientados mas não reprimidos; e ainda a idéia do respeito à individualidade da criança e uma maior "permissividade" em geral, como norma para sua educação (a preocupação em não reprimir para não gerar traumas).

Todo este novo "conhecimento" sobre a criança, suas características, suas necessidades, seus sentimentos, etc., resultou desse novo interesse por ela, ligado à percepção da criança como o futuro do homem, que a puxou da obscuridade para a luz dos refletores.

Não há condições de determinar se isto foi um ganho para ela, os parâmetros são muito diferentes para compararmos a sociedade medieval e a nossa. Citamos Donzelot:

"E a infância? No primeiro caso, a solicitude de que é objeto toma a forma de uma liberação protegida, de um resgate dos medos e pressões comuns. Em torno da criança, a família burguesa traça um cordão sanitário que delimita seu campo de desenvolvimento: no interior desse perímetro o desenvolvimento de seu corpo e de seu espírito será encorajado por todas as contribuições da psicopedagogia postas a seu serviço e controlado por uma vigilância discreta. No outro caso, seria mais

justo definir o modelo pedagógico como o de liberdade vigiada. O que constitui problema, no que lhe diz respeito, não é tanto o peso das pressões caducas, mas sim o excesso de liberdade, o abandono nas ruas, e as técnicas instauradas consistem em limitar essa liberdade, em dirigir a criança para espaços de maior vigilância, a escola ou a habitação familiar". (p. 48)

## 1.2 - A família normalizada

A família européia da Idade Média tinha a função de conservação dos bens, prática comum de um ofício, ajuda mútua e proteção da honra e da vida. Não tinha função afetiva. As trocas afetivas se davam principalmente no meio social mais amplo, através da convivência constante e aberta (Ariès). Sua característica fundamental era, pois, o lugar que nela ocupavam as relações com a comunidade de amigos, parentes e serviçais. A imagem que temos dessa família, a partir de Ariès, é de um grupo voltado para fora, de laços afetivos frouxos entre pais e filhos, associados a uma multiplicidade de outros laços afetivos, de amizade e camaradagem.

"A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. No caso de famílias muito pobres, ela não correspondia a nada além da instalação material do casal no seio de um meio mais amplo, a aldeia, a fazenda, o pátio ou a "casa" dos amos e dos senhores, onde esses pobres passavam mais tempo do que em sua própria casa (às vezes nem ao menos tinham uma casa, eram vagabundos sem eira nem beira, verdadeiros mendigos). Nos meios mais ricos, a família se confundia com a prosperidade do patrimônio, a honra do nome". (Ariès, 1978, p. 231).

A partir dessa realidade, Ariès nos apresenta uma organização familiar que não tinha preocupações com a privacidade ,

desde a disposição dos cômodos na casa (não tinham uma única destinação e eram sempre local de passagem), até a presença constante de serviçais, amigos e pessoas que vinham para tratar de negócios exibindo uma sociabilidade que hoje nos é estranha e que vai desaparecer nas camadas médias e altas a partir do século XVIII graças, segundo Ariès, ao incremento do sentimento da família. Diz ele:

"No século XVIII, a família começou a manter a sociedade à distância, a confiná-la a um espaço limitado, aquém de uma zona cada vez mais extensa da vida particular. A organização da casa passou a corresponder a essa nova preocupação de defesa contra o mundo". (p. 265)

Veremos agora, com Donzelot, que a privatização da vida familiar não significou um corte tão radical entre público e privado quanto parece à primeira vista, mas caracterizou antes uma mudança nessa relação, associada à penetração na família de um "mundo público" diferente daquele ao qual estava habituada - o da lei e da comunidade - e que se caracteriza pela norma (2) e pela ação de especialistas, mundo esse a que Donzelot chama "o social".

Isto vai ocorrer como parte de um contexto geral em que o Estado começa a se organizar como poder centralizador, em que o sistema econômico modifica-se com o mercantilismo e o início

---

(2) Foucault (1980) estabelece uma diferença entre a lei e a norma, segundo a qual a lei recorre sempre, em último recurso, à morte (ou à sua ameaça); enquanto a norma é o recurso de um poder que se preocupa com a vida e que, portanto, terá de fazer uso de "mecanismos contínuos, reguladores e corretivos". (p. 135).

do capitalismo e no qual as "diferenças" (sociais, individuais, de classe, de idade, etc.) passam a ser dominantes. Parece que a tolerância e a convivência com a diversidade que Ariès demonstra existir na Idade Média, deixaram de existir com as modificações econômicas e políticas da Idade Moderna: a burguesia, a classe emergente na época, caracterizou-se pela busca de espaços fechados, diferenciados, pela discriminação e separação do "diferente", em relação com as necessidades do capitalismo de "analisar, classificar e vigiar" para melhor controlar (Foucault, 1977).

Inicia-se, então, um processo de diferenciação, de discriminação entre público e privado que vai separar espaços, que vai levar a família a se fechar sobre si mesma, afastando os "estranhos", mas que vai levá-la também a tornar-se o "meio" sobre o qual vão atuar as "linhas de transformação", os diversos dispositivos (3) que têm sua origem na necessidade de dar um novo código à ordem familiar tornando-a ao mesmo tempo autônoma e mais permeável à ordem pública, promovendo uma "hibridação do público e do privado" (Donzelot).

Costa (1979) mostra como também no Brasil se deu esta transformação no papel e nos poderes da família (no caso, das camadas médias e superiores), que representou um deslocamento da organização familiar do centro dos poderes públicos - atra-

---

(3) "Os dispositivos são formados pelos conjuntos de práticas discursivas e não discursivas que agem, à margem da lei, contra ou a favor dela, mas de qualquer modo empregando uma tecnologia de sujeição própria". (Costa, p. 50)

vês de suas propriedades e alianças - para uma forma de poder pe-  
riférico, articulado a inúmeros outros e por eles atravessado ,  
e, principalmente, voltado mais para sua privacidade, poder este  
que passa a ser exercido mais no âmbito da "formação" dos filhos  
do que no âmbito concreto da presença pública.

Partindo da decomposição da organização familiar antiga  
pelo rompimento das redes de solidariedade e dos blocos de depen-  
dência que a sustentavam, bem como pelo questionamento da autori-  
dade do "pater familia" por aqueles que a ele se achavam submeti-  
dos (e encorajando esse questionamento até certo ponto), impuse-  
ram-se duas estratégias principais que levaram à constituição  
da família contemporânea, tanto nas camadas populares quanto nas  
camadas médias e superiores (embora seguindo táticas diferentes  
para umas e outras): por um lado, a ênfase sobre a necessidade  
de autonomia da família (responsabilização de pais e mães pelo  
sustento da família e pela educação e formação dos filhos, obje-  
tivando evitar a dependência das camadas populares em relação ao  
Estado); por outro, a intervenção nessa mesma família (por meio  
das normas de proteção à infância, à saúde e à educação, dimi-  
nuindo a autoridade paterna).

"Ou seja, passagem de um governo das famílias pa-  
ra um governo através da família. A família não  
serve mais para identificar um interlocutor de  
pleno direito dos poderes estabelecidos, poderes  
da mesma natureza que ela. Transforma-se em relê,  
em suporte obrigatório ou involuntário dos impera-  
tivos sociais, segundo um processo que não con-  
sistiu em abolir o registro familiar, mas em  
exarcebar seu caráter, em tirar o máximo de suas  
vantagens e inconvenientes aos olhos de seus pró-  
prios membros, a fim de unir, em dois tipos de  
ligações, uma positiva e a outra negativa, as exi-

gências normativas e os comportamentos econômico-morais". (Donzelot, 86-7).

A ligação negativa caracteriza-se pela intervenção estatal direta na família a pretexto de sanar suas carências educativas e sanitárias; esta intervenção se dá com base na falta de autonomia financeira e na "incapacidade" dessas famílias de cuidarem adequadamente (segundo as normas) de seus filhos e resulta numa "despossessão quase total dos direitos privados". Já a ligação positiva caracteriza-se justamente pela possibilidade da família conservar e aumentar sua autonomia (que não é mais garantida) desde que disponha de recursos para tal: contratando os serviços para garantia de saúde (física e mental) de seus membros, sem precisar recorrer ao Estado, e procurando "melhores combinações educativas e conjugais através da livre contratualidade" . (p. 87).

Este processo situa-se como parte de uma estratégia que objetivava o deslocamento do poder político e econômico do círculo das antigas alianças familiares para um Estado organizador, de forma a que a sociedade pudesse funcionar segundo a "racionalidade" da ordem industrial e do capital e não segundo os interesses conflitantes dos diversos grupos familiares (Costa).

Tiveram papel determinante nesta estratégia alguns "saberes sobre o homem" (Foucault), dentre os quais destacam-se a medicina, a psicanálise e a pedagogia. Dando ênfase à noção de que a criança de hoje deve ser olhada como o adulto de amanhã e para tal deve ser preparada e, ao mesmo tempo, caracterizando a família como incapaz de proteger a vida e a saúde e de educar

adequadamente seus filhos, abriu-se espaço para as intervenções normalizadoras, estatais ou não, em assuntos que antes eram estritamente da competência das famílias: a saúde e a higiene familiares e a educação da criança.

"São também os procedimentos de transformação da família que instalam as formas de integração moderna que emprestam às nossas sociedades seu caráter particularmente policiado". (Donzelot, p. 12).

### 1.2.1 - Saúde física e higiene

Como resultado de uma intensa campanha que se iniciou no século XVIII e prossegue até nossos dias, as famílias contemporâneas - e especialmente as das camadas médias e superiores - preocupam-se intensamente (obsessivamente?) com a saúde de seus membros, principalmente com a saúde das crianças.

Donzelot analisa o processo de medicalização de nossa sociedade procurando desvendar suas táticas. Destaca a abundante literatura médica que se ocupa das práticas familiares de educação das crianças, a partir do século XVIII. Através das críticas a essas práticas, em nome da "ciência médica" (que se estendia a todas as áreas da vida), buscou-se influir sobre a vida familiar reorganizando os comportamentos educativos, mas obedecendo a objetivos e procedimentos diferentes para as diferentes classes sociais.

Para as camadas populares tratava-se de colocá-las mais ou menos sob a tutela do Estado, através de inúmeras agências de controle, como inicialmente a filantropia e agências assistenciais.



listas, e, posteriormente, os serviços de assistência social, de higiene pública, o Juizado de Menores, etc. Já para as camadas médias e superiores o procedimento era o de levá-las a se reorganizarem em torno da educação e da conservação das crianças, principalmente convencendo-as dessa necessidade. Em ambos os casos, tratava-se do controle demográfico e político da população. (Costa, p.51).

Segundo Costa, a família brasileira oitocentista foi reduzida, pela ação da medicina social, à dependência dos especialistas em saúde pública, aproveitando-se das altas taxas de mortalidade e do precário estado de saúde da população. Convencendo a família de que tudo ignorava com relação à educação física, sexual, moral e intelectual, mas que ao mesmo tempo tudo podia se devidamente assessorada, a medicina social fincou pé firmemente no universo familiar.

Em sua ação, apoiada no discurso "científico", a medicina social foi parte importante na redefinição dos papéis familiares: criando uma série de oposições internas (adulto x criança, pais x filhos, marido x mulher); tomando a mulher como sua aliada e promovendo-a a "guardiã do lar"; tomando a criança sob sua proteção e defendendo-a do arbítrio paterno; enfatizando o "amor" entre os casais e firmando a submissão da mulher ao homem com base nesse "amor". Nessa redefinição, o homem passa de "proprietário" (dos bens e da família) a "pai", "marido" e "provedor"; a mulher passa de "propriedade" (do marido) a "mãe" (o que "só ela" seria capaz), "esposa" e "educadora" (devidamente orientada pelo médico), e a criança passa a ser "o filho" e "capital doméstico",

razão de ser daquele grupo. A cada redefinição correspondeu uma perda e um ganho, indispensáveis para que a proposta funcionasse.

### 1.2.2 - Saúde mental e a moral

Mas não bastava zelar pela saúde física dos filhos e a sua própria, era preciso também muita atenção com os aspectos psicológicos e morais. Levando a família a estabelecer uma relação estrita entre as experiências da infância e possíveis desvios morais ou psicológicos no futuro, primeiro a medicina, depois a psicologia e a psicanálise, carregaram uma imensa atenção para o psiquismo. E nessa atenção, para com os menores gestos, as menores variações emocionais, a qualidade das relações e a necessidade de exprimir ou manifestar "corretamente" os sentimentos e a sexualidade, mais uma vez a família sozinha se perde, não "sabe" o suficiente, precisa de auxílio externo.

Nesse terreno, embora a medicina tenha aberto o caminho e fixado as primeiras bases, levando a família a se concentrar sobre si mesmo (o intimismo) e a ter uma interação controlada com a sociedade exterior (pelo receio à promiscuidade e aos malefícios que os "outros" poderiam trazer a seus membros), vimos que no decorrer deste século ela perde terreno para a psicologia e a psicanálise. Donzelot atribui isto, essencialmente, no caso da psicanálise, à capacidade desta de "fazer flutuar suas normas, o que permite flexibilidade na resolução das fricções entre família e sociedade". Identifica duas linhas principais de transformação da família nas quais a psicologização te-

ria desempenhado papel fundamental: intensificação da vida familiar e desestabilização da família. Ou seja, o mesmo processo que já vimos com a medicalização, acentua-se agora com os "psi".

"Uma primeira linha de transformação da família é esboçada pela confluência entre duas dimensões originárias do aggiornamento familiar. O fechamento tático da família em si mesma e a difusão de novas normas operam uma intensificação da vida familiar. Concentrada em si mesma, mais atenta do que anteriormente aos menores detalhes da educação das crianças, a família torna-se consumidora ávida de tudo o que pode ajudá-la a "realizar-se"... (p.200)

Convida-se os pais a fazerem de seus filhos, de sua educação, sua única preocupação e seu motivo de existir; ao mesmo tempo enfatiza-se sua responsabilidade em conduzir a bom termo essa tarefa, mas não se lhe dá normas claras e imutáveis como a medicina fazia. Os conselhos "psi" são contraditórios, ambíguos: se os filhos têm problemas, a culpa é dos pais, pode ser por falta ou por excesso de amor, pela ausência ou pela presença excessiva, por dar limites de mais ou de menos, etc.

"Uma segunda linha de transformação, aparentemente contraditória, vai no sentido de uma desestabilização da família. Entretanto, são os mesmos ingredientes que operam; a atenção à infância, a preocupação com a qualidade da vida sexual e afetiva. Mas os efeitos que produzem, funcionam, a esse respeito, contra as limitações estreitas da vida familiar, contra a imobilidade jurídica dos vínculos contraídos". (p. 202)

E então, essa mesma família, valorizada como indispensável à saúde mental das crianças, é também culpabilizada por sua doença e, em nome da saúde mental de todos, se propaga o

afrouxamento dos laços familiares legais, o direito a cada um viver sua vida, buscar sua felicidade. E a família entra em crise: não tem mais tão fortes os laços de interesses políticos e econômicos que lhe davam razão de ser; vive olhando para dentro e uns para os outros, as relações entre seus membros são o eixo de sua existência. Daí...

"A oportunidade histórica dos "psi" consiste nessa dupla tendência centrífuga e centrípeta da família que provoca o surgimento de um espaço intermediário entre o em-família e o fora-da-família, uma zona em plena expansão delimitada pelo vai-e-vem interminável dos atormentados de dentro e dos desviados de fora. Posição estratégica entre tentações inversas e circulares, que eles serão os únicos a poderem ocupar, em função de sua disponibilidade". (Donzelot, p. 204).

Mas tanto a medicina, primeiro, quanto a psicologia e a psicanálise depois, atuam sobre a família não só diretamente, mas também através de uma outra instituição que assume um papel cada vez mais amplo em nossa sociedade: a escola.

### 1.2.3 - Escolarização

O processo de escolarização da sociedade moderna situa-se, então, no mesmo movimento estratégico que afastou a família, em benefício do Estado.

Vimos como, através da ação dos moralistas e reformadores religiosos, a escola tornou-se lugar para "formação" da criança, inscrevendo-se, com suas técnicas, nos elementos que vão "enclausurar" a criança, levando-a para espaços próprios e parcelados, servindo à proposta de considerar a criança enquanto

ser diferente do adulto e que deverá ser preparado para "vir a ser" um homem digno. (Ariès)

A Escola foi utilizada, segundo Costa, para estabelecer as bases da insuficiência e da incompetência familiares, em benefício dos especialistas - médicos e educadores.

Costa mostra como, num primeiro momento, os colégios foram considerados pelos higienistas como lugares ideais para a educação das crianças, visto que suas famílias não constituíam ambientes sadios (estratégia de culpabilização e de intervenção para redução do pátrio poder); num segundo momento, já tendo as famílias absorvido bem o discurso médico e, além disso, tendo se adaptado ao poder estatal (aceito o ensino obrigatório), elas passam a ser consideradas aptas a cuidar de seus filhos, há ênfase sobre o papel da mãe (mas a mãe medicalizada), e a família é chamada a exercer vigilância sobre a escola. Tanto no primeiro, quanto no segundo momento, a escola é apresentada não só pelos higienistas mas também pelos educadores, como o lugar ideal para a transmissão à criança de uma série de valores, tais como: disciplina moral, "bons costumes", religião, amor à pátria, etc. A figura do professor passa a ser enaltecida não apenas como o detentor de determinados conhecimentos, mas antes como exemplo moral, ser dotado de qualidades de firmeza, retidão, etc.

Mas no primeiro momento privilegiava-se os internatos, tratava-se de afastar a criança da família, submetê-la a uma "formação" que a integrava às necessidades de nova ordem social e, através dela, levar mudanças às famílias burguesas. No segundo momento, já não era necessário o internato, ele tinha seus pe

rigos (promiscuidade, troca de experiências sexuais, mistura de idade, etc.), passa-se a combatê-los e a solicitar que as famílias, em nome dos mesmos princípios anteriores, vigiem de perto a educação de seus filhos (Costa, p. 204 e seguintes). Entretanto, o processo de escolarização já se achava firmemente implantado e as camadas médias e superiores de nossa sociedade devidamente imbuídas do valor da educação formal para suas crianças.

Passa-se então ao que poderíamos chamar de terceiro momento na relação família-escola: a penetração na escola do discurso "psi". Se no primeiro momento vemos um aspecto dessa relação, ou seja, a escola propõe-se a subtrair a criança da influência familiar para melhor educá-la; se no segundo momento a família é colocada como devendo "vigiar" a escola; com a psicologização do contexto escolar a questão se complica, por um lado, mas se resolve, por outro. Não mais uma oposição pura entre escola e família, um confronto quase, mas um espaço de muitas variáveis: as dificuldades da criança na escola podem ser por esta atribuídas à família, não como decorrência de seus valores, hábitos, etc., e sim das "relações familiares" - suficientemente vago para permitir que escola e família se confrontem ou não (dependendo da menor ou maior habilidade da escola, da maior ou menor permeabilidade da família); a família passa a estar atenta a uma série de detalhes "psicológicos" e a aceitar muitas vezes a intromissão da escola em sua intimidade (relação do casal, organização doméstica, afetividade, etc.) em nome do bem estar psicológico da criança que afeta seu rendimento escolar; os "psi", em situações de conflito, atuam no espaço da relação fa

mília-escola e evitam o confronto direto.

Vimos então como, pela ação conjugada de saberes sobre o homem e de modificações político-econômicas, as famílias das camadas médias e superiores sofreram transformações em sua organização interna que as fragilizaram, tornando-as desconfiadas de seu saber e ao mesmo tempo excessivamente preocupadas com esse saber, ou seja, campo propício para a penetração de "agentes normalizadores", de especialistas de todo tipo. E a ação desses especialistas se dá em 2 níveis: um primeiro nível que é o contratual, limitado pelo poder que ainda detêm estas famílias de procurar ou não o profissional, de escolher a escola onde colocar o filho; o segundo nível, difuso, consiste na divulgação, por todos os meios possíveis, dos saberes em questão, e têm importância decisiva na criação da demanda contratual.

Examinemos agora, um pouco mais detalhadamente, algumas características da família urbana que foram apenas tocadas anteriormente, tentando, ao mesmo tempo, sair da generalização anterior para um maior detalhamento. Afinal, as famílias em questão não reagem de maneira uniforme ao processo de normalização acima esboçado. Vejamos algumas características que podem ter relação com a maior ou menor atuação do processo no interior das famílias.

A urbanização desempenha um papel importante na organização familiar, pois impõe limites concretos a formas de sociabilidade e mesmo à relação familiar interna. Por este motivo

acentuamos, várias vezes em nossa análise anterior, o fato de nos referirmos à família urbana. Ariès (1981) assinala em especial três fenômenos que marcam a vida urbana: 1º) a sua organização e controle pelo Estado, não deixando espaço para a iniciativa exceto por caminhos já bem delimitados (escola, trabalho); 2º) a separação e a distância entre o lugar de trabalho, a casa, o lazer, etc., provocando deslocamentos constantes; 3º) a concentração do afeto nas relações familiares devido a superficialidade das relações de trabalho (mundo da vigilância e do controle).

Diz ele, ainda, que nossas grandes cidades atuais perderam qualquer característica socializante. "Quanto maior for a população urbanizada, menos existirá cidade". (1981, p. 20) Assinala o desaparecimento, nas grandes cidades, dos espaços de sociabilidade, como os "cafês" franceses, lugares de encontro, de convivência; a segregação dos espaços - bairros ricos e pobres, bairros comerciais e residenciais; e o vazio das ruas nos bairros residenciais (cada família em sua casa, em sua intimidade e no círculo escolhido de amigos).

Mas faz uma ressalva: nas sociedades em que a privatização da família encontrou maiores resistências, também a vida coletiva resistiu às inovações da sociedade moderna (cita especialmente os meios populares). Ou seja, embora as "condições de vida" na cidade grande atual (apartamentos, separação trabalho-casa, necessidade de deslocamentos constantes, etc.) tendam a provocar o isolamento do núcleo familiar, existem diferenças na forma como determinadas "culturas" lidam com esta situa-



ção.

E é em busca dessas diferentes estratégias que recorremos ao estudo do Bott (1976) sobre a relação entre a estruturação interna de famílias urbanas e seus relacionamentos externos. Este estudo nos permitirá compreender melhor como se atualizam, em famílias concretas, as linhas de transformação traçadas por Donzelot e Costa.

Pesquisando famílias urbanas inglesas, Bott conclui pela possibilidade de se dividir tais famílias em dois grupos segundo o padrão de suas relações com pessoas externas e o grau de relações dessas pessoas entre si (grau de conexidade de suas redes de relação): famílias de rede de malha estreita e famílias de rede de malha frouxa. É importante assinalar que Bott frisa sempre o fato de tal caracterização referir-se aos polos extremos, de um continuum apresentando muitas variações das variáveis em questão, no que diz respeito ao grau de aproximação de um ou de outro extremo. Assim, este agrupamento deve ser tomado aqui apenas como tentativa de organização de determinados parâmetros e não como um modelo estanque. Vejamos, de forma resumida, as características de um e outro grupo, para a seguir destacarmos alguns pontos que interessam especialmente ao nosso estudo.

As famílias de rede de malha estreita se caracterizam por:

1. alto grau de segregação dos papéis conjugais, traduzido numa organização das atividades familiares predominantemente complementar (marido e esposa com atividades dife-

- rentes, exercidas separadamente, mas ajustadas para formar um todo) e independente (atividades exercidas isoladamente pelo marido e pela esposa, sem ligação entre si) ; no lazer, gozado, em geral, separadamente.
2. alto grau de conexidade da rede de relacionamentos sociais externos, ou seja, as pessoas conhecidas da família se conhecem e se encontram independentemente dela.
  3. quanto maior o grau de conexidade da rede de relacionamentos, maior tende a ser o grau de segregação de papéis conjugais.
  4. o alto grau de conexidade propicia um consenso sobre normas e valores e uma pressão para o seu cumprimento, bem como grande assistência mútua.
  5. o alto grau de conexidade proporciona também satisfações afetivas ao casal fora do relacionamento conjugal, o que faz com que os parceiros não se voltem tanto um para o outro em busca dessas satisfações.
  6. nessas famílias, o papel do chefe da família corresponde ao que se costuma chamar de "autoritário", enquanto a mulher geralmente se dedica à gerência das atividades domésticas.

Já as famílias de rede de malha frouxa apresentam as principais características da "família moderna" por nós descrita em conexão com os estudos de Donzelot e Costa. Senão vejamos:

1. pouca segregação dos papéis conjugais, que se traduz na

organização das atividades familiares de forma predominantemente conjunta (atividades ligadas ao lar são realizadas em conjunto pelo casal ou, indiferentemente, ora por um ora por outro); o lazer é conjunto, tendo o casal preferências semelhantes e interesses comuns.

2. o grau de conexidade da rede de relacionamentos sociais externos é baixo, o que quer dizer que as pessoas que convivem com o casal em geral não se conhecem, ou se conhecem através dele, e não mantêm contatos estreitos independentemente do casal.
3. quanto menor o grau de conexidade da rede de relacionamentos; maior será a tendência do casal à organização conjunta de papéis.
4. o baixo grau de conexidade é responsável pela possibilidade de uma maior variação das normas e valores e, conseqüentemente, por menor controle sobre o casal quanto a seu cumprimento; além disso, os mecanismos de assistência mútua são ou inexistentes ou mais fragmentados e menos presentes.
5. deriva-se daí uma busca de ajuda e de satisfação afetiva no próprio parceiro.
6. nessas famílias, embora haja a divisão básica entre o papel do marido como arrimo e o da mulher como mãe e dona de casa, espera-se que ambos participem das mesmas responsabilidades.

Pelo conjunto de características de um e outro grupo ,

podemos então verificar que as famílias de rede de malha frouxa se aproximam bastante daquela família privatizada, voltada sobre si mesma e vulnerável à ação dos "saberes sobre o homem" de que falam Donzelot e Costa. E a existência das famílias do outro grupo permite verificar que a penetração desses saberes e de suas instituições não se dá de forma uniforme e tem relação com inúmeros fatores e variáveis.

Embora Bott não tenha analisado mais detidamente a relação pais-filhos, seu estudo permite diferenciar entre os dois tipos extremos de família no que concerne aos valores e normas na educação dos filhos e à atitude diante da mesma. Percebe-se, pela sua descrição e comparando-se os dois tipos de família, que as famílias de rede de malha frouxa apresentam uma problematização da educação dos filhos que inexistente nas famílias de rede de malha estreita, bem como uma maior incoerência entre o que acham certo e o que fazem realmente. Transparece nelas, ao lado de maior auto-consciência enquanto "educadores" e atribuição de grande valor à paternidade (considerada como parte vital no relacionamento conjugal), uma maior noção de diferenciação entre adulto e criança e, conseqüentemente, uma maior distância entre o casal e os filhos pequenos: mas se "esforçam" para conversar, brincar e sentir prazer com as crianças por considerarem ser isto o correto. Diz Bott:

"No todo, as crianças nas famílias de rede de malha frouxa eram mais estreitamente e mais conscientemente disciplinadas (...) ainda que fossem educadas por estes pais que sentiam de seu dever ser liberais". (p. 94)

Mas quais são os fatores que contribuem, segundo Bott, para aumentar ou diminuir a conexidade das redes de relacionamento? Vemos surgir alguns dos fatores já mencionados por Costa associados à medicalização das famílias e por Ariès com referência à privatização: a urbanização, o sistema econômico e ocupacional, as condições de vida das classes sociais.

A mobilidade parece ser a questão chave entre os fatores que contribuem para a formação das famílias de rede de malha frouxa, tal como a estabilidade no que se refere às famílias de rede de malha estreita. A mobilidade física associada a mudanças de local de residência, impedindo a manutenção ou a formação de uma rede de relacionamentos estreita (variabilidade da vizinhança, distanciamento dos parentes), e ao deslocamento constante entre local de trabalho e local de residência, forçando a variedade e dispersão de relações. A mobilidade social, ou seja, a ascensão social ou sua perspectiva, levando ao estranhamento de antigos relacionamentos e à pouca identificação com novos.

"A conexidade depende de todo um complexo de forças - vínculos econômicos entre os membros da rede, tipo de área local, oportunidade para fazer novos contatos sociais, mobilidade física e social, etc. - geradas, estas forças, pelos sistemas ocupacional e econômico; mas estas forças nem sempre funcionam na mesma direção e elas podem afetar diferentes famílias de diferentes maneiras". (Bott, p. 122)

E como se relacionam as famílias urbanas com as instituições de serviço tão características de uma sociedade urbana? Bott destaca o caráter fragmentado desse relacionamento, tanto

no que diz respeito ao fato de diferentes membros da família terem contato com diferentes instituições, quanto à pouca integração dessas instituições entre si (escola, hospitais, etc.). A maior parte dos serviços requisitados por uma família são repartidos e atribuídos a instituições especializadas, o que vai impedir um controle social completo e contínuo; assim, "dentro de limites amplos, uma família pode tomar suas próprias decisões e regular seus próprios negócios e assuntos" (p. 112). Nesse contexto, as famílias que ainda se mantêm numa rede de malha estreita terão a estabilidade de suas normas e valores garantida por essa rede, ao passo que as famílias de rede de malha frouxa terão uma margem de opções e de variabilidade maior na fixação de suas normas e valores.

Temos então, no segundo caso, um pequeno grupo (casal e filhos) sem um referencial externo sólido para nortear seu comportamento e um conjunto de instituições que lhe propõem normas de comportamentos e valores, muitas vezes contraditórios entre si ou concorrentes. Temos também pessoas, com necessidades e atitudes próprias, conscientes e inconscientes, que darão respostas "pessoais" às situações com que se confrontam. Bott destaca que, enquanto as famílias de rede de malha estreita têm uma relação "desconfiada" com as instituições de serviço, sentindo-as estranhas a seu universo, as famílias de rede de malha frouxa sentem-se à vontade no contato com tais instituições e lidam com elas como parte integrante de suas vidas.

Nesse quadro se insere a auto-consciência dessas famílias quanto a seus papéis, de marido e pai, e de esposa e mãe,

bem como suas contradições e conflitos quanto ao que "acham" que devem fazer ou sentir e seus sentimentos e ações reais. E também a proliferação dos especialistas que pretendem dizer a essas famílias o que fazer, como fazer, o que devem sentir ou não sentir, etc., prontos a lhes fornecer os parâmetros que perderam ao afrouxarem seus vínculos sociais. O que nos leva de volta ao processo de "normalização" e "disciplinarização" que Foucault (1977) considera característicos de nossa sociedade e nos permite concluir que embora exista o "espaço de manobra" das famílias para tomar suas próprias decisões e regular seus próprios assuntos como diz Bott, este espaço é mais reduzido do que parece, pois o controle social extrapola as instituições de serviços e se exerce de forma mais difusa.

CAPÍTULO 2

PRÉ-ESCOLA E PODER



## 2. PRÉ-ESCOLA E PODER

No primeiro capítulo procuramos o movimento que levou a Escola, enquanto organização dedicada à educação, a ocupar o espaço que hoje ocupa em nossa sociedade.

Vimos como a Escola passou de uma posição secundária com relação à da família, no que se refere à formação da criança - quando, aliás, a idéia de formação não era ainda central - a uma posição na qual é reconhecida por todos (com raríssimas exceções) como indispensável à gestação do futuro adulto bem adaptado socialmente e como instituição do mesmo nível que a família. Não que a Escola não seja questionada, criticada, mas quem se atreve a propor o seu fim? Apenas Illich, ao que nos parece .

Concordamos com Lourau quando diz <sup>(1)</sup> que a questão da Escola é paradoxal e complexa, que não se esgota na denúncia da violência de suas origens e de sua organização e funcionamento internos, pois, e ele se referia especificamente ao Brasil, existe também violência no fato de milhares de crianças não terem acesso à escola.

Na realidade, os estudos históricos de Ariès e as análises de Foucault e Donzelot, entre outros, ao localizarem e desvendarem as diversas "linhas de transformação" que contribuíram para que a Escola passasse a ocupar o lugar que hoje ocupa, per-

---

(1) Trata-se de conferência pronunciada por Lourau no II Simpósio Internacional de Psicanálise de Grupos e Instituições , promovido pelo IBRAPSI, no Rio de Janeiro, em 10/82.

mitiram recuperar a visão da instituição escolar como resultante de um movimento instituinte e como algo instituído.

Qual a importância disso ?

Como bem salientam os analistas institucionais, a importância de se recuperar, em qualquer instituição<sup>(2)</sup>, seu caráter de instituída ou seja, resultado de um movimento que a instituiu, é que assim restitui-se ao homem o poder sobre essa instituição. É uma dimensão de movimento possível que se recupera.

"La tarea colectiva a la que deseamos contribuir , es la de mostrar en que condiciones el análisis institucional puede conducir a una transformación de nuestras relaciones con las instituciones, es decir, al desvelamiento del significado de la institución, a la vez lugar de la ideología dominante pero también soporte de todas las manifestaciones-reales, imaginarias o simbólicas - del instituyente". (Lapassade, 1977a, p. 171)

Vimos como a Escola faz parte - e é parte importante - da organização social e política que se estabeleceu em conexão com o capitalismo industrial. Vivemos atualmente numa sociedade extremamente diferenciada, com espaços repartidos, e altamente complexa. A Escola se integra nesta complexidade de várias formas: 1) ela estabelece com a criança uma relação de poder que reforça o modelo familiar e social (adulto-criança, saber-não sa

---

(2) "Instituição" é empregado aqui no sentido dado pela Análise Institucional: abrange tanto as normas sociais quanto as formas pela qual os indivíduos delas participam (as relações sociais reais); além disso, as instituições são consideradas como "atravessando" todos os níveis dos conjuntos humanos e fazendo parte de sua estrutura simbólica, portanto , não atuam do exterior. (cf. Lapassade, 1977a, p. 27).

ber, hierarquia, etc.) apresentado como um fato; 2) ela é agente fundamental para inculcação da ideologia do trabalho, base de nossa organização econômica; 3) ela atua não apenas pela representação do indesejável, mas busca produzir o que é desejável.

## 2.1 - Considerações sobre a Instituição Escolar

Lourau (1969, p. 15-19) destaca três momentos no que chama de "ilusão pedagógica". No primeiro momento considerava-se a cultura como riqueza comum, o saber como objetivo e neutro, servindo igualmente a todos: calava-se então a desigualdade social diante da cultura, a função seletiva da escola e a implicação do saber no sistema ideológico e institucional. O segundo momento caracterizou-se pela ênfase na relação pedagógica "como esfera autônoma de transmissão do saber", ignorando-se então a inserção dessa relação no sistema político e institucional. O terceiro momento incorpora a crítica política, mas centra a questão no conteúdo do que é ensinado diferenciando-o em saber objetivo e saber ideológico, e continua dando pouca atenção às estruturas "aparentemente neutras e indispensáveis", nas quais se dá a transmissão do saber. Estes três momentos não se sucedem no tempo e se articulam formando uma totalidade dialética. Diz Lourau:

"il est illusoire de croire que le problème de l'école peut être posé en autonomisant ou en privilégiant constamment un des éléments qui composent l'institution éducative". (p. 17).

Os analistas institucionais (Lapassade, 1977a) fazem uma crítica a Althusser por preocupar-se principalmente com o

conteúdo dos ensinamentos escolares (a diferenciação ciência e ideologia), deixando sem análise os veículos de transmissão do suposto saber. Para eles, esta colocação

"mantiene la distancia entre saber y no-saber, entre opinión y ciencia, dejando para los que sólo opinan y no saben la única facultad de asentir pasivamente" (Lapassade, 1977a, p. XII);

ou seja, preocupam-se com a institucionalização (3) do conhecimento que a Ciência formalizada e rigorosa representa, perdendo assim seu caráter inovador e tornando-se então obstáculo ao conhecimento, além de instrumento de controle social.

Trata-se então de focar a própria estrutura (4) da instituição escolar e o que significa o fato dela existir como o lugar de transmissão do saber.

Começemos por este último ponto. A escola representa, como já vimos, um lugar onde se coloca a criança para "prepará-la" para a vida, ou seja, dotá-la do "saber" necessário para viver em sociedade. Este é o fato que nos interessa, particularmente, agora: a instituição de um determinado lugar para transmitir um determinado saber. Ao se instituir um lugar, instituiu-se

---

(3) "Institucionalizar-se, para una idea, un movimiento, un grupo, una tendencia, es volverse equivalente a las instituciones existentes, es ser reconocido, legitimado como forma social "normal" es por tanto entrar en lo instituido. (Lapassade, 1977a, p. 44).

(4) "Par structure, nous entendons, d'une façon très approximative, l'ensemble des règles - écrites ou non - qui déterminent l'organisation, le fonctionnement et les fins de l'actuel système éducatif". (Lourau, 1969, p. 33).

um conjunto de regras de funcionamento, de normas e regulamentos, de formas de relação, etc., que o diferenciariam de outros "lugares" não destinados especialmente a este fim. E instituiu-se, também, uma divisão dentro do saber: o saber que seria ensinado na escola e o que não o seria; atribuindo-se então ao primeiro um estatuto oficial, um nome, uma identificação, enquanto o saber excluído passou à categoria do não-saber.

Ou seja, a Escola é encarregada de transmitir um "saber institucionalizado", sujeito a processos de reconhecimento, a controles, etc. Existe toda uma organização montada para a produção e a transmissão do "saber oficial", que implica no controle do que vai ser considerado saber, de quem vai ser reconhecido como tendo autoridade para falar em nome do saber, de quem "sabe" ou "não sabe". A Escola é parte desta organização, mas ao mesmo tempo a ela está sujeita; o Estado - considerado como ponto de convergência dos interesses dominantes na nossa sociedade e configuração dos poderes hegemônicos - é, em última análise, o poder que controla essa estrutura.

Este é um ponto a ser destacado: verdadeiro ou não, o saber transmitido pela Escola (corporificado em programas e currículos) é o saber instituído por aqueles que, no jogo de forças político-econômicas, podem instituí-lo. Além disso: 1) é o saber que deve ser transmitido para que a sociedade continue em seu caminho atual; 2) sua instituição desqualifica, exclui, joga para o limbo, um outro saber que passa a ser um "não-saber" (o saber não incluído e o saber sobre a constituição do saber oficial).

Retomemos a questão do lugar especial para transmitir um saber oficial (ou oficializado). Aqui falaremos, então, das relações da instituição escolar com o sistema de poder, que se corporifica em leis, normas, regulamentos, que são parte constitutiva da instituição escolar e que determinam seus limites e possibilidades. Existem, pois, requisitos a que uma Escola deve atender para ter licença para funcionar, os quais dizem respeito desde a seu espaço físico até à qualificação de seu pessoal; existem regulamentos para seu funcionamento interno (horários, distribuição do tempo, exames, programas e currículos), etc. E, do outro lado, existe a obrigatoriedade da freqüência à Escola: tanto a legal (no Brasil, todo o primeiro grau) quanto a outra, não escrita, mas que determina que quem não frequenta a escola, quem não tem diploma, não consegue um "bom" emprego.

No que diz respeito à relação concreta da instituição escolar com o Estado, no Brasil, gostaríamos de destacar dois pontos: a existência de duas redes de ensino (pública e particular) e o controle que o Estado exerce sobre a educação escolar. Quanto à questão da rede pública e particular, parece-nos importante destacar o fato de que aqui no Brasil, ao contrário do que acontece em outros países, ocorreu um fortalecimento do ensino particular em todos os níveis, contrapondo-se a um ensino público precário quantitativa e qualitativamente - o primeiro é freqüentado por todos aqueles que tenham algum poder aquisitivo, enquanto a rede oficial atende, quase exclusivamente, aos que não podem pagar. Embora existam inúmeras leis, normas, regulamentos a serem cumpridos, a rede particular goza de relativa

autonomia - suficiente para ser bastante diferenciada segundo o poder econômico e a posição de classe de sua clientela. Enquanto que a rede pública acha-se quase inteiramente sob o controle da burocracia estatal.

Mas a Escola não está apenas subordinada ao sistema de poder; sua própria existência como lugar oficial do saber, suas instituições internas e externas, estabelecem uma relação implícita entre Saber e Poder, baseada numa hierarquia que opõe saber e não saber e atribui a quem "sabe" o direito de dominação sobre quem "não-sabe", articulando e referendando a divisão técnica e social do trabalho (5).

"Como sabemos, em nossa sociedade é tacitamente obedecida uma regra que designarei como a regra da competência e cuja síntese poderia ser assim enunciada: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. Em outras palavras, o emissor, o receptor e o conteúdo da mensagem, assim como a forma, o local e o tempo de sua transmissão dependem de normas prévias que decidem a respeito de quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito e ouvido, onde e quando isto pode ser feito. A regra da competência também decide de antemão, portanto, quais são os excluídos do circuito de comunicação e de informação. Essa regra não só reafirma a divisão social do trabalho como algo "natural", mas sóbretudo como "racional", entendendo por racionalidade a eficiência da realização ou execução de uma tarefa. E reafirma também a separação entre os que sabem e os que "não sabem", estimulando nestes últimos o desejo de um acesso ao saber por intermédio da informação (isto é, por meio do discurso sobre).

- 
- (5) Trata-se da transversalidade da Escola, ou seja, o entrecruzamento nela de outras instituições e, principalmente, da instituição econômica (determinante em última instância, segundo Marx). Diz Lourau (1975, p.11): "a organização das tarefas, o controle delas, a sanção dos resultados, a ideologia do esforço, a interiorização das normas fixadas pelos adultos, tudo isto cria ao menos homologias entre o universo do trabalho explorado e o universo da aprendizagem escolar".

A regra da competência nos permite indagar: quem se julga competente para falar sobre a educação, isto é, sobre a escola como forma de socialização? A resposta é óbvia: a burocracia estatal que, por intermédio dos ministérios e das secretarias de educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. Há, portanto, um discurso do poder que se pronuncia sobre a educação, definindo seu sentido, finalidade, forma e conteúdo": (Chauí, 1980, p. 27).

Então, um dos efeitos da instituição escolar é o treinamento para a submissão (ou para o domínio) com base no "poder do saber", na regra da competência, e nas relações hierárquicas que a atravessam em todos os seus níveis (desde a relação professor-aluno até às relações Escola-Estado, passando pela hierarquia interna da escola).

Vimos a relação da Escola com o que Lapassade (1977b) chama de terceiro nível: o Estado, que está presente desde a constituição da Escola enquanto espaço de ensino, até à sala de aula na instituição dos exames (espinha dorsal do sistema escolar) e dos conteúdos ensinados.

Continuando com a classificação de Lapassade, passamos a considerar o segundo nível - o do estabelecimento escolar. Nele temos uma organização burocrática, uma hierarquia de saber na qual o professor é um dos últimos elos (abaixo dele, serventes e alunos). Cada estabelecimento tem, conformando-se às normas gerais do Estado que definem seus objetivos gerais e sua estrutura, uma margem de liberdade na determinação de suas regras internas. (6)

---

(6) Novamente, é importante considerarmos aqui que as escolas públicas têm uma margem de manobra muito menor do que as escolas particulares na fixação de suas regras internas.



Portanto, ao discutirmos a Escola será sempre necessário examinar o concreto de sua existência, de suas determinações, enfim, sua singularidade.

"Com efeito, todo regulamento institui um corte entre o que é possível fazer na forma social considerada e o que não é. O corte refere-se também ao que é desejável fazer, ao que é obrigatório fazer, e por outro lado, ao que não é nem desejável nem obrigatório. Os modelos de ação possível; as normas de ação impostas e sancionadas, e os modos de ação simplesmente desejável constituem no entrecruzamento e nas contradições de uma organização singular, um universo diferente dos universos definidos por outros regulamentos, em outras organizações". (Lourau, 1975, p.11)

E é dentro dessa singularidade, que incorpora as instituições definidas pelo Estado, que situam-se as relações professor-aluno que formam o "grupo classe" ou o primeiro nível da análise institucional, segundo Lapassade (1977b).

O ponto básico aqui é a afirmação de que a relação do professor com seus alunos não pode ser enfocada exclusivamente sob o ângulo psicológico, embora não se possa ignorá-lo; ela é uma relação de poder, hierárquica, que se inscreve no conjunto da instituição escolar.

Sob o ponto de vista psicológico, o vínculo professor-aluno pode ser visto como de dependência. Bohoslavisky (1981, p. 321) destaca cinco pressupostos da relação pedagógica: " 1) que o professor sabe mais do que o aluno; 2) que o professor deve proteger o aluno no sentido de que este não cometa erros; 3) que o professor deve e pode julgar o aluno; 4) que o professor pode determinar a legitimidade dos interesses do aluno; 5) que

o professor pode e/ou deve definir a comunicação possível com o aluno".

Estes pressupostos remetem a uma relação de dependência semelhante à estabelecida no primeiro contexto socializante: a família. Bohoslavisky assinala que o vínculo de dependência com os pais pode levar tanto ao desenvolvimento das potencialidades da criança quanto à sua alienação e que o ensino "prolonga e sistematiza estes aspectos polares da relação que começa a se formar no lar".

Ou seja, considerada em seus aspectos psicológicos, a relação professor-aluno poderia, dependendo do professor, levar ao "desenvolvimento das potencialidades" e não à submissão. Diz Bohoslavisky que a "maneira como se exerce o poder é que outorga à relação professor-aluno as características de vínculo alienante". A partir da identificação com o professor como figura de autoridade (como forma de chegar ao saber que este detém), identificação esta que tira sua força dos vínculos arcaicos familiares, o aluno internaliza as relações de dominação.

Mas, como já vimos, a relação de dependência, a submissão diante do saber, são institucionalmente estabelecidas. Qual a margem de autonomia do professor na determinação da qualidade de sua relação com o grupo de alunos se ele é o último elo de uma cadeia hierárquica? se ele é delegado de um poder que lhe é superior, e que lhe determina que conhecimentos transmitir? e se a sua própria existência como professor coloca a questão de seu saber diante do não-saber do aluno? Ou seja, a própria Escola é o obstáculo.

Entretanto, existe um pequeno nível de autonomia do professor no que diz respeito à determinação das instituições internas de sua classe: como vai ensinar, como vai se relacionar com seus alunos. A grande questão daqueles que consideram a educação escolar um treinamento para a submissão e a dependência e que, mesmo assim, preferem não abandonar o campo, é justamente quanto às formas de ação do professor em sala e sua possibilidade de alterar a situação. Tal como a entendemos, a proposta dos analistas institucionais é que o professor force, com sua ação, o "desvelamento" das instituições.

## 2.2 - Pré-Escola: sua especificidade

Nosso tema não é a "Escola" em abstrato, não vamos falar de uma Escola de maneira geral, pretendemos esmiuçá-la em suas práticas e instituições. As práticas e as instituições vão se diferenciar, e mesmo os objetivos específicos vão variar, segundo a "matéria-prima" a ser trabalhada; no caso da Escola segundo essa matéria-prima sejam crianças pequenas ou maiores, jovens ou adultos jovens, ou ainda, pertençam às camadas baixas, médias ou altas da sociedade; e ainda, segundo a sociedade específica (nossa realidade de país sub-desenvolvido e nossa cultura requerem práticas diferentes das de países como a França ou os EUA, por exemplo).

Buscaremos assim situar nossa análise e nosso exame numa dada realidade: a da pré-escola da rede particular nos grandes centros urbanos brasileiros.

Enquanto instituição, a pré-escola se situa com certa ambigüidade: é parte da instituição escolar, tem dela muitas das normas, regulamentos e procedimentos, mas difere dela em dois pontos importantes: na relação com o Estado e no que diz respeito aos conteúdos a transmitir (ou seja, sua relação com o Saber).

Começemos pelo nome: pré-Escola. É alguma coisa que vem antes da escola. Não é escola, pois? Mas em que se diferencia da escola? na função? nos objetivos? nos métodos? ou na matéria-prima? Esta última parece-nos ser uma diferença fundamental e fator determinante das outras.

Mas o prefixo pré é importante porque ao salientar referir-se a algo que vem antes da Escola supõe a necessidade de um preparo para a mesma. Porque, agora, a criança precisa ser preparada para entrar na Escola, quando antes ela saía diretamente do seio da família para a Escola? Procuraremos responder a estas questões no decorrer deste trabalho.

Para tentar responder a algumas das questões acima levantadas, faz-se necessário destacarmos alguns aspectos e informações sobre a pré-escola, o que será feito tomando por base o trabalho de Kramer (1981):

- a necessidade de educação pré-escolar é colocada, desde o início, especificamente para as camadas de baixa renda, tendo os principais trabalhos teóricos se derivado de experiências educativas com as crianças dessas camadas (Montessori, Pestalozzi, Froebel, McMillan);

- os motivos declarados para esta necessidade giravam em torno das carências dessas crianças diante de um padrão abstrato de criança (a da classe média) e da falta de condições de suas famílias para suprir tais carências;

Os fatores alegados iam desde assistenciais - alimentares, higiênicos, liberar mães para o trabalho - até culturais e psicológicos - falta de estimulação do meio, importância das experiências da primeira infância no desempenho posterior na escola, necessidade do desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da inteligência.

- a época: final do século XIX, na Europa e EUA, adquirindo força nova durante a IIa. Grande Guerra ; início do século XX no Brasil (1920-1930), adquirindo força após 1964.

- a realidade brasileira:

- uma grande distância entre o discurso oficial e as medidas concretas tomadas; enquanto no discurso salienta-se a importância da educação pré-escolar para as camadas de baixa renda, não se tomam medidas concretas (verbas) para sua implantação, não existe legislação específica. No aspecto de legislação, a Lei de Diretrizes e Bases diz apenas:

"os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes".

- da população brasileira de crianças em idade pré-escolar, apenas 3,51% recebiam este atendimento em 1975 e desses, 44% em instituições particulares. Ou seja, como a população de baixa renda é muito mais numerosa do que a das camadas médias e alta (censo de 1970: mais da metade das famílias brasileiras têm renda mensal de até 2 salários mínimos), isto significa que, proporcionalmente, a grande maioria das crianças que recebiam assistência pré-escolar pertencia a estas últimas camadas;
- o atendimento concentrava-se nos centros urbanos (50 vezes mais).

Desde logo, salta à vista uma incongruência: se a pré-escola é vista e apresentada como destinada principalmente à compensação ou à recuperação das carências das crianças pobres<sup>(7)</sup>, por qual "distorsão" a rede particular cresce no Brasil mais do que a rede pública atendendo preferencialmente aos que podem pagar?<sup>(8)</sup>

O fato de ser, no Brasil, um fenômeno ainda essencialmente urbano, de grandes centros, atendendo principalmente a uma demanda das camadas média e alta, torna necessário que bus-

---

(7) Kramer analisa criticamente a abordagem da privação cultural e a política do pré-escolar no Brasil, mostrando uma "enorme discrepância entre a valorização dada à criança a nível do discurso e a situação real da infância brasileira" (p.115).

(8) Cf. Kramer (p.94) e Ferrari e Gaspari (1980, p.62).

quemos outras funções e objetivos para a pré-escola que discutimos.

Um ponto a destacar, por importante, é o que diz respeito à legislação específica para a pré-escola. Vimos que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação há um único artigo a respeito. Enquanto isto, os demais níveis são objeto de leis, normas e regulamentos que determinam desde o número de horas/aula anuais, até programas e currículos mínimos. Existem regulamentações federais, estaduais e municipais que dizem respeito principalmente a condições físicas do estabelecimento (visam à saúde da criança), a registros, a especialização de professores e diretores, mas concedem quase total autonomia as pré-escolas particulares quanto a métodos, programas e currículos.

Este é um aspecto extremamente importante, pois vai ser responsável por uma grande diferenciação das pré-escolas particulares (a homogeneização existente fica por conta da "ideologia" educacional vigente) e por sua possibilidade de adequar-se à demanda de clientela específica (o que é vital para a pré-escola particular, já que não é obrigatória).

Retomando a questão do "preparo para a escola" podemos perguntar-nos: porque a criança das camadas dominantes da sociedade precisariam ser preparadas para a escola?

Várias análises de sociólogos da Educação (Baudelot e Establet, Bourdieu e Passeron, por exemplo) demonstram que a escola é feita para essas crianças, usa sua linguagem, aprova seus hábitos, trabalha com seu mundo, prega seus valores. Assim, se essas crianças não precisam ser "preparadas" para a es-

cola, qual o papel que a pré-escola desempenha em sua educação?

Dentre as linhas a serem exploradas existem aquelas que não se ocupam tanto do conteúdo do ensino pré-escolar, detendo-se mais na questão da "matéria-prima" sobre a qual a pré-escola trabalha - a criança de 3 a 6 anos - e encaminhando para sua "socialização".

### 2.2.1 - "Segunda mãe"?...

Detenhamo-nos um pouco na relação professor-aluno na pré-escola. Trata-se de uma relação de autoridade, mas em que bases esta autoridade atua sobre a criança ?

Para as crianças das camadas média e alta a pré-escola representa, com freqüência, seu primeiro contato sistemático com o mundo público, aquele que existe para fora do círculo familiar. É na faixa de idade abrangida pela pré-escola que a criança vive, segundo Freud, momentos decisivos para a estruturação de sua personalidade, os quais poderiam ser sintetizados como a entrada do terceiro na relação dual que mantinha com a mãe. É um período no qual a criança aprende a reconhecer a existência de todo um mundo exterior às suas relações com a mãe, no qual ela se acha ainda na fase inicial do continuum dependência-independência, no qual se dá a identificação com as figuras parentais e a interiorização de seus valores, princípios e normas. Enfatiza-se ainda a intensa expansão das capacidades da criança nessa fase, o volume de suas aquisições e sua vulnerabilidade emocional e afetiva, relacionadas precisamente à intensidade dos processos por que passa.



Por outro lado, Berger e Luckmann (1976) atribuem grande importância ao processo de socialização primária, salientando ser através dele que o indivíduo torna-se membro da sociedade. Segundo eles, o indivíduo não nasce membro da sociedade e sim com predisposição a tornar-se tal. Assim,

"na vida de cada indivíduo existe uma seqüência temporal no curso da qual é induzido a tomar parte na dialética da sociedade. O ponto inicial desse processo é a interiorização, a saber, a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de sentido", constituindo-se pois na base: "primeiramente da compreensão de nossos semelhantes e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido". (p. 174).

Essa interiorização vai se dar no processo de socialização primária que é, então, constitutivo do indivíduo. Estabelece-se uma ligação necessária entre interiorização, identificação e, portanto, emoção, a partir da relação com os "outros significativos" que serão os responsáveis pela socialização primária: os pais. Neste contexto, a realidade interiorizada na primeira infância é apreendida como inevitável.

Uma vez apreendida a realidade objetiva segundo as definições dos "outros significativos" (o mundo social é "filtrado" por estas pessoas segundo sua localização na estrutura social e suas idiosincrasias individuais) - dispendo então de um mundo sólido (p. 182) - a socialização primária se completa.

Mas existem outras realidades a serem apreendidas, aquelas relacionadas a "submundos" institucionais ou baseados em instituições. A interiorização dessas realidades, vinculadas

directa ou indiretamente à divisão de trabalho, Berger e Luckmann chamam de "socialização secundária".

Interessa-nos destacar a possibilidade de conflito que é assinalada entre as realidades interiorizadas na socialização primária (mais forte, tende a persistir) e na socialização secundária (terá que se sobrepor à primeira). Berger e Luckmann frisam também que, enquanto a socialização primária só se dá através de um alto grau de emoção, na socialização secundária tal não ocorre. Dizem eles:

"Os mestres não precisam ser outros significativos em qualquer sentido da palavra. São funcionários institucionais, com a atribuição formal de transmitir conhecimentos específicos. As funções da socialização secundária têm um alto grau de anonimato, sendo portanto facilmente destacáveis dos executantes individuais". (p. 189).

Mas, porisso mesmo, a socialização primária tende a sobrepor-se se há conflito. Buscando fortalecer-se, estes "submundos institucionais" procurarão estabelecer vínculos com a realidade "doméstica" do indivíduo através de técnicas específicas (por exemplo, a aproximação escola-casa) que intensifiquem a carga afetiva do processo de socialização secundária.

Como então se insere a professora da pré-escola e sua relação com a criança nesse quadro? será sua função tão "anônima"? que "conhecimentos" uma professora de pré-escola transmite? será ela tão facilmente substituível?

Vimos já que a relação professor-aluno caracteriza-se, psicologicamente, como uma relação de dependência. Temos a-

gora "alunos" que são crianças ainda muito dependentes emocionalmente de seus pais, e que estarão interiorizando o mundo através dos "outros significativos", não dispendo portanto de um "mundo sólido". A pré-escola é um "submundo institucional" (na expressão de Berger e Luckmann) e, portanto, a professora será um agente de socialização secundária. É próprio das instâncias de socialização secundária se utilizarem de técnicas que visam aumentar a carga afetiva do processo de modo a torná-lo mais efetivo; assim, a relação de ensino tenderá a buscar a "conquista" da criança para, com base no "amor", ensinar-lhe algo. Podemos também supor que sua efetividade será tanto maior quanto maior for a aproximação entre as "definições de mundo" da pré-escola e da família.

Esta tendência a aproximar o papel da professora ao da mãe, dando-lhe valor afetivo forte, pode ser observada facilmente - é mesmo um aspecto bastante explorado por psicólogos e pedagogos. Vejamos, por exemplo, o que diz Winnicott (1977) num livro de popularização da psicologia infantil, bastante usado nos cursos normais:

"Em virtude dessa imaturidade (da criança), a escola tem de estar apta para desempenhar a função da mãe, que deu confiança à criança nos primeiros tempos". (p. 218, grifo nosso).

"Partindo do princípio de que a escola maternal suplementa e prolonga em certas direções a função do bom lar, a professora que exerce funções nessa escola herda, naturalmente, alguns dos atributos e deveres da mãe para o período escolar..." (p.220)

Uma última citação, desta vez de uma pedagoga, que exemplifica bem o lugar comum da "professora como segunda mãe":

"O professor pré-escolar, assim como o jardineiro que provê a planta das condições essenciais ao seu crescimento tais como água, luz, calor e alimento, deve oferecer à criança condições essenciais à sua vida de ser, além de físico, psicossocial, que lhe é própria, o que exige carinho, aceitação, apoio e estímulo afetivo-social, um misto, excepcionalmente equilibrado, de proteção e encorajamento semelhante às atitudes da mãe..." (Rizzo, 1982, p.34, grifo nosso).

É proposto, portanto, que a professora seja "quase" uma mãe, a escola solicita dela que "conquiste" a criança, porque se sabe que nesta fase de vida isto é especialmente produtivo; o próprio professor geralmente imbuí-se deste espírito (9).

#### 2.2.2 - Iniciação à modelagem

Os textos sobre a pré-escola referem-se, com insistência, à sua função de socializar a criança. Além disso, é a palavra mais freqüentemente evocada pelos pais (das camadas médias e superiores) como motivo para colocar os filhos na pré-escola.

Mas em que consiste esta socialização que é solicitada pelos pais e pregada por psicólogos e educadores ?

Diz Lurçat (1979):

"Socialiser l'enfant, c'est lui apprendre à vivre dans une collectivité avec des enfants du même

---

(9) Sá Barreto (1981), através de pesquisa realizada com professoras de primeira série das escolas de São Paulo, mostra que o professor considera que a melhor forma de exercer seu papel de educador é através do afeto e do apoio emocional à criança, embora buscando sempre passar a sua (do professor) verdade.

âge et d'âges voisins et avec des adultes différents de ses parents et qui ont aussi un pouvoir sur lui. C'est lui apprendre à s'adapter au groupe, à se soumettre à des rythmes différents, à se séparer de la famille et à s'assumer comme individu". (p. 8).

Podemos dizer então, analisando esta definição, que esta "socialização", principal função da pré-escola, consiste na transmissão (por quais meios?) a crianças (que têm uma certa idade e pertencem a uma dada classe social) de um conjunto de valores e comportamentos que a ajudarão a adaptar-se a um mundo concreto.

E isto nos leva novamente à questão do "preparo" para a escola e de alguma coisa que vem antes da escola, mas dessa vez em conexão com as funções ideológicas e políticas atribuídas à pré-escola.

Já abordamos a questão da hierarquia na organização escolar e vimos como a relação professor-aluno é tanto uma relação hierárquica que se inscreve no contexto de outras relações hierárquicas na escola, quanto uma relação de dependência afetiva. É importante destacar que a criança, na pré-escola, toma contato muito cedo com uma relação de poder formalizado, ao mesmo tempo semelhante e diferente da única relação de poder que reconhecia até então: a de seus pais. É semelhante porque a professora manda na criança, tanto por ser um adulto, quanto porque a criança liga-se afetivamente a ela. É diferente, porque o poder da professora se assenta também numa outra base: seu conhecimento, seu papel socialmente reconhecido de autoridade pelo saber. Constitui-se então numa ampliação do exercício

de poder sobre a criança, não só quanto à quantidade de pessoas a que ela fica submetida, mas também, e principalmente, quanto ao fato de ser um poder burocratizado: professora e aluno estão limitados, em sua relação, às instituições que a definem e atravessam.

Uma das instituições determinantes na escola é a do trabalho: para a professora, a sua relação com a criança é parte de seu trabalho, ela é paga para isso e, além disso, é paga para fazer com que a criança trabalhe. A pré-escola é um lugar de trabalho e não só para seus funcionários, pois existe nela a preocupação de se desvincular da idéia de que na pré-escola a criança vai para brincar - não, lá a criança trabalha! (isto é explicitado tanto em Rizzo, quanto na obra de Montessori).

Assim, tudo o que a criança faz na pré-escola tem um fim, um objetivo, é útil para alguma coisa (sua formação, seu desenvolvimento físico ou psicológico, etc.); ela começa a aprender que tem "hora para brincar e hora para trabalhar", que não é bom ficar sem fazer nada (a ênfase sobre a atividade da criança que se encontra nas várias propostas educacionais). É interessante que a psicopedagogia tenha desenvolvido uma série de jogos "educativos", faça uso do desenho, da dramatização, da modelagem, tenha se apropriado de brincadeiras tradicionais das crianças, fazendo com que tudo isto adquirisse caráter educativo, ou seja, são atividades que são feitas na pré-escola para determinado fim.

É dessa forma que o conceito de produtividade, o utilitarismo, próprios do sistema capitalista, confundem-se nas ati-

vidades prazerosas das crianças, tornando-as úteis para seu "desenvolvimento" (ou seja, para a formação do futuro adulto). Será que ao se tentar aliar prazer e trabalho dessa forma, não se estará retirando aquilo que é próprio da brincadeira, que é sua gratuidade? Quando a psicologia e a pedagogia descobriram que o brinquedo da criança tinha uma utilidade, não se teria dado início a um processo de esvaziamento desse mesmo brinquedo, reduzindo o espaço livre da criança?

"Coisas que podem ser usadas são úteis: são meios para um fim exterior a elas. Mas as coisas que são usufruídas nunca são meio para nada. São fins em si mesmas. Elas nos dão prazer. São inúteis".  
(Alves, p.3).

A pré-escola se preocupa muito em

"criar indivíduos capazes de viver bem em grupo, em sociedade, respeitando os direitos alheios e sabendo fazer o melhor uso da sua liberdade, e isso se refere ao desenvolvimento da auto-disciplina e da responsabilidade inerentes ao cidadão democrático". (Rizzo, 1982, p. 68).

Qual o espaço para o brinquedo, o prazer puro e simples de brincar? Serão as pré-escolas como diz Alves,

"instituições dedicadas à destruição das crianças. Algumas de forma brutal. Outras de forma delicada. Mas em todas elas se encontra o moto: "A criança que brinca é nada mais que um meio para o adulto que produz"?

Guattari (1981) chama a atenção para esta questão, ampliando-a, pois coloca em jogo também os meios áudio-visuais em geral, no que ele chama de precocidade na "iniciação da criança

ã vida adulta". Diz ele:

"Ela tem lugar em 'tempo integral'; mobiliza todo o meio familiar e os educadores. Trata-se pois de uma iniciação ao sistema de representação e aos valores do capitalismo que não põe mais em jogo somente pessoas, mas que passa cada vez mais pelos meios áudio-visuais que modelam as crianças aos códigos perceptivos, aos códigos de linguagem, aos modos de relação interpessoais, à autoridade, à hierarquia, a toda a tecnologia capitalista das relações sociais dominantes". (p. 51).

Guattari fala em "modelagem"; será esta a palavra mais adequada para a ação que se exerce sobre a criança? A "descoberta" de que os brinquedos podem ser úteis nos remete a determinados saberes sobre as crianças - a psicologia, a pedagogia, entre outros - que estão servindo de base para este trabalho de "iniciação" que a pré-escola executa de forma sistematizada.

### 2.2.3 - Conhecer e dominar

Enquanto instituição escolar, a pré-escola possui uma particularidade: ela se preocupa quase que exclusivamente em "desenvolver" habilidades na criança e não em transmitir-lhe conhecimentos. Ou seja, ela ocupa-se mais em aplicar um conhecimento sobre a criança do que em transmitir-lhe informações sobre o mundo. E é com base nesse saber que a pré-escola exerce um poder sobre a criança.

No primeiro capítulo vimos como surgiu o "sentimento da infância" e como ele resultou numa preocupação com a criança que levou a confiná-la em espaços "adequados" à sua educação (entendida como formação). Foi estudando e analisando estes e



outros "espaços" que Foucault (1977) procurou demonstrar que as ciências do homem surgem como peças de dispositivos políticos complexamente articulados com a estrutura econômica.

A constituição de "espaços" específicos, a divisão das crianças por faixas de idade, a separação criança-adulto, a vigilância exercida sobre a criança na escola, tudo isto se articula, segundo Foucault, na produção de um saber sobre a criança. Ou seja, o exercício de um poder sobre a criança (o poder disciplinar) possibilitou o surgimento de um saber específico. E este saber, por sua vez, vai permitir um melhor exercício do poder.

Mas que poder é este? Não se trata necessariamente do poder do Estado ou das classes dominantes. Embora estabelecendo uma solidariedade entre as condições para a formação do poder disciplinar e o momento histórico de organização da democracia capitalista ocidental, Foucault prefere pensar não o poder, mas os poderes, por considerá-los como relações de força exercidas microscopicamente.

O poder disciplinar seria então, não um poder repressivo, punitivo, como costuma ser o poder do Estado, não um poder incorporado por algumas pessoas; mas um tipo de poder que produz e que se exerce de forma impessoalizada, numa rede de relações.

Analisando uma série de técnicas de controle empregadas em instituições como as prisões, o exército e as escolas, Foucault (1977) mostra como elas começaram a se articular, ad-

quirindo as características de uma tecnologia: a tecnologia disciplinar que isola, observa, examina, classifica, ordena os homens, criando-os enquanto indivíduos, objetos de conhecimento e sujeitos de poder.

"Não se trata de conceber o indivíduo como uma espécie de núcleo elementar, átomo primitivo, matéria múltipla e inerte que o poder golpearia e sobre o qual se aplicaria, submetendo os indivíduos ou esfaqueando-os. Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. Ou seja, o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos". (Foucault, 1981, p. 184)

Em sua análise da questão do poder, Foucault não se preocupa com os mecanismos gerais, mas sim busca captá-lo "em suas formas e instituições mais regionais e locais" (1981, p. 182); procura desvendar a dominação "ao nível do processo de sujeição ou dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos, etc." (1981, p. 182). Ao inverter a análise do poder, partindo de baixo e não de cima, Foucault mostra como as diversas tecnologias do poder acabam por se inserirem em fenômenos mais globais, gerando lucros econômicos ou políticos. Ou seja, embora a escola possa ser considerada como instrumento de dominação de classe ou como aparelho ideológico do sistema capitalista, são os mecanismos de sujeição, de dominação, que ela põe em ação que lhe conferem utilidade política.

"É focalizando estas técnicas de poder e mostrando os lucros econômicos e as utilidades políticas que delas derivam, num determinado contexto e

por determinadas razões, que se pode compreender como estes mecanismos acabam efetivamente fazendo parte do conjunto". (1981, p. 185).

Foucault efetua um deslocamento na análise do poder que vai resultar na sua tese de que as tecnologias de um poder (o poder disciplinar) estariam na base da produção dos saberes sobre o homem, saberes estes que ao objetivarem o homem para estudo tornam-no instrumento de exercício do mesmo poder que lhes deu origem.

#### O poder disciplinar

"não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista". (Machado, p. 194).

E é nesse trabalho sobre o corpo do homem, na análise minuciosa de suas características, na vigilância e observação que permite diferenciar uns de outros e classificá-los, que se produz o saber sobre o homem.

Assim, quando a sociedade começa a se preocupar com a criança, acaba por criar um espaço especial para ela - a escola; espaço esse que se organiza em seqüências temporais, em atividades prescritas, numa vigilância tal que a criança dificilmente fica longe de olhares observadores; tudo isto, resulta na produção de um saber - a Pedagogia, que vai aprimorar a prática da escola.

Foucault (1980) estabelece uma diferença entre repressão e disciplina que nos parece útil para esta discussão. Ele

associa a repressão ao mecanismo empregado por um tipo de "poder essencialmente punitivo, coercitivo, que age excluindo, impondo barreiras" (Costa, p.50) e que se situa na ordem da lei. Enquanto isto, a disciplina se situa na ordem da norma e constitui uma forma de poder que tira sua eficácia na "produção" dos efeitos desejados, de um "fazer acontecer".

Numa análise histórica "dos poderes" na sociedade ocidental, Foucault (1977) demonstra a formação do que ele denomina de "sociedade disciplinar", ligada a processos econômicos (capitalismo), jurídico-políticos (democracia) e científicos (Ciências Humanas). Nesta sociedade, a ordem da lei e da norma conviveram, mas a segunda tende a predominar e, inclusive, a se difundir e penetrar na primeira. Costa (1979), utilizando o mesmo instrumental de análise na sociedade brasileira dos séculos XVIII e XIX, demonstra como também no Brasil se deu esta transformação, principalmente através da medicina. O Brasil ainda é uma sociedade muito diferenciada, na qual tanto a ordem capitalista quanto a democracia burguesa foram apropriadas diferencialmente. Entretanto, principalmente nos núcleos urbanos, pode-se observar o funcionamento dos mecanismos disciplinares tal como Foucault os entende e é sob este ângulo que nos propomos a focar o discurso e a prática das pré-escolas.

Não foi por acaso que a proposta de educação infantil que é encampada pela pré-escola, e a própria idéia de pré-escola, nasceu no século XIX. Ela se encaixa bem nos "dispositivos" disciplinares que se organizavam na época como uma forma de poder que extrapolava tanto o Estado quanto a dominação de clas-

ses e servia a ambos.

"Poder este que intervêm materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos - o seu corpo - e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-poder ou sub-poder". (Foucault, 1981, p.14)

Em que consistem estes dispositivos disciplinares e o que têm eles a ver com a pré-escola ?

Foucault (1977) caracteriza o poder disciplinar como sendo aquele que busca conhecer para melhor dominar e utilizar e para tanto se utiliza de instrumentos (a vigilância, a sanção normalizadora e o exame) e de técnicas (enquadre, manobra, exercícios e táticas) para produzir o indivíduo objeto de seu domínio. Em outras palavras, na sociedade disciplinar o homem passa a ser examinado, estudado minuciosamente, colocado sob um microscópio enfim; o conhecimento que daí resulta e as próprias técnicas para sua obtenção, "fabricam" o indivíduo.

"O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior "adestrar" ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até as singularidades necessárias e suficientes". (Foucault, 1977, p. 153).

A Escola do século XVIII em diante já foi caracterizada por Foucault (1977) como um espaço de atuação dos mecanismos disciplinares. Ela cria um espaço especial para a aprendizagem

no qual o aluno vai estar constantemente sob o olhar dos adultos, olhar este que pode ser amoroso, irritado, raivoso, etc. , mas que é sempre atento, apreciativo, avaliador; olhar que compara os alunos entre si, analisa suas diferenças, julga-as, submetendo-os a um exame constante. Uma das características do poder disciplinar é uma determinada forma de organização do espaço que consiste na criação de um "espaço analítico" que propicia um isolamento do indivíduo, sua definição por referência a outros - ou seja, um espaço no qual as diferenças individuais são reconhecidas e negadas num mesmo movimento. Na Escola a separação dos alunos por classes de idades, ou pelo nível de conhecimentos - a diferenciação e a homogeneização - são recursos permanentes. As classes escolares, ao mesmo tempo que diferenciam um grupo de outro, homogeneizam os indivíduos ao agrupá-los segundo o critério escolhido e hierarquizam-nos ao alinhá-los numa dada seqüência (as séries).

O que resulta dessa técnica ?

A maior possibilidade de controle (a partir da suposta homogeneidade dos alunos, o professor pode trabalhar com todos ao mesmo tempo) e de inteligibilidade (pela análise das diferenças). Uma outra característica importante, presente no centro das normas escolares, é o controle do tempo: a ênfase sobre o horário, sua partição em segmentos, a pressão para que se "aproveite o tempo", vão se apresentar sob várias formas e fazem parte de um processo de "sujeição do corpo ao tempo, com o objetivo de produzir o máximo de rapidez e o máximo de eficácia". (Machado, p. 195). E o tempo é linear, evolutivo, seqüencial. A

Escola caracteriza um "tempo de formação" diferente do "tempo adulto" e esta formação é marcada pela segmentação e serialização. Não mais a aprendizagem descrita por Ariès para os antigos aprendizes nas oficinas, que se finalizava com uma prova de mestria; o que caracteriza a escola moderna é a aprendizagem seccionada e ordenada em vários segmentos, marcados por exames para verificar se o aluno atingiu o nível desejado, compará-lo com seus semelhantes ou com um padrão abstrato e diferenciá-lo dos outros por suas "capacidades". Isto vai então permitir o controle detalhado e a intervenção pontual, a caracterização do indivíduo e sua utilização "adequada" a seu nível.

A disciplina escolar baseia-se assim em dispositivos que tornam o aluno permanentemente visível (desde a disposição das carteiras nas classes, às construções com pátios centrais e aos sanitários com meia-porta), que o tornam permanentemente passível de sanções (e/ou gratificações) relacionadas ao seu uso do tempo (atrasos, faltas, etc.), à sua atividade (desatenção, negligência), à sua maneira de ser (grosseria, desobediência), e que se organizam sob a forma de exames que qualificam, classificam e punem. Mas é importante assinalar que esta disciplina tende sempre a um refinamento, a preocupação é corrigir, é produzir o indivíduo desejado e não apenas reprimir.

Convergem na pré-escola o saber psicopedagógico e o saber médico sobre a criança. Pela simples leitura de qualquer publicação sobre pré-escola (Rizzo, MEC) fica evidente que é este o conhecimento em torno do qual gira sua atividade: as atividades propostas às crianças o são à luz daquilo que se "sabe"

que é bom para desenvolver ou "propiciar o desenvolvimento" sa-  
dio da criança, desenvolvimento este que é físico e mental.

Espera-se dos professores e do pessoal em geral da pré-  
escola que "entendam" de crianças (enquanto no 1º grau já se es-  
pera que a professora saiba o que vai ensinar) e, de forma ge-  
ral, considera-se indispensável a presença do psicólogo na equi-  
pe de uma pré-escola.

Já vimos como o exame é importante na instituição esco-  
lar - tanto para selecionar em função do saber, quanto como  
controle hierárquico e como produção de saber. Mas enquanto na  
escola os boletins dizem respeito mais aos conteúdos que a  
criança conseguiu reproduzir nos exames, na pré-escola o que im-  
porta é a própria criança - são avaliados suas habilidades, seus  
movimentos, seu relacionamento com colegas e professores, seus  
hábitos, sua "independência" e sua "maturidade". Mas a pré-esco-  
la não se detém aí, precisa saber tudo sobre a criança, e é co-  
mum o emprego de um instrumento típico da medicina - a anamnese.

Embora se diga que cada criança tem seu ritmo de desen-  
volvimento, o fato é que compara-se sempre cada criança com um  
modelo abstrato de criança, que está na cabeça de cada adulto,  
mas que tem suas origens naqueles saberes já citados. E quando  
a criança foge a esse padrão há preocupação, susto, maior aten-  
ção, tentativas de trazê-la de volta. Quando se tem sucesso, é  
um alívio, mas se a criança continua "diferente" ela pode aca-  
bar em outros técnicos, mais especializados na intervenção: o  
pediatra, o logopedista, o psicólogo, etc. O importante é que o  
"problema" seja percebido logo para "evitar mal maior", um dos



papéis da pré-escola é "prevenir".

Mas este é um ponto delicado, pois são confusas as fronteiras entre a ação da pré-escola e da família sobre a criança. O discurso "psi" é muito claro ao salientar a importância da família na formação da personalidade e no desenvolvimento infantil; é menos claro ao tentar mostrar como isto se dá, e é ainda menos claro no que diz respeito às formas de correção. (Donzelot).

Já o discurso da própria escola é muito interessante; qualquer "dificuldade" (mau comportamento, agressividade, etc) da criança na pré-escola é atribuída à família (não é isto o que os "psi" dizem?); então deve ser levada à família para providências, mas existe aí uma terra de ninguém - a família aceita ou não a interferência? Mas o esforço é sempre feito, porque apoiado na proposta de "zelar pelo desenvolvimento integral da criança" e no saber especializado da pré-escola.

A partir do momento em que se tornou importante a reorganização das relações entre crianças e adultos, tornando as crianças problema comum para os pais e as instituições educacionais (Ariès, Donzelot), difundiu-se uma literatura vasta na qual a criança vem sendo analisada minuciosamente: são os livros e artigos publicados por profissionais que procuram ensinar as mães e aos pais como educarem seus filhos.

A psicologia e a psicanálise produziram, no decorrer deste século, inúmeras imagens "da" criança, que ora se superpõem, ora se distanciam, ora se justapõem. Destaque-se, em primeiro lugar, o fato de ser uma criança abstrata, deslocada de qualquer contexto familiar e social preciso, mas que tem como

modelo o padrão de comportamento e de aquisições da criança das classes dominantes. Em segundo lugar, como as imagens são variadas, embora não totalmente diversas, permitem uma certa flexibilidade ao serem aplicadas às crianças concretas. Em que isto importa? Tem-se assim uma certa margem de manobra para justificar a ação da pré-escola, além disso tem o valor de não ser muito restritivo, permitindo manter na "normalidade" o comportamento de muitas crianças, embora favorecendo perfeitamente a atribuição de "anormalidade" a outras. Isto vai facilitar não só as relações pré-escola-família, mas também vai permitir a diversificação de procedimentos nas pré-escolas: na realidade, existem discursos "psi" para todos os gostos. Entretanto, como já vimos, nossa sociedade urbana é uma sociedade na qual a linguagem "psi" é importante. Vejamos como a partir do saber sobre a criança que a pré-escola detém (a partir da psico-pedagogia e da medicina) e produz (pela observação, pelas avaliações e anamneses), se caracteriza um poder sobre a criança.

#### 2.2.4 - Útil e dócil

À primeira vista a idéia de controle, de vigilância constante, de sanção, etc. parece nada ter a ver com a pré-escola: dela as crianças gostam, nela se sentem bem, nela a criança escolhe o que quer fazer, ela trabalha através de atividades que têm para a criança conteúdo recreativo.

Entretanto, os mecanismos disciplinares estão presentes na pré-escola e, diríamos inclusive de forma mais completa, mais articulada, do que na escola. Consideramos a pré-escola o

espaço disciplinar por excelência, pois nela se exerce um "controle detalhado, minucioso, do corpo - gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos". (Foucault, 1981, p. 14).

Quais as principais características da pré-escola que podem ser associadas ao dispositivo do poder disciplinar?

### 1 - O Olhar

Em primeiro lugar, e fundamentalmente, a pré-escola é o lugar da vigilância, da sanção normalizadora e do exame.

Na pré-escola as turmas são pequenas, de maneira a que a professora possa "estar atenta" a todas as crianças e a cada uma em particular; nela o papel instrumental da observação é maximizado, pois é o instrumento de avaliação da criança.

Busca-se que a criança nunca esteja fora do alcance do olhar da professora, olhar este que está sempre a avaliá-la, a compará-la com as demais e com o que a professora julga ser característico de sua "fase de desenvolvimento". Assim, o olhar da professora vigia, examina e "pune" (não pune com castigo, pune corrigindo as mínimas discrepâncias às normas, pune pela falta de incentivo, de elogio, pune considerando-a imatura, etc).<sup>(10)</sup> E, o que é muito próprio da pré-escola, a criança não se sente vigiada - ou procura-se fazer com que ela não se sinta assim -

---

(10) "A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza". (Foucault, 1977, p. 164)

As disciplinas colocam em questão o próprio indivíduo em relação a um continuum que o alcança como um todo.

pois ali, ao contrário do que ocorre nas escolas, a localização das crianças no espaço da sala de aula não obedece a uma distribuição em que elas se sentam todas na frente da professora. Na pré-escola, as crianças estão sempre em movimento, as mesinhas não são enfileiradas, e nem a professora tem um lugar determinado, ela circula entre as crianças, pode estar em qualquer lugar a qualquer momento e, portanto, estaria sempre presente ( não dando espaço, como na escola tradicional, para que os alunos se libertem de seu olhar quando ela vira as costas para escrever no quadro). O efeito procurado é que a vigilância da professora seja esquecida e ao mesmo tempo seja sentido como "contínua, perpétua, permanente", produzindo dessa forma o comportamento desejado e, mais, internalizado como "auto-disciplina". (11)

Diz Foucault (1977): "É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto que mantém sujeito o indivíduo disciplinar". (p. 167).

## 2 - A "produção"

A pré-escola, como já vimos, parte de uma proposta básica: a criança como ser "em formação" deve ser orientada para seu "desenvolvimento integral" e para uma boa interação social;

---

(11) É bastante ilustrativo o seguinte trecho do livro de Rizzo (1982) sobre os objetivos das atividades livres:

"A escola que submete toda a turma às ordens da professora desperdiça tempo, desperdiça energias e forma cidadãos que se acostumam a não assumir responsabilidades. Mata sua iniciativa intelectual e sem iniciativa não há responsabilidade. Obedecer sem pensar é mais fácil e, sobretudo mais cômodo e menos arriscado. Cria atitudes viciosas de displicência e não participação. Só se faz o que o mestre mandar e chega! A professora, nesse gênero de trabalho tradicional e antiquado, com carteiras enfileiradas, quando para para atender uma criança, imobiliza o resto da turma, aguardando suas ordens, o que gera outro vício: a ociosidade". (p. 94, grifos nossos).

ou seja, a criança não é seu presente, ela é um "projeto", trata-se de prepará-la para ser um adulto adequado. Ora, este preparo (ou podemos dizer, com Foucault, este adestramento) se realiza segundo etapas bem caracterizadas, cuidadosamente demarcadas por todo o sistema escolar, A pré-escola então se constitui na primeira etapa da série, etapa esta que se conclui com a "prontidão para a alfabetização" ou pela idade da criança; podemos caracterizá-la como um espaço próprio para a educação de crianças de 3 a 6 anos, divididas em turmas por faixas etárias ou por "níveis de desenvolvimento". (12) Neste espaço, o ambiente é organizado segundo normas racionais de distribuição dos materiais e móveis que visam atender a critérios de segurança, estética e funcionalidade, além de ser especialmente criado para oferecer condições ótimas que propiciem o desenvolvimento máximo da criança e sua integração social (Rizzo).

Para a determinação do que sejam estas "condições ótimas" a pré-escola vai buscar subsídios principalmente nas teorias pedagógicas, psicológicas e médicas (higiene principalmente) sobre a criança. Todas elas chegaram, através da observação e do exame detalhado de crianças, à conclusão de que as crianças passam por várias "fases ou níveis de desenvolvimento", que são diferenciados por comportamentos e aquisições próprios de cada nível. (13)

---

(12) Foucault (1977) caracteriza o manejo do espaço pela criação de um "espaço analítico", celular, que busca o isolamento do indivíduo para melhor vigiá-lo, conhecê-lo e dominá-lo, bem como pela colocação das pessoas em "classes" (numa homogeneidade que diferencia e individualiza).

(13) O tempo trabalhado pelos procedimentos disciplinares é um tempo evolutivo, linear, seus momentos se integram em seqüência e culminam num ponto estável.

CAPÍTULO 3

UMA PESQUISA DE CAMPO

É estabelecida uma relação bastante ambígua com a questão da idade da criança. Ao mesmo tempo que os especialistas afirmam que cada criança tem um ritmo próprio de aquisições, estabelece-se uma relação entre a idade e a fase de desenvolvimento que é manipulada segundo a conveniência: a idéia de fase serve para determinar as atividades de cada criança segundo o que ela pode fazer; enquanto a relação com a idade serve para fundamentar uma homogeneização das crianças segundo um padrão esperado e assim para a "punição" dos que fogem ao padrão, através da noção de "atraso" ou de "imaturidade". Um outro aspecto diz respeito à fixação das "séries" e do período de um ano para cada. Mesmo na pré-escola existe a hierarquização das turmas em I, II, e III (ou classes de alfabetização), com "programas" diferenciados segundo as aquisições esperadas das crianças. Uma contradição aparente: como "respeitar o ritmo de cada criança" se espera-se que ela adquira determinados comportamentos ou alcance determinadas aquisições num período x? A contradição é aparente porque esta tática permite, ao mesmo tempo, "a caracterização do indivíduo e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada". (Foucault, 1977, p. 136) (14)

---

(14) "A colocação em série das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo; possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem; possibilidade de acumular o tempo e as atividades, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo". (Foucault, 1977, p. 145)

" Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas as outras". (idem, p. 164).

Voltando à questão das "condições ótimas". Elas têm então a ver com o "nível de desenvolvimento" da criança; assim, o que se preconiza é que a partir de um currículo geral e dos objetivos gerais da pré-escola, a professora ofereça à criança atividade que:

- a. a interessam
- b. ela possa fazer (a experiência de fracasso é contraproducente)
- c. mantenha-na em atividade todo o tempo

Esta expectativa serve de base então para uma observação detalhada, minuciosa, um verdadeiro esquadrinhamento da criança. Diz Rizzo (1982):

"Ora, se desejamos obter a atenção da criança, se esperamos dela o seu esforço na realização de determinadas tarefas, é claro que precisamos contar com seu interesse. A Jardineira tem que ser uma profunda conhecedora de crianças, de suas características, de seus interesses e de suas formas usuais de expressão de sentimentos, para oferecer exatamente aquilo que seja de seu interesse". (15) (p. 66).

Porque o interesse é tão importante? Encontramos a resposta na própria Rizzo: "É de forma positiva que se forma um ho-

---

(15) É importante destacar neste trecho, novamente a ambigüidade entre a individualização e a homogeneização: a professora deve conhecer as crianças (genéricas, abstratas, normais) para "obter a atenção da criança".

Na realidade, as professoras são vítimas também dessa ambigüidade. Sentem-se pressionadas a observar cada criança, a acompanhar seu ritmo de desenvolvimento e a, no final do ano, avaliá-las segundo um padrão global para promovê-las ou não. É uma queixa constante das professoras, tanto sua dificuldade de avaliação quanto a dificuldade de observar cada criança pelo número de crianças em sala.



com seguro de suas capacidades e é isso, exatamente o que se deseja". (p. 45). Ou: a criança.

"deve ser levada a compreender e aceitar a noção do dever cumprir certa tarefa, desta ou daquela maneira, porque vale a pena. As justificativas sobre sua funcionalidade é que importam e a gratificação deve ser encontrada na própria realização da tarefa". (p. 46, grifo nosso)

Será preciso esclarecer mais? Diz Montessori (b, p.209) que sua finalidade "é cultivar a vontade, não quebrá-la" e que suas crianças aprendem a "amar o que fazem".

Não se trata assim, de deixar simplesmente a criança fazer o que quiser, mas de "despertar-lhe" o interesse (fazê-la gostar) por determinada atividade, apresentando-a "no momento certo" de forma a que a criança julgue "que faz porque quer". Na repressão a vontade que se impõe é vista e sentida como externa, e como tal pode provocar resistências ou ressentimentos. Na disciplina não, ela busca conhecer para dominar; ela busca produzir efeitos e de forma suave. Assim, compete à professora conhecer bem a criança para apresentar-lhe uma atividade de seu interesse, de forma que ela internalize o trabalho proposto pela professora como sua (da criança) própria vontade (a autoridade externa deve desaparecer)". (16)

---

(16) Vejamos como Rizzo (1982) caracteriza o comportamento que a professora deve adotar com as crianças:

- Não se deve usar o não, dizer "você errou", para não provocar "sentimento de culpa". As ordens devem ser positivas, simples, e a professora deve "estar presente, acompanhando-a e incentivando-a a trabalhar sozinha".

- "É de forma positiva que se forma um homem seguro de sua capacidade, e é isso, exatamente o que se deseja".

E isto se torna possível na pré-escola porque ela não se propõe basicamente a ensinar, mas sim a desenvolver habilidades, comportamentos, atitudes. A partir dessa premissa, ela se propõe a aproveitar tudo o que a criança possa fazer como útil a seu desenvolvimento; assim, não importa muito o que a criança faça, desde que ela faça alguma coisa (a única coisa que não pode mesmo é ficar ociosa) <sup>(17)</sup>. A pedagogia da pré-escola caracteriza-se pela análise e decomposição de toda a atividade infantil, de seus menores gestos, de suas manifestações e pela utilização de tudo isto com um propósito determinado - o "desenvolvimento integral" (tirar o melhor proveito de seu corpo).

Dessa forma, todas as atividades infantis usuais são apropriadas pela escola como meios para este produto final que é o desenvolvimento integral. Podemos dizer que a pré-escola vê a criança como um corpo a ser controlado e utilizado em sua potencialidade máxima.

Diz Rizzo (1982, p.32), "Brinquedo é coisa séria". Por que é "séria"? porque serve para "desenvolver" (palavra mágica), na criança habilidades motoras e perceptivas, atitudes de iniciativa e responsabilidade, cooperação e solidariedade. Recomenda

---

- Não se deve usar prêmios (chantagem). "A criança deve ser levada a compreender e aceitar a noção do dever cumprir certa tarefa, desta ou daquela maneira, porque vale a pena".

- A professora deve comunicar-se afetivamente com a criança. "A criança pequena imita o adulto de quem gosta".

Em suma, a professora deve procurar fazer com que as crianças desejem fazer as tarefas propostas, sintam que estão fazendo o que querem.

(17) Ver Costa, p. 183 a 187 sobre a questão da ociosidade nas escolas.

-se o trabalho livre porque ele "permite" à criança interromper uma atividade e iniciar outra, mantendo-se ocupada o tempo todo, mas adequando cada atividade ao seu tempo possível de atenção".

O corpo da criança é apropriado para a "formação de hábitos" e para o "desenvolvimento psico-motor". A preocupação é exercitar a criança, com paciência e regularidade<sup>(18)</sup>, num processo longo, gradativo e contínuo (Rizzo) para que se torne "independente" e "autônoma" e seja capaz de realizar por si mesma tarefas como: alimentar-se conforme as regras da boa educação, vestir-se corretamente, lavar as mãos, guardar as suas coisas, não desperdiçar material, usar o vaso sanitário, etc.

"O desenvolvimento psico-motor abrange o desenvolvimento das funções de todo o corpo e suas partes". (Rizzo, p. 68) . Nada deve ser deixado ao acaso, é importante que o adestramento do corpo seja bem feito para se tirar dele o máximo de seu rendimento, assim a professora deve propor atividades e exercícios que dêem ocasião a esse treinamento, mas que não tenham a característica de treinamento, que não sejam repetitivos, visto que "a criança deve senti-las como suas, pois não se quer autômatos mas pessoas que assumam ativamente seu papel".<sup>(19)</sup>

---

(18) Diz Rizzo, "Lembrar ações que se deseja; fazê-las como exemplo; encorajar as crianças; aprovar sua realização sempre com alegria e auxiliar os que revelam dificuldades com muito carinho e inteligência é dever da jardineira".(p.47).

(19) "No centro da seriação do tempo encontramos... o exercício, a técnica pela qual se impõe aos corpos tarefas ao mesmo tempo repetitivas e diferentes, mas sempre graduadas". (Foucault, 1977, p. 145).

CAPÍTULO 3

UMA PESQUISA DE CAMPO

### 3. UMA PESQUISA DE CAMPO

Através do referencial teórico exposto, procuramos analisar a realidade singular de uma pré-escola, buscando compreender e explicitar as determinações que atuam nela e nas relações que estabelece com os pais de seus alunos.

A pré-escola, objeto de nosso estudo, situa-se num bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro, atendendo basicamente a uma clientela das camadas média e média superior dessa zona da cidade. Sua escolha obedeceu a um único determinante: a permissão para a entrada do investigador e a garantia de acesso aos elementos necessários. Procurávamos uma pré-escola que se prestasse à pesquisa e uma amiga colocou-nos em contato com a diretora dessa pré-escola que concordou em abrir a instituição à investigação, sem restrições.

A pesquisa foi efetuada pelo emprego da observação participante durante os dois semestres letivos de 1982, e de entrevistas formais semi-estruturadas com elementos da pré-escola, (Anexo I) além do recolhimento de alguns documentos (Anexo II). Uma outra vertente buscou, através de entrevistas formais semi-estruturadas com pais de alunos (Anexo III), definir suas características e suas expectativas quanto à pré-escola.

Para as entrevistas com elementos da pré-escola selecionamos as seguintes pessoas: a Diretora (D), as duas coordenadoras (B e E), as duas professoras do turno da manhã (A e C), as três professoras da Agrupada 2 da tarde (F, G e H), e as duas auxiliares dessas turmas (I e J). Não incluímos as duas professo-

### 3. UMA PESQUISA DE CAMPO

Através do referencial teórico exposto, procuramos analisar a realidade singular de uma pré-escola, buscando compreender e explicitar as determinações que atuam nela e nas relações que estabelece com os pais de seus alunos.

A pré-escola, objeto de nosso estudo, situa-se num bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro, atendendo basicamente a uma clientela das camadas média e média superior dessa zona da cidade. Sua escolha obedeceu a um único determinante: a permissão para a entrada do investigador e a garantia de acesso aos elementos necessários. Procurávamos uma pré-escola que se prestasse à pesquisa e uma amiga colocou-nos em contato com a diretora dessa pré-escola que concordou em abrir a instituição à investigação, sem restrições.

A pesquisa foi efetuada pelo emprego da observação participante durante os dois semestres letivos de 1982, e de entrevistas formais semi-estruturadas com elementos da pré-escola, (Anexo I) além do recolhimento de alguns documentos (Anexo II). Uma outra vertente buscou, através de entrevistas formais semi-estruturadas com pais de alunos (Anexo III), definir suas características e suas expectativas quanto à pré-escola.

Para as entrevistas com elementos da pré-escola selecionamos as seguintes pessoas: a Diretora (D), as duas coordenadoras (B e E), as duas professoras do turno da manhã (A e C), as três professoras da Agrupada 2 da tarde (F, G e H), e as duas auxiliares dessas turmas (I e J). Não incluímos as duas profes-

ras da Agrupada 1 da tarde por ser nosso objetivo focar apenas as classes de pré-escola propriamente dita (crianças de 3 a 5 anos), embora tenhamos acabado por atingir a classe das crianças menores (1a6m a 3 anos) uma vez que no turno da manhã as duas turmas funcionavam integradas.

Para as entrevistas com os pais selecionou-se inicialmente 12 pais de alunos, sendo 3 de cada uma das turmas observadas, tendo como único parâmetro seu maior ou menor comparecimento às reuniões de pais da escola. Este parâmetro foi fixado tendo em vista ser a relação com a escola o nosso problema central. Dos 12 casais contactados, conseguimos entrevistar 10, pois os outros dois, depois de adiarem por duas vezes a entrevista, recusaram-se a fazê-la alegando falta de tempo. Detalharemos mais este aspecto no tópico específico.

A organização dos elementos obtidos, bem como a leitura que deles efetuamos, foram presididos não só pelo referencial teórico pré-estabelecido, mas principalmente pela nossa percepção das características peculiares do contexto estudado. Por este motivo, julgamos indispensável fazer preceder a análise da pré-escola em questão por uma discussão sobre a Filosofia da Educação de Montessori que preside, de forma muito pregnante, a ação da pré-escola em todos os seus desdobramentos.

Não nos sentiríamos tranquilos se não fizéssemos aqui uma ressalva que diz respeito à nossa implicação com a realidade que investigamos. É uma situação muito incômoda colocar sob microscópio ações e palavras de pessoas cujo trabalho aprendemos a respeitar. Neste tipo de investigação, é difícil, senão impossí-

vel, evitar o envolvimento e, muitas vezes, no decorrer do trabalho que se segue, preocupamo-nos com o efeito de nossas análises sobre as pessoas envolvidas. Isto porque a pré-escola em questão se abriu ao nosso exame com a coragem daqueles que acreditam no que fazem, ousam fazer, e não têm receio de submeter-se à crítica. Em 8 meses de convivência aprendemos a respeitar a equipe da pré-escola e muito especialmente sua diretora: identificamo-nos com seu desejo de um mundo melhor. Não poderíamos, portanto, deixar de explicitar nosso respeito profundo por um trabalho que é feito com seriedade, amor e dedicação e ressaltar que nossa análise procurou enfatizar como nossas ações e propósitos individuais sofrem supra-determinações das quais, quase sempre, não estamos conscientes.

### 3.1 - Uma Filosofia de Educação

Para analisar a proposta montessoriana de educação baseamo-nos em um livro de Montessori (Mente Absorvente) que nos foi indicado pela direção da Escola como o melhor para conhecermos o pensamento da autora. Além disso, trata-se de livro que estava sendo lido em grupo de estudos na Escola e portanto, tendo sido escolhido entre outras obras da autora, sua indicação parece-nos significativa.

Um ponto a assinalar: pedimos a indicação de um livro que nos desse uma visão mais completa de Montessori; o livro indicado não se detém na descrição do método e dos materiais, mas sim faz toda uma revisão dos princípios, idéias e proposições que fundamentam a proposta de educação de Montessori. Além disso, foi



um livro publicado por Montessori já no final de sua vida (1952) e que representa uma reformulação de parte de seu pensamento (Bartolomeis, p. 88).

Esta parece-nos a característica mais acentuada da Escola que investigamos; ela não é orientada para a "técnica" montessoriana, não se trata tanto de usar os materiais, mas antes busca uma coerência de "postura", uma aproximação, diríamos, filosófica.

Exatamente por predominar em nós esta percepção, após 3 meses de observações e entrevistas, é que não nos pareceu possível iniciar a análise da escola senão pelo pensamento de Montessori.

### 3.1.1 - Montessori e a "Descoberta" da Criança

Lendo sobre Montessori, e lendo a própria Montessori<sup>(1)</sup>, o que mais chama a atenção é o clima místico, messiânico mesmo, que a cerca e que ela coloca em suas obras, ao lado de uma grande preocupação com a ciência.

A característica mística e messiânica de Montessori vai aparecer tanto na sua própria vida, toda ela dedicada à educação de crianças através do mundo (não faltando nem a perseguição na Itália de Mussolini), quanto na sua visão da criança, de seu papel no mundo e do papel da educação "científica".

---

(1) Todas as citações de Montessori são do livro "Mente Absorvente", razão pela qual indicaremos apenas a página.

Médica, numa época em que as mulheres não entravam facilmente nas Escolas de Medicina da Itália (final do século XIX); de família de posses, abandonou a medicina para dedicar-se à educação, primeiro de crianças com deficiências intelectuais, em seguida de crianças normais das classes populares. A partir da observação das crianças e das idéias dos médicos Itard e Seguin, utilizando-se também de forma não muito clara de elementos de psicologia geral e infantil da época (Bartolomeis, p. 22), desenvolveu um método de ensino que pretende científico e dedicou-se a divulgá-lo pelo mundo, através de conferências, cursos, livros e, finalmente de uma "Associação Montessoriana Internacional", por ela fundada em 1927 (Avelar, p. 93) e que existe ainda hoje. A seu respeito, diz Bartolomeis (1979):

"Montessori fue una de las primeras en afirmar, con lenguaje franco y a veces conmovedor, los derechos de la infancia; fue uno de los apóstoles más laboriosos de la liberación espiritual de la infancia. En los momentos mejores nos hace sentir que no es el método o el material, sino el niño real el verdadero protagonista de su concepción educativa.

Pero precisamente por su carácter de insigne propaganda, de apología apasionada, la obra de Montessori, aunque parezca inspirarse únicamente en un criterio científico experimental, se cierra a sí misma la posibilidad de subordinar la metodología a la investigación educativa. No es aventurado decir que Montessori confía tan cándidamente en el "método" debido a su aspecto místico y no, como se pueda creer, a su formación científica." (p. 163, grifos nossos).

Sua paixão e seu misticismo, que parecem impedi-la de atualizar-se, parecem também ser responsáveis pela divulgação mundial de seu método e pela persistência de Associações Montessorianas e de Escolas Montessorianas em vários países (no Brasil eram 144 em 1978, sendo que 9 no Rio, segundo Avelar).

Mas é nos próprios livros de Montessori que podemos encontrar mais acentuados seu misticismo e sua paixão. Sua percepção da criança, que diz baseada apenas na observação, está permeada e limitada por seu misticismo e por suas convicções ideológicas. Embora seja difícil, senão impossível, separar as duas, enfocaremos inicialmente o caráter místico e voltaremos, posteriormente, à sua ideologia.

A criança para Montessori é a única esperança de salvação da humanidade, porque ela é quem constrói o homem de amanhã, esta é sua tarefa (portanto seu fim, sua meta) e ao adulto (educação) cabe "apenas" preparar o ambiente que a cerca de forma a que ela possa criar o homem futuro. Vejamos como ela se refere à criança aos 2 anos de idade:

"Não se trata apenas, para a criança, de reconhecer o que está em torno de nós ou de compreender e adaptar-se ao nosso ambiente, mas outrossim, num período em que ninguém pode ser seu professor, de formar o complexo daquilo que serão a nossa inteligência e o esboço do nosso sentimento religioso, dos nossos particulares sentimentos nacionais e sociais. É como se a natureza tivesse salvaguardado cada criança da influência da inteligência humana, para dar a precedência ao professor íntimo que a inspira; a possibilidade de ele edificar uma completa construção psíquica, antes que a inteligência humana possa entrar em contacto com o seu espírito e influenciá-lo." (p. 10)

E esta idéia de um "professor íntimo", de um "guia interior", que dirige e orienta a criança no caminho de seu "objetivo" que é a construção do homem perfeito (p. 31) é uma constante em Montessori. Em seu entusiasmo pela criança e, talvez, na tentativa de transmitir às pessoas sua percepção da importância do cuidado com a criança, Montessori fala-nos de um pequeno deus a ser venerado, de alguém que tem poderes maravilhosos, que tem

uma "missão" na vida e que a cumpre com "alegria e felicidade". Ne-la o "sentimento da infância" (Ariës) é exarcebado, mas a criança de que nos fala é uma criança etérea (embora ela se proponha a trabalhar seu corpo para organizar seu espírito), pois suas condições materiais de vida não são consideradas e nem sequer mencionadas.

Esse "nivelamento" das condições de vida manifesta-se também quando se refere aos pais e à educação. Sobre os pais, diz ela:

"A natureza oferece uma particular proteção à criança. Ela nasce do amor, o amor é sua verdadeira origem. Uma vez nascida, é rodeada da ternura do pai e da mãe; não é portanto gerada na discórdia, e eis a sua primeira proteção. A natureza inspira aos pais o amor pelos pequeninos e este amor não é nada de artificial, de alimentado pela razão, como a idéia da fraternidade, que nasce do esforço de quantos aspiram à unidade do gênero humano. No campo da vida da criança pode achar-se o tipo de amor que demonstra qual deveria ser a atitude moral ideal da comunidade adulta, visto que somente se pode achar amor, naturalmente capaz de inspirar o sacrifício, a dedicação de nós próprios, ao serviço de outros seres. No íntimo do seu sentir, todos os pais renunciam à própria vida, para dedicá-la aos filhos e isso é para eles um sacrifício natural que provoca alegria e nunca se apresenta como um sacrifício. Ninguém dirá nunca: "Coitado do homem, tem duas crianças!" Pelo contrário, considerar-se-á o homem nestas condições um homem com sorte. O sacrifício a que os pais se sujeitam, pelos filhos, é um sacrifício que dá alegria, é a vida mesma: a criança inspira o que no mundo do adulto representa um ideal: a renúncia, a abnegação: virtudes quase impossíveis de se juntarem fora dos afetos familiares. Onde o homem de negócios que, podendo haver qualquer objeto do qual tenha necessidade, dirá alguma vez a um rival: "Tome você essa mercadoria, que eu renuncio a ela?" Mas se os pais esfomeados não têm o que comer, sacrificam até o último pedaço de pão para matar a fome da criança. Aí, estão, portanto, duas vidas diferentes, e o adulto tem o privilégio de participar de ambas: numa, como pai, na outra, como membro da sociedade. A melhor das duas é a que o pai despende pela criança, visto que graças à proximidade da criança se desenvolvem no homem os mais elevados sentimentos." (p. 32)

"Transcrevemos este longo trecho porque nos parece ilustrativo tanto da visão idealista de Montessori no que diz respeito aos "pais", quanto de sua perspectiva missionária (o que ela considera como "ideal da comunidade adulta": sacrifício, dedicação, renúncia, abnegação). Além disso, insere-se naquela "construção" do papel dos pais a que nos referimos no primeiro capítulo.

E o papel que ela destina à educação formal, à escola, é também um papel "missionário". Atribuindo um caráter modelador ao ambiente e "naturalizando" sua influência,

"A adaptabilidade biológica da criança é a que faz do lugar em que se nasceu o único em que se deseja viver, exatamente como a única língua que se fala bem é a língua materna". (p. 56)

"Nada mais importante que esta forma absorvente de psique que forma o homem e o faz apto a quaisquer condições sociais e clima e terra." (p. 56)

"A grande ação que podemos exercer sobre as crianças tem como meio o ambiente, porque a criança absorve o ambiente, toma tudo do ambiente e encarna-o em si mesma." (p. 59)

Montessori considera que a educação formal deve agir sobre a criança, proporcionando-lhe um "ambiente que lhe permita desenvolver as funções que a natureza lhe atribuiu" (p. 79). Embora atribuindo papel fundamental ao ambiente e à educação, com seu método e sua proposta educacional, ela propõe-se a permitir que a criança se desenvolva segundo sua própria natureza, pretende apenas "por-se a seu serviço" (p. 93) afastando os obstáculos que a sociedade (inclusive os pais) coloca em seu caminho.

"É esta a diferença entre a velha e a nova educação: desejamos ajudar a auto-construção do homem no período oportuno, para lhes dar a possibilidade de ascender a qualquer coisa de grande. A sociedade erigiu muros e barreiras: a nova educação deve destruí-los e mostrar livre o horizonte. A nova edu

ção é uma revolução, sem violências, é a revolução não violenta. Depois disso, se ele triunfar, não mais serão possíveis as revoluções violentas." (p. 179)

O sentido "missionário" de Montessori teve grande influência, parece-nos, no êxito que teve na divulgação de suas propostas de educação e pela permanência de sua influência até hoje, quando quase todas as concepções "científicas" nas quais baseou seu método acham-se ultrapassados. Seu grande mérito foi chamar a atenção para o absurdo dos preceitos educacionais que vigiam na época, embora nisso ela não estivesse sozinha, como a leitura de seus livros faz crer. Mas o clima de "revelação" que ela transmite em suas obras, ao lado da ideologia nelas veiculada, parece-nos tendente a atrair "discípulos" e a gerar fidelidades.

Entusiasmada com a "ciência pedagógica", defende a ingerência total da escola na educação das crianças, advoga a intervenção na família para ensinar-lhe a criar seus filhos e prega a necessidade de um sistema articulado, unitário, para "ajudar o desenvolvimento da vida". Diz ela:

"Os contributos da ciência podem ser comparados às pedras já aparelhadas, destinadas a esta construção; falta encontrar quem pegue nas pedras e as sobreponha, para erigir o novo edifício necessário à civilização." (p. 15)

Perguntamos: quem faz a planta desse edifício? segund<sup>o</sup> dos quais interesses?

No que diz respeito à ciência, vemos em Montessori o dogmatismo, a crença na neutralidade do conhecimento científico, na verdade desse conhecimento, na sua universalidade, além do em

pirismo, próprios de um pensamento predominante na sua época - o positivismo. Não negando sua formação médica, a base de seu pensamento acha-se no evolucionismo e privilegia a observação como forma de investigação (mas, como não podia deixar de ser, especialmente no que se refere à observação do comportamento humano, tira dessa observação conclusões muito pessoais, filtradas por seus valores pessoais). Bastante influenciada pelas formulações de psicólogos da época (pois, na realidade, sua proposta pedagógica acha-se baseada numa concepção particular da psicologia infantil), enfatiza os aspectos sensório-motores e propõe que a aprendizagem parte da análise (pela decomposição em elementos simples).

Montessori faz uma síntese curiosa do naturalismo (evolucionismo, observação, elementarismo, leis da natureza humana, ênfase sobre os aspectos sensório-motores na formação da criança) com o humanismo (finalismo, espiritualismo), na sua construção de uma "pedagogia científica". Diz Bartolomeis (1979) a propósito:

"Considerando las relaciones entre ciencia y educación, Montessori dice que la educación necesita del "espíritu" y no del "mecanismo" del científico. Y esto es tanto más necesario cuanto que el educador tiene que actuar no con esta o aquella parte de la naturaleza, sino con el hombre. De ahí también que la mentalidad científica en el mejor sentido no basta, porque ocurre que en el campo de la educación, entre el observador y el observado se establece un vínculo íntimo que no puede tener ya una definición científica, sino que se conecta con las fuentes más reconditas del espíritu. Este es el filón que podemos llamar cristiano o mejor pestalozziano de la pedagogía de Montessori. Como veremos más adelante, a medida que vaya perdiendo su primitivo ímpetu crítico e interior, vendrá a encontrarse e incluso a confundirse casi con un tipo de religión que está en abierto contraste con la inspiración liberadora de la obra montessoriana." (p. 31-32)

Pretendemos discutir, a seguir, justamente o "caráter liberador" da proposta montessoriana, que não nos parece tão grande assim. Sem querer negar o grande valor de sua ênfase na necessidade de um ensino individualizado, centrado na atividade autônoma da própria criança, permitindo portanto maior respeito às diferenças individuais - e deslocando a questão da educação do ensino para a aprendizagem - pretendemos destacar alguns dos presupostos sobre a "natureza" infantil que orientam sua proposta pedagógica:

Podemos encontrar em Montessori os princípios, claramente colocados, para uma educação que torne as crianças em corpos "úteis e dóceis" (Foucault). Analisaremos três conceitos centrais em sua proposta pedagógica: a atividade da criança, sua liberdade e independência, e um quarto ponto que é postulado como necessidade fundamental da criança: a ordem.

Montessori afirma a "fundamental necessidade de ordem (que) supera qualquer outro estímulo na criança" (p. 119). Usa os argumentos biológicos e psicológicos, da época, juntamente com formulações pessoais suas, tais como: a apreensão do mundo pela criança se dá do mais simples para o mais complexo, portanto os estímulos sensoriais devem ser decompostos (seus materiais sensoriais são propostos como um guia, uma espécie de classificação das impressões) e ordenados para se conhecer o mundo; pela classificação das qualidades dos objetos auxilia-se a ordem mental; o poder da imaginação do homem deve ser limitado pela classificação e pelas regras para que ele seja produtivo. Isto vai se refletir na ênfase sobre os materiais concretos e as qualidades



exatas desses materiais; a imaginação solta é perniciosa ao desenvolvimento da mente da criança. Chama de "mente matemática" a esta necessidade de ordem e de exatidão que atribui à criança e diz:

"Que a mente matemática aja desde a primeira idade da vida, vê-se claramente, não só - como indicamos - pelos atrativos que a exatidão junta a cada ação da criança (a qual mantém a sua atividade só quando haja um procedimento exato a seguir e só assim pode chegar à concentração e à constância na execução dos atos), mas vê-se também do fato de a ordem ser uma das mais potentes e distintas sensibilidades próprias do início do período formativo. A sensibilidade à ordem das coisas, das suas recíprocas posições, é contemporânea às simples sensações, isto é, à absorção das impressões do ambiente." (p. 159)

Portanto a ordem seria uma necessidade natural da criança. E da ordem interna, entendida como necessidade de ordenação de elementos, necessidade de classificação, Montessori passa à ordem externa: o ambiente deve estar organizado, ordenado, limpo, cada coisa em seu lugar, e também a criança deve estar limpa e arrumada. Os valores de uma dada camada social são dessa forma transformados em necessidades naturais. E também o mundo é classificado em seres inferiores e superiores. Inferior é a grande massa que teve suas tendências "naturais" desviadas por um mal ambiente e superiores são aqueles que puderam se desenvolver no sentido "natural": são organizados, têm facilidade de concentração e de atenção, têm os movimentos coordenados, são trabalhados e capazes de controle sobre sua vontade.

Ou seja, Montessori postula como características naturais da criança, após os 3-4 anos de idade: a atividade ordenada (e o sentido que ela lhe atribui será discutido a seguir); a con

contração, e a atenção, a disciplina, a vontade (cuja culminância é o poder de obedecer, como veremos), o sentido de realidade, a independência. As crianças que não apresentam estas características são inferiores (em estado de caos) e precisam ser "normalizadas" (p. 223).

A necessidade de atividade da criança é vista por Montessori como oposta ao jogo puro e simples; a criança precisaria de uma atividade direcionada para um fim (que supõe concentração e atenção), um trabalho. E trabalho é palavra importante na obra de Montessori: começa chamando de trabalho às experiências que a criança precisa fazer no ambiente para se desenvolver (p. 79), para acabar dizendo que o "ideal de vida de menos horas de trabalho" é característica da criança degenerada (p. 82); diz que "trabalho e movimento são uma só coisa" (p. 127), o que daria uma concepção aberta a seu sentido de trabalho, mas continua, atribuindo ao movimento um fim útil. Diz ela:

"Movimento e trabalho estão ao serviço dos outros"

e

"Se temos uma visão do plano cósmico, no qual cada forma de vida se apóia em movimentos intencionais tendo um objetivo não somente em si mesmos, poderemos compreender e dirigir melhor o trabalho da criança". (p. 127)

Vemos aí, claramente expressa, aquela ojeriza ao ócio e à "inutilidade" que citamos anteriormente. Além disso, vemos como da descoberta de que a criança precisa de atividade para se desenvolver passou-se a, de certa forma, "impor" esta atividade à criança, pois estar inativa é "degeneração". Deslizeamento sutil que serve muito bem à sociedade industrial.

Também os conceitos de liberdade e independência sofrem uma "naturalização": tanto uma quanto outra são "naturais" numa criança normalizada. Mas vejamos de que se trata.

A independência que se pretende estimular numa escola montessoriana é a independência funcional, que obedece a um impulso - "força vital de evolução" - natural que leva a criança à autonomia funcional: fazer por si mesma aquilo que até então as pessoas faziam por ela (p. 74). E independência e liberdade se assemelham devendo ambas, apesar de serem "naturais", serem conquistadas pelo esforço e pelo trabalho.

"Qual a finalidade desta sempre crescente conquista da independência? De que se origina? Surge na individualidade que se forma e se torna capaz de funcionar por si mesma. Mas na natureza todos os seres vivos visam este fim; cada qual funciona por si, e eis portanto que, também nisto, a criança obedece ao plano da natureza. Alcança a liberdade, que é a primeira regra de vida em cada ser. E como é que a criança adquire a independência? Adquire-a por meio de uma contínua atividade. Como realiza a sua liberdade? Por um esforço contínuo. Uma só coisa a vida não pode fazer - deter-se, parar. A independência não é estática, é uma contínua conquista, e por meio de um contínuo trabalho se chega não só à liberdade, mas à força e à autoperfeição." (p. 81)

e ainda,

"Procura a independência através do trabalho: a independência do corpo e da mente. Pouco lhe importa o que sabem os outros; quer aprender por si, quer ter experiência do mundo, percebê-lo pelo próprio esforço pessoal. Devemos entender, claramente, que quando damos liberdade e independência à criança, damos liberdade a um trabalhador estimulado a agir, que não pode viver se não do próprio trabalho e da própria atividade. Este é o modo de existir dos seres vivos; o ser humano tem, também ele, esta tendência e, procurando detê-la, seríamos causadores de uma degenerescência no indivíduo." (p. 81-82)

Mas é no conceito de "liberdade" que encontramos a maior proximidade de Montessori com uma proposta disciplinar que objetivaria tornar os corpos "dóceis e úteis". À idéia de liberdade ela associa disciplina e controle, e a controle associa vontade e obediência. Diz Montessori que a vontade "é uma coisa natural, que obedece a leis naturais" e uma força que impele para o crescimento e o desenvolvimento, mas a "vontade consciente é um poder que se desenvolve com o exercício e o trabalho" (p. 210), esta "vontade" consiste no auto-controle, ou seja, na capacidade de inibir os impulsos e controlar as ações e daí sua associação com a obediência. Montessori vê três graus "naturais" no desenvolvimento da vontade (ou da obediência) da criança: no primeiro a criança "pode obedecer mas nem sempre consegue fazê-lo"; no segundo a criança pode obedecer sempre, ela pode ser dirigida não só por sua vontade, como pela de outra pessoa; mas é o terceiro, grau aquele que a escola Montessori visa; diz Montessori:

"Aqui a obediência ultrapassa a relação com a aptidão adquirida, que a põe ao alcance da criança; é dirigida a uma personalidade da qual sente a superioridade. É como se a criança se desse conta do fato de o professor ser capaz de fazer coisas superiores às que ela pode fazer; como se dissesse a si mesma: "Esta pessoa, que está tanto acima de mim, pode penetrar na minha inteligência com o seu especial poder e fazer-me tão grande como ela. Age dentro de mim!" Este sentimento parece dar à criança uma grande e profunda alegria. Poder receber diretivas de uma vida superior é uma inesperada descoberta, que traz consigo uma nova forma de entusiasmo: e a criança torna-se impaciente e ansiosa por obedecer. A que podemos comparar este natural e maravilhoso fenômeno? Talvez, num outro plano, ao instinto do cão que ama o dono e com a sua obediência põe em ação a vontade dele. Quando o dono lhe mostra uma bola, olha-a intensamente; e quando ele a atira para longe, corre, vem trazer-lhe triunfalmente e espera outra ordem. O cão está ansioso por receber ordens, e, agitando a cauda cheio de alegria, corre a obedecer. O terceiro grau de obediência da criança é, pouco mais ou menos, seme

lhante a isto. O certo é que obedece sempre com surpreendente prontidão e parece impaciente por fazê-lo." (p. 215-6)

A propósito de seus alunos, diz:

"Aquelas crianças tinham desenvolvido extraordinariamente a sua vontade. A inibição dos impulsos é um dos grandes resultados deste exercício, como também o "controle" das próprias ações. Daqui derivou uma parte do nosso método: de um lado, a vontade de escolher e de serem livremente operosos; do outro a inibição. Neste ambiente as crianças podiam exercitar a própria vontade, seja no sentido de agir, seja para se absterem de agir, e, formavam um grupo verdadeiramente admirável. A obediência desenvolvera-se nas crianças porque todos os elementos lhes tinham sido preparados.

O poder de obedecer é a última fase do desenvolvimento da vontade, a qual, por sua vez, torna possível a obediência. Nas nossas crianças o grau de desenvolvimento alcançado é tal que a professora é imediatamente obedecida no que quer que mande." (p. 217)

Trata-se, portanto, de "despertar" na criança, através do ambiente especialmente preparado e de exercícios adequados, sua "vontade natural de obedecer" e só essa criança, capaz de auto-controle é que pode, na verdade escolher "livremente". Para Montessori liberdade e disciplina são duas faces da mesma moeda, "porque a liberdade científica leva à disciplina". (p. 237).

Vejamos como ela coloca a liberdade e o processo de aquisição da capacidade de livre escolha:

"A liberdade é entendida de uma maneira primitiva como imediata aquisição de uma independência de laços repressivos: como uma suspensão de correções e de submissões à vontade do adulto. Este conceito evidentemente é negativo, isto é, significa somente eliminação de coerções. Daí deriva muitas vezes uma simples "reação": um desencadeamento desordenado de impulsos já não controlados porque tinham estado antes controlados só pela vontade dos adultos, "deixar fazer aquilo que quer a criança que não desenvolveu a vontade" é trair o sentido de liberdade.

Daí resultam então crianças desordenadas porque a ordem fora imposta pelo arbítrio dos adultos, crianças ociosas porque o trabalho fora imposto pelos adultos, crianças desobedientes porque a obediência fora uma necessidade forçada.

A liberdade é, pelo contrário, uma consequência do desenvolvimento; é o desenvolvimento de guias latentes, ajudado pela educação. O desenvolvimento é ativo, é construção da personalidade alcançada através do esforço e da experiência própria; é o longo trabalho que deve executar cada criança para se desenvolver a si mesma.

Todos podem mandar e reprimir uma pessoa débil e submissa, mas ninguém pode "desenvolver" uma outra pessoa. O "desenvolvimento" não se pode ensinar.

Se a liberdade é entendida no deixar as crianças movimentarem-se como queiram, usando, ou de qualquer maneira, usando mal os objetos que as rodeiam, é evidente que vêm a ser "deixados livres de desenvolvimento os desvios" e agravam-se as condições anormais das crianças.

A normalização vem da "concentração" num trabalho. É preciso para este fim que haja no ambiente motivos aptos a provocarem essa atenção; que os objetos sejam usados segundo a finalidade para a qual foram construídos, ou seja, que leva a uma "ordem mental"; e ainda, que sejam "usados exatamente", o que leva à "coordenação dos movimentos."

A ordem mental e a coordenação dos movimentos, guiados segundo um critério científico, preparam a concentração, a qual, uma vez surgida, "liberta as ações da criança" e leva-a à cura dos seus defeitos. Dizemos "concentração" e não apenas "ocupação". Porque se as crianças passam indiferentemente de coisa a coisa, embora com bom uso, nem por isso desaparecem os defeitos.

É preciso que se manifeste, a respeito de uma ocupação, um interesse que empenhe a personalidade.

Nas nossas escolas esta "cura" não é o ponto de chegada, como nas clínicas para crianças difíceis, mas o ponto de partida, depois do qual a "liberdade de agir" consolida e desenvolve a personalidade.

Apenas as crianças "normalizadas" ajudadas pelo ambiente revelam no seu desenvolvimento sucessivo as maravilhosas capacidades que descrevemos. A disciplina espontânea, o trabalho contínuo na alegria, os sentimentos sociais de ajuda pelos outros e de compreensão." (p. 171-3)

Este longo trecho é típico produto de uma sociedade disciplinar (Foucault) que não age pela repressão, e sim . pela "produção", pois a repressão é pouco eficaz e gera revolta e reação enquanto a "normalização" produz o indivíduo que é "livremente" responsável e cumpridor de seus deveres. Assim é a criança "natural" de Montessori.

Da leitura da obra da maturidade de Montessori destaca-se para nós o fato de em sua "psicologia da criança", a par de colocações inovadoras para a época, aparecerem postulados como atributos "naturais" da criança uma série de valores de que Montessori se faz porta-voz, num misto de moralismo e conservadorismo que vai aparecer também na total ausência de referência à possibilidade de ação transformadora da criança sobre o ambiente (seu método enfatiza a repetição e a realidade material e deixa de lado, quando não considera perniciosos, a criação e a imaginação). Além disso, ressalta a ênfase na ciência como salvadora da humanidade e também o total "desconhecimento" dos conflitos e das determinações sociais, econômicas e políticos que pesam sobre esta criança que ela se propõe a educar.

Entretanto, temos que destacar novamente que sua proposta de deixar à escolha das crianças um certo número de materiais, possibilitando a estas atividades diferenciadas segundo seus interesses e capacidades, significa um grande avanço da educação no que diz respeito ao reconhecimento das diferenças entre as crianças.

Discutiremos a seguir de que forma sua proposta de ensino age sobre a escola que consideramos, quais as estratégias empregadas, como esta visão da criança e de sua educação, que da

ta da primeira metade de nosso século, é atualizada (ou não) no Rio de Janeiro do final do século.

### 3.1.2 - Uma Concepção de Criança e do Papel da Prê-Escola

Como foi dito anteriormente, o que nos pareceu mais pregnante nesta pré-escola foi o comprometimento com uma determinada proposta de educação, a de Montessori. Não que exista uma identidade com Montessori quanto à filosofia de educação ou sequer quanto ao próprio método; entretanto, as formulações básicas de Montessori presidem a representação que a escola faz de si, como veremos, e até certo ponto, a própria dinâmica interna da escola..

Inicialmente, devemos destacar alguns aspectos da escola que contribuem, a nosso ver, para esse fato. Trata-se de uma escola pequena (a pré-escola tem pouco mais de 100 alunos), fundada no final de 1979 por um grupo de profissionais que abandonou outra escola do mesmo bairro para fundá-la. Este é um fato importante no processo de institucionalização da escola e a diferença da maior parte dos estabelecimentos do gênero: ela resultou da ação instituinte de um grupo de pessoas, que já trabalhava junto, profissionais em diferentes níveis hierárquicos (da servente à diretora), em torno de uma proposta de educação ou, talvez, em torno de uma pessoa (a diretora) que "encarna" uma proposta de educação.

Temos então duas questões importantes: primeiro, a existência na escola de um "grupo fundador" - característica que vai "atravessar" (Lourau) as relações internas, como veremos pos



teriormente; e, segundo, aquilo que mobilizou esse grupo para a ação em causa.

Vejamos esta segunda questão. Na escola há uma figura que é sempre ponto de referência para tudo o que se diz ou se faz: a diretora. É em torno dela que tudo ocorre, em quase todos os depoimentos ela é sempre o referencial principal. Ela aparece tanto como a pessoa que sabe mais, quanto como a que é capaz de compreender melhor; quase todas as professoras quereriam tê-la como supervisora:

"D é quem sabe das coisas. Em geral entende, dá esclarecimentos, a gente aprende muito." (A)

"... mas qualquer situação que eu tivesse mesmo precisando, eu ia direto em D. É a pessoa que eu mais procuro quando eu tô ruim. Eu não tô sabendo direito o que tá acontecendo, aí eu vou nela e é muito bom." (C)

"Mas na verdade, eu gostaria mesmo é de conversar com D... Eu acho que sou muito mais compreendida." (F)

"... se bem que no dia da supervisão, aí a gente apela muito para D, ela é uma pessoa que a gente ainda precisa muito dela no sentido de além de todo o conhecimento teórico e prático, da experiência dela, ela é exatamente aquela pessoa que a gente pede aceitação." (E)

Também entre os pais, ela é citada como "uma pessoa incrível", que "conhece realmente Montessori" e quando se vê falhas na escola atribui-se à dificuldade de passar o conhecimento para as professoras.

Existe pois uma liderança muito pregnante, diríamos carismática, que se baseia tanto na "sedução" pessoal quanto na força de um discurso bem articulado e de uma proposta de vida profissional.

Ao abandonar uma escola da qual era sócia para fundar outra, não se tratou, para ela e para algumas das pessoas que foram com ela, de começar um novo trabalho e sim de continuar o trabalho que vinha sendo feito. Assim, a escola em estudo não é percebida, por essas pessoas - o grupo fundador - com uma coisa nova, mas como uma continuação. Diz a própria D:

"... considerando a escola dentro dessa atual razão social (porque na verdade, a escola tem um trabalho que tá fazendo 9 ou 10 anos agora)... Quando nós viemos fazer a (escola), quer dizer, mudamos a razão social..."

E as professoras - em resposta à pergunta sobre o tempo que estão na escola, C e A respondem:

"Nesta daqui eu estou há..." (C)

"Com esse pessoal há 4 anos." (A)

Tanto nas entrevistas, quanto nas conversas informais, era freqüente sentirem necessidade de esclarecer, diante de uma pergunta nossa, "aqui ou lá na X", isto quando não se referiam a fatos antigos, de mais de 3 anos, falando-nos da escola e tínhamos de esclarecer "foi aqui ou na escola X".

Trata-se evidentemente de uma continuidade, como se o estabelecimento em si não passasse de um aspecto secundário, de um acidente, numa realidade maior: a proposta de educação representada na figura da diretora.

O grupo que abandonou um emprego para participar da fundação de uma outra escola sentia, pois, que ia continuar um trabalho. Naturalmente, diversos fatores atuaram aí, mas como se tratou de uma opção profissional podemos supor (apoiando-nos também em seus depoimentos) que foi forte a identificação com a pro

posta de trabalho que a diretora representava.

É isto que, a nosso ver, torna tão prenha o aspecto "filosofia" da escola e autoriza-nos a detectar na figura da Diretora não apenas aquela que "manda" na escola, mas alguém que "fala" pela escola. Na tentativa de delimitar os princípios norteadores da ação dessa pré-escola, nos basearemos principalmente na longa entrevista que mantivemos com a Diretora, bem como no Regimento da Escola. Neste momento, limitar-nos-emos a apontar e comentar esses princípios, que serão discutidos depois na prática concreta da escola.

Já nos referimos à identificação da Escola com a proposta montessoriana. Podemos dizer que Montessori é uma "presença" constante, não só através de seu método, mas principalmente pela referência permanente às suas idéias. Como símbolo dessa presença e dessa auto-identificação com Montessori, destacamos o fato de que a escola não prepara comemorações especiais de Dia das Mães, dos Pais, etc., mas comemora o Aniversário de Montessori com atividades especiais, palestras e exposições para os pais de alunos. Citamos ainda a diretora, ao falar do Regimento da Escola:

"... tentei refletir aquilo que eu acredito mesmo, eu quero mesmo, e incluí que a nossa proposta é a metodologia montessoriana, é a turma agrupada. Na discussão do Regimento eu tive que discutir mesmo, com a Comissão que aprova o Regimento; isto porque a tendência deles é negar esta possibilidade de turma agrupada e de explicitar a utilização do sistema Montessori."

Não que haja a aplicação pura e simples, ou a repetição pura e simples, dos princípios e das técnicas de Montessori. Há uma atualização (principalmente na psicologia, com maior in-

fluência da psicanálise e a introdução das teorias de relações humanas), a introdução de novas técnicas (modelagem, desenho livre etc.) e de novos valores. Mas se mantêm os pontos básicos da ideologia de Montessori, por nós salientados anteriormente: a crença na possibilidade de se transformar o mundo pela educação do indivíduo, implicando na crença na neutralidade da ciência, na possibilidade de seu uso para o "bem da Humanidade" (assim, generalizada); além disso, a crença numa "pedagogia científica" baseada num "conhecimento da criança" que se pretende neutro e derivado apenas da observação dessa criança.

Assim, diz a diretora:

"É preciso assumir a nossa parcela de responsabilidade nisso tudo e buscar um caminho que favoreça, facilite a AÇÃO renovadora, libertadora da vida humana. Só através de uma educação que ajude o desenvolvimento da personalidade, como um todo, será possível a tão desejada "revolução social", cujo centro é a preservação do Homem.

Para nós, este caminho tem sido até agora, o mesmo trilhado por Maria Montessori, e por isso nos dizemos montessorianos." (Anexo II-B)

"E se nós tivermos condições de dar à criança uma maneira dela se transformar em adulto, no melhor adulto, melhor no sentido de feliz com ele mesmo, de mais ajustado com ele mesmo e mais voltado para a humanidade em termos de ajuda, de cooperação, em tão não adianta."

É marcante, em todo o discurso da escola, a ênfase sobre o "HOMEM", abstrato, universal, tal como em Montessori, como se todos os homens tivessem os mesmos interesses e fosse possível através da ação sobre o indivíduo, mudar as condições do mundo. Nesta colocação há a suposição de que a "sociedade" é ruim, porque os homens individualmente são ruins; conseqüentemente, para mudar a sociedade basta mudar os homens; para tanto, é preciso "conhecer" as necessidades psicológicas da criança e educá-la

de acordo. Em síntese, a revolução social se faria pela psicologia e pela pedagogia combinadas, agindo sobre o indivíduo.

Os dois princípios da escola, mencionados em seu Regimento e que transcrevemos a seguir, são bastante ilustrativos dessa posição :

- "c) A Escola desperta o educando para o fato de que o homem é o próprio agente da História, desenvolvendo nele uma consciência crítica, uma atitude constante de auto-avaliação;
- d) A Escola fornece ao educando um ambiente cientificamente preparado que lhe dá condições de construindo-se a si mesmo, adquirir uma cultura básica indispensável ao desenvolvimento do homem livre." (Anexo II-C)

Ou seja, a consciência crítica visa à auto-avaliação, proposta psicologizante que simplifica a relação homem-mundo. Avaliar-se segundo quais parâmetros? Seriam, aparentemente parâmetros internos, pois o educando "constrói-se a si mesmo" num "ambiente cientificamente preparado". Novamente a sociedade, a cultura, ficam entre parênteses, são ocultados, numa pretendida neutralidade do "ambiente".

A visão de "criança" que a escola tem é a mesma de Montessori, de um ser que se constrói a si mesmo, que precisa de liberdade de ação e de independência para exercer essa liberdade segundo sua necessidade. E, principalmente, a colocação de uma "natureza" infantil que se realizaria se a sociedade (pais e escola) pudessem se abster de interferir:

(referindo-se a presentes de aniversário) "Mas na verdade estou convicta de que ela gosta tanto e quer tanto porque já foi inculcado isto nela. Ela não quer verdadeiramente, ela quer porque ela é fruto de uma sociedade que valoriza esse tipo de coisa..." (D)

"Então o limite aí é uma coisa bem difícil, em que a gente não quer funcionar como autoridade repressiva, em que a gente quer realmente ajudar a criança a se desenvolver e não atrapalhar; e nós somos sempre obstáculos imensos; prá aprender a ser obstáculo menor, é um exercício muito demorado..." (D)

Ou seja, a proposta é que a escola não deve direcionar a criança, de que ela se constitua enquanto apenas um ambiente favorecedor do desenvolvimento natural. E, assim como Montessori chegou a determinar o ambiente ideal pela observação das crianças em sala, também a escola propõe-se a atuar principalmente pela observação:

"Então, é conhecer a criança o máximo que a gente puder, através da observação." (D)

"Eu vejo, basicamente, é nós conseguirmos sair daquela situação de nos vermos como os responsáveis máximos, os controladores máximos, aquele que decide o que que a criança vai poder aprender, fazer e passar prá uma situação de trabalhador-espectador, que a gente tem que trabalhar muito, a gente tem que estar sempre pensando o que oferecer prá ajudar, mas a gente não sabe bem quando essa ajuda vai ser necessária exatamente e que tipo de ajuda. A gente tem que pressupor a partir da observação." (D)

"Eu pude constatar que muitos fenômenos do processo de desenvolvimento da criança ocorrem até hoje como a Montessori descreve." (D)

A observação ocupa um lugar preponderante na proposta desta escola, como veremos ao examinar sua dinâmica. Observar para colher informações, observar para saber como agir, observar como proposta de "ação" do professor; a escola dá a sensação de um grande olho eternamente vigilante (Foucault).

Mas esta vigilância não se pretende repressora. Trata-se de conhecer, saber o que ocorre, para poder agir de acordo. É um princípio da escola, em busca de coerência com a proposta de educação, não ser repressora, não ser autoritária, tanto nas re-

lações com as crianças quanto nas relações entre direção e empregados da escola, e também nas relações com os pais. Esta postura, aliada a uma visão abstrata do homem e da Humanidade, já mencionada, vai marcar profundamente a escola em sua ação concreta, como veremos a seguir, permeando as relações de poder nela existente.

### 3.2 - A Concretização de Uma Proposta: o "como" da Escola

#### 3.2.1 - Descrição

A pré-escola funciona em dois turnos, com duas turmas pela manhã (cerca de 35 alunos) e 4 turmas à tarde (cerca de 80 alunos). As turmas da manhã recebem crianças de 1 ano e 6 meses a 3 anos (Agrupada 1) e de 3 a 5 anos (Agrupada 2) e, no período em que observamos, estavam funcionando juntas, ocupando um único conjunto de salas, com duas professoras e uma auxiliar; à tarde, funcionam 3 turmas de Agrupada 2 e uma de Agrupada 1, com um total de 5 professoras e 2 auxiliares. Além delas, trabalham na pré-escola o porteiro, a cozinheira, duas coordenadoras (manhã e tarde), o "assessor administrativo". A coordenadora da tarde exerce também a função de supervisão das professoras do turno da tarde, enquanto a supervisão das duas professoras do turno da manhã é feita pela diretora. A Escola compreende duas casas, numa mesma rua, funcionando numa casa a pré-escola e na outra o 1º grau. A diretora tem seu escritório na casa do 1º grau. Além da Direção da pré-escola, e da supervisão das professoras do turno da manhã, a diretora acumula ainda a função de orientadora educacional da pré-escola (é, pois quem atende os pais quando necessário).

### 3.2.2 - Contradições institucionais: as relações funcionais

Ao indagarmos sobre o organograma da escola, a Diretora e E responderam:

"A escola não tem organograma. Em termos de funções, tem a diretora, assessorando ela tem a pessoa que cuida da parte administrativa e da parte de pessoal, e além disso, ele cuida das compras, material etc., sempre com orientação dela. Abaixo viriam os supervisores, o orientador e eu como auxiliar de supervisão, abaixo as professoras e depois as auxiliares." (E)

"Um organograma verdadeiro, nós não temos isso. Graficamente, ele precisaria ser representado de uma forma sistêmica, onde não existisse rigidamente a hierarquia. Então, na verdade um gráfico que representaria seria aquele sistêmico; por exemplo, com círculos, com setas em todas as direções, seria um organograma mais verdadeiro em termos de funcionamento." (D)

Como é muito característico de organizações pequenas, as relações na pré-escola são bastante informais, embora as atribuições sejam claramente definidas (não houve discrepância nas entrevistas), exceto no que se refere às atribuições das auxiliares, que variaram um pouco na ênfase sobre as tarefas ligadas à limpeza da sala e das crianças e sobre o trabalho com as próprias crianças.

Todos têm atribuições claras e as linhas de autoridade também não são ambíguas, na prática. As coordenadoras, responsáveis pelo funcionamento da pré-escola (controle da limpeza, do material etc.) estão sempre presentes e não deu para notar conflito de autoridade ou "ausência" de responsáveis. A impressão resultante da observação é de ordem e limpeza (ênfases do método), além do sentimento de que a pré-escola "funciona bem". Ou seja,



enquanto empresa a escola parece ser bem administrada. No que diz respeito às relações trabalhistas, aplica-se a Lei: nem auxiliares, nem professoras, fizeram referência a problemas nesta área, manifestando-se todas satisfeitas por trabalharem na pré-escola; as férias são os 30 dias regulamentares e mais alguns dias (das férias escolares) variáveis segundo as necessidades da escola; todos os depoimentos destacaram como regra principal da casa a assiduidade e a pontualidade; segundo depoimento das professoras, recebem hora extra quando têm reunião de pais fora do horário de trabalho. Todos citam a diretora como a autoridade máxima. Uma professora diz dela:

"quando pega a parte de dinheiro, ela é muito rígida; é assim, tem que ser assim, aí ela segue bastante o que a lei manda ou o que a escola tem, ela defende bastante o lado dela. Mas, também, com jeitinho..." (A)

Temos, assim, o quadro de uma empresa capitalista moderna, na qual o empregado vende sua hora de trabalho, o patrão paga segundo a lei manda, exige pontualidade, assiduidade e competência. E esta é uma realidade da escola. Mas existe outra que se superpõe, e em muitos pontos conflita com ela. Esta outra realidade é criada pela ideologia da escola, pela forma como diferentes pessoas vivem esta ideologia; além disso, essa realidade é também percebida diferentemente.

Detendo-nos inicialmente na figura da Diretora que, como já vimos, encarna para todos a escola, vejamos como ela se apresenta enquanto figura de poder. Como concilia um projeto educacional que visa tornar o mundo melhor por meio de uma educação que permita a liberdade e a independência da criança, e que tem o Homem como objetivo, com o papel de proprietária e diretora de

uma escola?

Através da análise do documento "O que a ... espera de seus professores" (Anexo II-A) podemos ter uma primeira idéia. São nove itens, dos quais três extrapolam uma relação estritamente profissional:

- 6) que demonstrem interesse pela escola;
- 7) que demonstrem espírito de cooperação;
- 8) que demonstrem preocupação com a melhoria da qualidade de seu trabalho e de toda a escola."

A expectativa é de que esta "demonstração" seja feita através de participação em atividades extra-classe, tais como grupos de estudo, leituras de livros de Montessori e festas da escola.

Ou seja, há uma "expectativa" de que os professores se "envolvam" com a escola, que é melhor explicitada na fala da Diretora ao definir a professora ideal:

"... pessoa buscando exatamente vivenciar uma sociedade em que pessoas pudessem realmente ser independentes na maneira de pensar, de sentir, de agir. Que tivesse um interesse muito grande de vida em grupo, de participação, que não fosse uma pessoa basicamente individualista..."

"... eu acho que é preciso uma participação de verdade."

"Então é preciso que você queira se reeducar, pra também você ser um novo homem dentro disso."

"Aí, você conversando, você percebe muito. Como é que você vive? O que que você valoriza e o que não valoriza. O que que é mais importante para você? Esse seria mais ou menos o perfil, e dentro disso a disponibilidade de estudar, a disponibilidade de se oferecer, de se dar mesmo."

Então, não é apenas envolvimento, disponibilidade de tempo, ou interesse; é necessário uma "doação". Estaremos diante da velha imagem da professora dedicada, devotada, uma missionária?

Esta é uma questão bastante ambígua na escola, a cobrança de um comprometimento maior com o empreendimento se faz por canais muito sutis do qual participam diversos elementos do pessoal e vai resultar, como veremos, numa divisão informal da pré-escola em "a equipe" e "os que ainda não são". Mas, apesar do discurso idealista e humanista, a diretora é pessoa bastante prática, como o demonstra o bom funcionamento empresarial da escola. Assim, ela tende a "premiar" os membros da "equipe" (aqueles que se identificam com sua proposta e se dedicam mais à escola) com a sociedade na empresa. Ao abrir esta escola, concedeu sociedade a dois dos elementos que vieram com ela (como ela mantém a direção da escola, supomos que esta participação seja minoritária) e pretende abrir nova escola, em outro bairro, também dando sociedade a outros membros da "equipe".

Como os membros da escola percebem suas relações de trabalho? Varia muito. Como seria de se esperar, a coordenadora que é também sócia da escola (E), identifica-se totalmente com ela:

"A gente quer um bem comum. Quer alguma coisa que os ajude a se desenvolver de uma maneira melhor, mais saudável do que a gente. Eu, pelo menos, em termos de educação, penso assim."

"Sabe, eu acho que muitas pessoas vêm a escola como um emprego, e outras vêm a escola muito além disso. E aí choca muito. Em geral as pessoas que estão há mais tempo trabalham na escola por causa do muito além disso, do muito além do emprego, então entra em choque."

"As pessoas que estão há muito tempo na escola têm esta visão de querer estar na escola, de sentir a escola sua mesmo, de sentir uma coisa bem sua."

E é demonstração de grande capacidade da Diretora o perceber que numa sociedade capitalista, o "sua" deve se concre-

tizar, sob pena de se desgastar. Ao explicar porque ofereceu sociedade às pessoas da "equipe", ela diz:

"Porque por mais falhas que nós todos tenhamos, nós todos estamos muito empenhados em fazer um trabalho que seja coerente com aquilo que a gente diz, com aquilo que a gente acredita. Então, eu acho que é preciso uma participação de verdade também." (grifo nosso)

Entre as professoras não aparece a proposta de mudar o mundo pela educação, têm uma visão menos idealista, mais concreta, mesmo as que estão há mais tempo na escola: embora achem a escola um ambiente ótimo de trabalho, dão aula porque "gostam de trabalhar com crianças".

Uma segunda idéia da conciliação entre empresa e a ideologia da escola pode ser obtida pela análise das relações de poder, que também não são lineares.

Por um lado, a autoridade da diretora não é contestada e as pessoas têm bem claro quem é que manda:

"Tem uma porção de pessoas que a gente considera chefe: E, B, mas a chefe mesmo é D" (I)

Por outro lado, há uma proposta de administração participativa, há abertura para discussão, questionamento e divergência. A escola tolera bem o conflito, sem necessidade de expeli-lo. Foi-nos narrado (por ambas) caso de briga violenta entre uma professora e a diretora que foi resolvida por conversa e gerando inclusive maior facilidade de comunicação. Na visão da diretora, as relações de trabalho devem ser marcadas por um desejo de aperfeiçoamento que suporte a crítica:

"E basicamente tudo isso em cima de uma linha de ... verdade; o diálogo é alguma coisa assim meio desgastada, mas não é bem o diálogo, no sentido de fazer de conta não, é a verdade mesmo. O que que a gente tá sentindo, o que que a gente pode sugerir, o que a gente percebeu, muito honestamente. Situação essa que, no início, era muito ameaçadora, por que era sentida como carão, como ameaça de despedir, era toda uma outra situação."

"... mas na medida em que ela sinta ..... que eu estou apontando comportamentos ainda inadequados, mas para que ela corrija e não pra dizer que ela não é boa, então essa ameaça vai ficando diluída, bem diluída." (grifo nosso)

Trata-se pois de uma relação em que a autoridade não se afasta e sim coloca-se junto e vai procurando, com jeito, convencer as pessoas do que é certo; baseia-se principalmente num discurso bem articulado, no reconhecimento do saber de quem o faz e na observação cuidadosa (Foucault).

"Eu acompanho (o trabalho das professoras) através, principalmente da minha observação do trabalho delas direto. Fora disso, é meu contato com elas próprias, porque a gente tem um encontro semanal através das reuniões de interação; eu tenho acesso, e leio sistematicamente, os fichários de observação que elas fazem das crianças, eu acompanho sistematicamente através da leitura dos planejamentos delas, e o contato contínuo com elas, que é um contato muito informal e que parece que não faz parte de um plano de ação, mas faz. Todas as vezes que eu posso, eu estou conversando com alguém. Eu tô entrando na sala, eu tô mexendo com a criança, eu tô vendo o que está acontecendo mas não de maneira policial e sim pra sentir o clima; eu tô circulando pela escola. Tô vendo o que está acontecendo na escola." (D, grifo nosso)

Este trecho é a expressão da característica principal desta escola: a observação constante, ininterrupta, do que está acontecendo e que vai aparecer também no que se refere aos pais e às crianças. Destaque-se o fato de as anotações, para controle das crianças, que são feitas pelas professoras servirem também para controle das próprias professoras. E, aliado a esta ob-

servação, a esta vigilância, um estilo de exercício de autoridade que visa corrigir, convencer, ensinar, e não, simplesmente, reprimir.

"... eu vi que havia cedido mais por fraqueza, por não ter ainda uma convicção bastante forte para convencer os outros. Não pra obrigar, mas para convencer o resto da equipe..." (D, grifo nosso)

Busca-se então "fazer a cabeça", e quando se faz isso, tem-se que ter uma margem de tolerância para o conflito e a divergência, porque se quer que a pessoa "pense pela própria cabeça" e pense igual a nós. Como assinala Foucault, isto é condição de prosperidade de um sistema que precisa de organizar a vida; a repressão não é produtiva, o sistema precisa de gente dedicada e empenhada e não de pessoas que façam apenas aquilo que são mandadas: para serem úteis, os corpos precisam mover-se por si sós, e mais, precisam ter como seus os motivos para se moverem (a produção da individualidade).

Funciona um plano cuidadoso, não sem falhas evidentemente, de preparo de pessoal, de trabalho para a formação de uma cabeça. Começa com uma entrevista com a Diretora, na qual ela avalia a disponibilidade da pessoa para a proposta da escola:

"Essa pessoa que quer isso, que não sabe como vai fazer, eu também não sei, mas que quer buscar essa conduta, essa pessoa eu quero que trabalhe comigo, e isso daí a gente sente conversando, não é muito pelo currículo, não é muito pelo que já fez e sim pelo que fala, pelo que acredita e pelo que faz, de que maneira vive." (D)

Continua com um estágio de 6 meses que resulta ou não na contratação; uma vez contratada, continua todo o processo de "fazer a cabeça". Entretanto, surgem problemas de pessoal e as coisas não funcionam exatamente assim: é alguém que sai repentinamente e

tem-se que contratar quem aparece; é o estágio que não é bem feito e não permite avaliar bem a pessoa (aliás, o estágio, pelo que pudemos observar, acaba servindo mais para atender uma maior necessidade de pessoal da escola do que propriamente para treinamento da estagiária - o que ocorre em quase todo lugar - de vez que as duas estagiárias estavam justamente trabalhando com as duas professoras mais novas da escola). Estes e outros fatores inerentes à própria proposta, geram contradições e impedem a coesão da ação da escola, como veremos.

Também no que diz respeito à forma pela qual é percebida, pelos funcionários, a atuação da Diretora enquanto autoridade na escola, não é possível uma linearidade; em alguns há o sentimento de liberdade e de identificação que a Diretora propõe, em outros há uma percepção confusa de uma diretividade disfarçada, e outras percebem claramente a ambiguidade da posição:

"E aí eu noto que a D procura deixar a pessoa dela o mais distante possível para que a gente consiga levantar discutindo junto. Então é sempre uma troca muito entre a gente, e quando a coisa é mais séria ela entra mesmo, direto." (E, a propósito da reunião de supervisores)

"Eu acho que aqui na escola, o que embola é pela estrutura da escola, porque ninguém vê D - quer dizer, algumas até vêem - mas quem realmente tá entrosado no trabalho não vê D como aquela diretora que vai mandar a gente embora, numa de diretor. A gente vê D em geral como uma colega de trabalho." (E)

"... sinto ela (D) minha mãe, minha irmã, minha amiga." (F)

"É (livre) e não é. Livre e espontânea pressão. É aquela história... Você vai, é obrigação, tem aquela obrigação e tem mais é que ir." (G, fala da reunião de integração)

Mas predomina a noção de que a diretora manda e decide quase tudo, não apenas porque é a dona, mas principalmente por-

que tem competência para isso, é ela quem sabe mais. Sua autoridade baseia-se mais no seu saber. Em quase toda a estrutura da escola as relações seguem esse padrão: as auxiliares vêm as professoras com quem trabalham (que são apresentadas como devendo dar-lhes ordens) como lhes "ensinando", "orientando"; a coordenadora (E) é vista como uma colega que "dá dicas" e se vê também assim:

"Agora eu trocô muitas idéias com E. Ela foi minha colega de trabalho. De repente ela é também coordenadora, mas eu não sinto ela com uma função a mais do que eu. Eu sinto como se ela estivesse fazendo uma coisa diferente da que eu estou fazendo. Às vezes ela me dá dicas que eu não tinha percebido."  
(C)

"Na verdade, este treinamento para mim foi muito bom na medida em que nem mesmo as meninas me vêm como autoridade, porque a gente trabalha junto. Por um acaso, elas têm o cargo de professoras, e por outro acaso eu tenho o cargo de coordenadora." (E)

Numa estratégia de domínio por "persuasão" ou, o que é mais efetivo, pela "criação" de uma cabeça, o contato freqüente é básico, é necessário, e, se em grupo, é melhor. A força do grupo, diluindo a autoridade entre várias pessoas (Chauí), é maior e gera menos resistência; além disso, a situação de grupo tende a gerar um sentimento de comunidade que cala as diferenças de posições e funções numa estrutura empresarial (Lapassade). As técnicas grupais vêm sendo utilizadas com sucesso para deslocar conflitos da área das relações de trabalho para a área das relações humanas. Como vimos, a Diretora é também orientadora educacional, ou seja, tem um razoável conhecimento de psicologia, além de ter realizado um curso de Desenvolvimento Organizacional. A psicologia, sob suas variadas formulações, serve de base para toda a orientação imprimida à escola. Se Montessori construiu um



sistema pedagógico baseado numa psicologia da criança, a Diretora desta escola propõe-se a ir mais adiante, utilizando-se dos mesmos princípios tanto com os pais, quanto com seus funcionários. Mas ao pô-los em ação, utiliza-se de conhecimentos mais recentes sobre grupos (cita Rogers especialmente): a escola faz muitas reuniões, festas e grupos de estudo. Nessa estratégia destaca-se, por suas características, a "reunião de interação": não é obrigatória, não é remunerada, é realizada no horário de almoço uma vez por semana, foi instituída pelo grupo que deu início à escola. Seu objetivo explícito é visto de forma ligeiramente diferente pelas pessoas:

"... pode ser pra qualquer coisa, pra feira de livro, pra discutir criança, uma pessoa que tenha uma dificuldade maior e que traga para o grupo, um estudo, pode ser o que for. É uma reunião nossa e que vem quem quer." (D)

"... uma proposta de escola se encontrar, a escola como um todo - as pessoas das duas turmas e dos dois prédios. Então, nesse dia é para a gente se encontrar e conversar, ou estudar, ou qualquer coisa que o grupo proponha." (E)

"... é para estudo." (B)

"... a gente aproveita para falar o que aconteceu numa situação e que aí interessa a todos nós, como agir." (A)

"... é pra integrar a pré-escola e o primeiro grau." (F)

"... inicialmente era para integrar o grupo, se discutia qualquer assunto..." (H)

Portanto, é em princípio um espaço aberto, não há definição precisa nem de quem tem que ir, nem do que vai ser tratado. Isto permite que esta reunião assuma as características apontadas abaixo pela diretora:

"Também é aquela situação de envolvimento ou não envolvimento; ela funciona um pouco como barômetro do envolvimento ou do que está acontecendo na esco

la. Se ela é uma reunião de tumulto, a crise está acontecendo em plena ebulição; se é uma reunião de monotonia, tem alguma coisa que não foi deflagrada; e se é uma reunião ativa, sem tumulto nem apatia, as coisas estão funcionando bem." (D)

Encontramos aí, bem explicitado, o objetivo implícito dessa reunião: ela permite "aferir o pulso" da escola, permite um controle da situação e mais, é um "barômetro" do envolvimento das pessoas com a escola - aquele envolvimento que é esperado e que separa o "joio do trigo". E a separação é feita pelo próprio grupo que, "instituinte" (Lapassade), sente-se atingido pela ausência de colegas;

"Ano passado a discussão foi tomada... como esse ano, durante quase um semestre, a omissão de 2 elementos do grupo foi o assunto dessas reuniões, até que no final do semestre o próprio grupo disse "pôxa, mas nós temos tão incomodados pela ausência delas, mas elas não querem participar. Elas não estão identificadas com a nossa proposta e nós estamos deixando de usar o nosso tempo porque nós não estamos aceitando que elas possam não estar identificadas. Nós não vamos mais falar nelas"...... agora ficou claro pro grupo que esses dois elementos não podem permanecer no grupo..... isso aí foi colocado claramente, inclusive de que elas não têm nada a ver com a equipe, de que elas não se posicionam, de que elas não se identificam, e embora elas verbalizem nessa hora em que as coisas são colocadas assim, que não é isso, que é por que têm faculdade, porque tá ocupada, não sei o quê, na verdade o grupo deixou de ser enganado por essas palavras que na verdade não correspondem à realidade, porque os atos é que mostram a coerência..... Vai resultar a demissão dessas duas pessoas." (D, grifos nossos)

Mas há também alguma percepção da pressão grupal:

"a presença nas reuniões é em aberto, mas eu sinto que existe todo um lance de grupo que mobiliza para ir. Não sei se você sabe, mas 6.<sup>a</sup> feira, agora, a gente tá fazendo reuniões de interação e aí a gente tá estudando um texto. E aí eu sinto que é mais uma norma do grupo, que algumas pessoas não cumprem, outras cumprem..... teve uma época que o grupo tava coagindo a quem não ia ..... Eu falei,

olha quando a gente começou essa reunião as pessoas falaram que essa reunião não seria paga e seria aberta para quem quisesse. Então a gente não pode de forma nenhuma ficar obrigando ninguém a vir. Vem quem tá a fim." (C)

Assim, é o "grupo" que assume o papel de coação, a divisão é deslocada da relação empregado x empregador, para o "nós" (da equipe) e eles (os "outros"). Há assim uma cisão no grupo dos professores que os impediria, possivelmente, de se organizarem enquanto categoria dentro da escola. Por exemplo: uma das professoras diz que se sente prejudicada por dar mais e receber o mesmo, mas critica as colegas "tem gente que está aqui só para ganhar dinheiro" (A).

Um outro aspecto dessa reunião, a ser explorado, diz respeito à sua história. Ela originou-se de um grupo operativo que era feito na "outra escola". Esse grupo é apresentado pela diretora e por uma das professoras da "equipe" como algo muito ruim, tendo se tornado o lugar oficial do "quebra-pau" no dizer das professoras. Era coordenado por uma psicóloga. Ao criarem a nova escola a "equipe" decidiu que a reunião passaria a ter as características já citadas e, além do mais, não teria a coordenação de uma psicóloga. Embora não tenha sido mencionado quem coordena essa reunião (e não tenhamos participado de nenhuma, pois foi a única situação na escola da qual não nos sentimos à vontade para participar), podemos supor que seja a Diretora, tanto por sua ascendência sobre o grupo quanto por sua posição. Ou seja, a escola exclui o elemento que tende a se "por de fora" da situação: o psicólogo, enquanto profissional que trabalha com um grupo. A visão de "fora" incomoda? Como não observamos a dinâmica interna dessas reuniões, por limitações nossas ou por intuição

de barreiras outras, não podemos avançar na análise e limitamo-nos a apontar a questão.

Essa reunião denuncia também uma discriminação de classe na escola, que tende a ficar oculta sob a proposta da mesma enquanto uma "comunidade onde todos os integrantes são agentes responsáveis pelo processo educativo" (Anexo II-C): fala-se nessa reunião como "reunião da equipe das duas escolas", e só perguntando é que descobrimos que as auxiliares não vão a essas reuniões, "exceto em casos especiais". Nossa interpretação é que o trabalho com as auxiliares não precisa ser tão sofisticado: por um lado, seu trabalho (embora reconhecido como importante) não é o que sustenta a escola; por outro lado, lida-se mais facilmente com elas pelo carisma pessoal e por seu respeito diante do saber; além disso, "essas pessoas precisam muito de seus empregos" (D). Como com as professoras, a seleção é mais pela "personalidade", mas aqui procura-se mais "maleabilidade" e "gostar de crianças", e trabalha-se principalmente sobre seus valores e "preconceitos", passando-lhes noções práticas de Psicologia Infantil. Diz a Diretora:

"Elas são alunas excelentes, dá até um pouco de agonia. É um pouco a mesma coisa que a Montessori fala em relação à criança. A criança quando acredita na professora, quando ela reconhece a superioridade de uma professora, ela segue cegamente. É o problema da obediência, segue porque confia, porque acredita. Então você.... é uma responsabilidade enorme porque você conduz prum lado ou prá outro. Eu sinto um pouco isso em minha relação com as auxiliares, porque na hora das aulinhas, que elas chamam de aula, fazem questão que seja aula, o que eu digo é absoluto. Não passa nem pela cabeça que pode não ser assim, elas se surpreendem, elas se colocam, mas a partir dali elas começam a refletir em cima daquilo que tá sendo colocado. Agora não são todas, tem gente que não adianta investir. É o problema da entrevista inicial e do "faro". Quem é e quem não é, não é qualquer pessoa."

Como se sentem as auxiliares? Percebem-se ou não discriminadas por não participarem da reunião de "toda" a escola? Entrevistamos duas e ambas "adoram" o trabalho na escola, sentem-se ajudadas pela experiência de trabalho ali e não pensam em questionar a não presença na reunião de interação. Diz uma, "eles se encontram, a equipe toda" (I). Ambas foram empregadas domésticas, o que permite entender que sintam-se gratificadas por estarem num emprego com relações trabalhistas mais definidas, modernas, e onde são tratadas (quase) como iguais. É interessante destacar, contudo, um movimento que se esboça, que diríamos de reivindicação por uma ascensão, e que vai se traduzir na "competição" com a professora por parte daquelas que se apropriam melhor do "saber" trabalhar com as crianças. Foram mencionados, nas entrevistas, dois casos:

"Talvez até porque elas se sintam muito valorizadas, porque elas, já tive situação, não aqui, mas na outra escola, de auxiliar competindo com a professora e tendo uma atitude de verdade melhor que a professora, na relação com a criança. Então se sentia a professora, competia loucamente, porque ela sabia fazer melhor, ela não tinha a base teórica, mas a relação era milhões de vezes melhor que uma determinada professora." (D, grifos nossos)

"... a única (dificuldade) foi que chegou a um certo ponto que ela quis competir com a professora. Mas agora está tudo bem." (E)

Portanto, tal como acontece com as professoras, este processo de exercício de poder traz em si uma contradição que vai gerar movimento e conflito: ao se passar para as pessoas alguns dos elementos com base nos quais se exerce o poder, ao se procurar tê-las como aliadas, parece que se cria uma situação-limite, onde é necessária a negociação. Quanto às professoras, a solução vai passar, talvez, pela participação na sociedade. Já

com as auxiliares, a questão é mais complexa, sua força é ainda muito fraca, estão barradas não só pela diferença de classe, mas também - o que é importante numa escola - pela falta de um diploma; a questão aí parece ser resolvida (?) pelo "fique em seu lugar".

Antes de passarmos à análise da ação da escola com os alunos, faz-se necessário explicitar a divisão em dois grupos a que já nos referimos.

Demoramos um pouco a perceber que existia na pré-escola uma divisão em um grupo de pessoas que são consideradas como "a equipe" da escola e um outro grupo que "não é ainda". Começamos observando a escola no turno da tarde (as 3 turmas da Agrupada 2) e procuramos saber com a coordenadora desse turno qual a professora que era vista como se identificando melhor com o trabalho da escola. Só após algumas conversas foi que ficou claro que nenhuma das três apresentava um trabalho que a escola considerasse como próximo à sua proposta e que no turno da manhã é que era realmente feito o trabalho que a escola encampava. Passamos a observar então o turno da manhã.

Foi também apenas após inúmeras conversas com a Diretora, as coordenadoras e algumas professoras que começamos a perceber que o termo "a equipe da escola", muito empregado por todas, era seletivo e não se referia exatamente a toda a escola. Mas esta divisão só veio a se delimitar claramente nas entrevistas for mais.

A "equipe" compreende, basicamente, a diretora, as duas coordenadoras e as professoras do turno da manhã, além de

outras pessoas da outra casa. Todas elas são "fundadoras", ou seja, trabalham juntas há mais de 3 anos (idade da escola). Embora tenham em comum uma disposição para dedicar à escola mais tempo (o "envolvimento") do que o que lhes é pago, não constituem um grupo uniforme - existe espaço para diferenciação e para pensar por sua cabeça, dentro dos parâmetros colocados por uma interpretação de Montessori. São estas as pessoas que terão sociedade na nova escola, são estas as pessoas que "pensam" a escola e a "fazem".

A visão que a Diretora e a Coordenadora da manhã (E) têm em relação à educação e à escola é tão semelhante que as palavras de uma caberiam na boca da outra. Percebe-se claramente uma forte influência da Diretora sobre E, que foi sua aluna e trabalha com ela há 4 anos. Esta proximidade pode ser percebida através dos vários trechos das entrevistas já transcritos, por este motivo faremos apenas uma citação:

"É uma opção constante nesse sentido de acreditar, realmente, eu acredito que se a gente fizer um trabalho bom nesse sentido, um trabalho de gente, a gente vai conseguir que essas crianças sejam diferentes da gente." (E)

"E se nós não tivermos condição de dar à criança uma maneira dela se transformar em adulto, no melhor adulto, melhor no sentido de feliz com ele mesmo, de mais ajustado com ele mesmo e mais voltado pra humanidade em termos de ajuda, de cooperação, não adianta. Eu acredito nisso, na educação como um dos elementos que possa favorecer a esse tipo de mudança, de postura, de mentalidade humana, de formação humana. É uma utopia, mas eu acredito nisso." (D)

Já a outra coordenadora não é tão idealista, não fala em mudar o mundo com a educação e na definição dos eixos do método privilegia a observação, enquanto as outras falam em liberdade, independência e movimento. De alguma forma, é como se nela

tivesse expressão principalmente o aspecto empirista da proposta de Montessori. Diz ela:

"O sistema Montessori é baseado única e exclusivamente na observação."

"Você oferece a condição para que a professora observe o que acontece, o fenômeno; o professor, no caso de Montessori, é um cientista."

Além de coordenadora, ela é também supervisora do turno da tarde, justamente o turno das professoras que "não são ainda". Estas professoras, como veremos, apresentam diferentes graus de proximidade com a proposta da escola; são vistas pela coordenadora e pela Diretora como "em formação", algumas, outras "não servem". A diferença existe não só na prioridade que dá à observação (explicitando o que fica secundarizado na fala das outras) mas também no exercício de autoridade: ela a exerce sem rodeios, de forma nítida e, ao contrário de E, não demonstra dificuldade nisso. Diz E:

"Isto é a parte mais chata, eu não gosto de ficar cobrando das pessoas. Esta autoridade é que não me entra bem. Eu entro numa, eu sou extremamente radical, de que se cada um sabe o que tem que fazer para que é que precisa ficar toda hora cobrando. E eu esqueço e aí, de repente, o pátio tá sujo. E é que é boa nisso. Minha cabeça está muito mais em sala de aula. Sempre que eu preciso dar bronca no porteiro eu preciso primeiro conversar com D para ela me dar uma força."

As professoras do turno da manhã são supervisionadas pela Diretora, como já mencionamos, e se caracterizam pela "disposição para estudar" que é solicitada da "equipe". Além disso, têm um domínio, bem maior do que as demais professoras, das "instituições" da escola: as normas para a equipe, para os pais, a organização da escola, etc.



E caracteriza perfeitamente a diferença:

"Quer dizer, o pessoal antigo é realmente o pessoal antigo, sabe, que veio caminhando um processo todo junto, então a gente entende uma série de coisas que acontece hoje em dia, que outras pessoas já não entendem porque não fizeram parte do processo. Poder falar, "olha, isto é assim porque aconteceu assim e assim". Eu vejo esta diferença." (grifos nossos)

Assim, o envolvimento dessas pessoas com a escola não passa apenas por uma proposta de educação semelhante, por uma postura profissional semelhante, por uma postura profissional semelhante, por uma ideologia semelhante, ou pelo "fazer a cabeça", passa também pelo fato de este ser um grupo "instituinte", ou seja, sentem-se parte da instituição e com uma parcela de poder sobre ela (Lapassade, 1977a, p. 171)

Das entrevistas de alguns pais e da entrevista com a diretora emerge uma parte da história dessa escola que nos parece significativa num processo de institucionalização que talvez esteja se completando ou melhor, caminhando para nova fase. A diretora descreve claramente a fase de criação, da qual participaram todos os membros da "equipe" (exceto uma que saiu no princípio e voltou):

"Então a primeira situação de crise se esboçando, inclusive porque, ostensivamente ao vir para esta escola apareceram as figuras de auxiliares de coordenação, quase como coordenadores, como supervisores mesmo, a passagem absoluta e, no ano passado, a crise. Sai não sai, fulano é incompetente, fulano não é, ..... foi praticamente o ano inteiro. Reuniões inclusive difíceis pra algumas pessoas, pra mim muito difícil, enquanto eu percebia que já era com B, já era com E .... e que era a vez deles enfrentarem a crise e que eu não podia protegê-los porque na medida em que eu protegesse eu atrapalharia, e que eu tinha que me colocar como uma pessoa, e que a única coisa que eu coloquei claramente, foi dizer o que estava sendo dito sem palavras.

"Se vocês estão querendo que fulano, ou beltrano, ou sicrano, seja mandado embora, não vai ser mandado embora. A gente vai ter que resolver a situação entre nós e podemos até constatar que fulano não tá bem em tal trabalho e ficaria melhor em tal trabalho, mas esse fulano também tem que participar disso, dessa discussão." Então tava muito difícil, muito pesado o ano passado."

Neste processo foram sendo criadas as instituições da escola e nesta fase participaram inclusive alguns pais. Diz um deles:

"Acho que a D já deu mais... acho que teve uma fase... depois dessa fase eu deixei de ir ao colégio, eu participava muito, transava muito. Mas teve uma época que ela teve que começar a pensar como empresária..." (A'p)

Pode-se dizer que esta fase se encerra com uma crise que culminou na saída de 2 ou 3 professores e numa briga com alguns pais. Esta crise não é muito explicitada nem pelos pais que tocaram no assunto (alguns foram bastante reticentes), nem pela própria escola. Há apenas uma referência (por B) à demissão de uma professora muito boa, mas muito pouco assídua e impontual, tendo como consequência (seqüela?) a ênfase atual da escola na pontualidade e assiduidade de seus professores. Há também uma referência de D, em nossa primeira conversa, a uma época em que os pais quiseram interferir muito na escola e que ela teve que dar um basta. O que dizem os pais:

"E o que significava a demissão; na época a gente achou que a demissão não tinha um sentido educacional, de reorientar, não eram pessoas que estavam saindo da linha da escola, da orientação montessoriana. A gente achou que foi uma forma de punição para determinadas professoras, porque elas já tinham pensado diferente, que já ia contra o que a gente achava. A gente achava que dentro da escola, eventualmente, seria válido que uma professora ou outra pudesse ter opiniões diferentes, mas que se tivesse integrado dentro da mentalidade geral da

escola, elas deveriam continuar lá..... A gente pensou que foi um ato de força - isso já ia de encontro ao que a gente achava que devia ser a escola. Foi uma decepção." (F'p)

"... e nesta época se discutiu muito isto, e ela transou muito uma assim de liberal, discutia, não sei que, e na hora ela traiu todo mundo.... No meio de um semestre para outro, aquelas professoras todas foram mandadas embora, quando ela podia simplesmente assumir isto, até assumir, dizer "Olha, eu tomei esta posição, ou vou ter que tomar." Mas como ela trouxe o problema pra gente, ou a gente tinha até levado o problema e ela tenha topado discutir o assunto conosco, se ela topou discutir, vamos discutir ora, agora ela tirou uma onda de que tava discutindo o problema com a gente e chegou no final da discussão, deu isto. Então não discutissem! agisse como negociante e dissesse pra gente "olha, meu problema é este, esse e esse e não dá pé"..... Eu me senti enganado, depois disso lavei as mãos.... Fui lá, gastei meu tempo, para ficar uma escola como as outras." (A'p)

No período em que a pesquisamos, parece-nos que a escola vivia uma fase de consolidação da "virada" que os depoimentos acima fazem suspeitar, o que explica a cisão grupo fundador (a "equipe") e novos elementos ("os que ainda não são") e também um certo afastamento dos pais que viveram o processo inicial. Parece que a tentativa de fazer uma "comunidade" com os pais esbarrou, como esbarra com as professoras, nas instituições do sistema capitalista. A escola se institucionaliza e começam a predominar nela elementos que não participaram de sua história (entre as professoras, na pré-escola, já são minoria: 2 a 5); isto, muito provavelmente mudará suas características atuais.

E, confirmando sua percepção de si mesma como uma pessoa em "estado de constante busca", para quem "as coisas nunca são como eram", a diretora parte para a criação de uma filial, para a abertura de uma nova escola com essas mesmas pessoas, embora não pretenda deslocá-las todas. Certamente haverá, entre a

escola em formação e a atual, uma distância maior do que a que já detectamos entre a "escola" na fala da diretora e a escola real, na prática das professoras. Afinal, a "equipe" é responsável apenas por cerca de 35 crianças num único turno, enquanto o horário da tarde, com cerca de 80 crianças, é dominado por professoras "novas".

### 3.2.3 - O trabalho com a criança: repressão ou disciplina?

Na análise da relação da pré-escola com seus alunos - crianças de 1 ano e 6 meses a 5 anos - deixaremos um pouco de lado a Diretora e também as coordenadoras e supervisoras. Interessam-nos, agora, essencialmente, aquelas pessoas que lidam diretamente com a criança - professoras e auxiliares - e também a própria criança.

Na organização do material de observação, bastante vasto, bem como do material documental, orientamo-nos por algumas questões que servirão de fio condutor: de que forma se concretiza a "liberdade" da criança na escola? a psicologia da criança, tão presente na proposta do método, preside também as relações concretas da professora com a criança? como é atualizado o conceito de "trabalho" para crianças e professoras? de que recursos a pré-escola lança mão para "conhecer" seus alunos?

A diferenciação entre os dois turnos da escola, apontada no tópico anterior, reflete-se, logicamente, na prática concreta das professoras. Assim, procuraremos destacar tais diferenças, quando for o caso. Além disso, a ação das professoras com

as crianças vai variar também individualmente, pois será "atravessada" por instituições outras que não as da escola (Lourau, 1969). Assim, uma das professoras é de origem trabalhadora, as demais indicam, por suas atitudes, linguagem, aparência, pertencem às camadas médias; uma outra é moradora da Zona Norte da cidade, as demais são da Zona Sul; uma das professoras trabalha também em outra escola montessoriana, apresentando portanto pertinência a outra instituição semelhante; a maioria das professoras tem curso de pedagogia, uma faz curso de direito, uma só tem o normal e outra não é professora e sim psicóloga. O significado que cada uma atribui à sua atividade profissional exerce também papel importante e vai variar, pois apenas duas não cogitam mudar de profissão no futuro.

Pareceu-nos necessário enumerar algumas das "pertinências institucionais" que interferem na ação pedagógica das professoras, tendo em vista que escolhemos apenas uma delas: a pertinência à instituição em questão ("a equipe" e "as que não são ainda"). Ora, sendo assim, a "equipe" vai apresentar uma razoável uniformidade em sua prática na escola, enquanto "as que não são ainda" terão prática mais diversificada, pois a pertinência à pré-escola em questão se dá em graus variados.

Em benefício de maior clareza e concisão, nos referiremos a "turno da manhã" e "turno da tarde", mas julgamos conveniente deixar bem claro que as práticas referidas como "turno da tarde" não são necessariamente comuns a todas as professoras. Por outro lado, não consideramos adequado personalizar as práticas mencionadas, entre outros motivos, por considerar que se elas se dão no contexto da escola representam, de alguma forma e em

algum nível, a instituição (talvez, sua face negada).

Algumas normas gerais: Antes de passarmos a considerar o espaço de sala de aula e sua dinâmica, é preciso abordar algumas normas gerais da organização da escola no que toca às crianças. Uma primeira norma diz respeito ao uniforme: a escola não adota qualquer tipo de uniforme para as crianças. Segundo a Diretora, porque "se a gente uniformiza, a gente veste todo mundo da mesma maneira" e isto não é coerente com uma das preocupações da pré-escola que "é favorecer a criança a se perceber, a estruturar sua individualidade" (D). Além disso, diz ela, a necessidade do uniforme é uma necessidade dos pais e eles é que devem assumi-la, não transferindo para a escola o papel repressor.

Dois pontos a destacar: a escola não quer homogeneizar as crianças para preservar sua individualidade; a escola recusa-se a assumir papel repressor.

Mas uma outra norma geral da escola diz respeito ao lanche. O lanche é dado pela escola e embora não seja proibido a criança levar lanche o "trazer o lanche precisa ser estudado. Precisa ser realmente uma situação de muita exceção..." (D). Nas palavras da diretora, o lanche é dado pela escola

"por n razões, é uma atividade que a gente aproveita pedagogicamente prá tudo. É a coordenação que vai ser trabalhada, a socialização que vai ser trabalhada, é a educação dos movimentos que vai ser trabalhada... É o hábito alimentar que vai ser melhorado, é a situação de todos comerem a mesma coisa." (grifo nosso)

Ou seja, em benefício de uma utilização pedagógica do lanche das crianças e principalmente de uma proposta de influência sobre seus hábitos alimentares (área da família; saliente-se

que a diretora, entre outros cursos, fez também o de nutrição), a escola agora padroniza e proíbe.

Já no que diz respeito ao horário, a escola não proíbe, não impede nunca a entrada da criança, mas discute "com essa família um possível prejuízo em termos de introjeção de conduta e entrosamento num trabalho..." (D, grifo nosso).

E, finalmente, uma última norma geral que julgamos necessário destacar: as turmas agrupadas. Ao invés de colocar numa mesma turma apenas crianças de mesma idade, a escola "agrupa" as crianças em duas faixas de idade: de 1 ano e 6 meses a 3 anos e de 3 a 5 anos. A justificativa é que, numa sala de aula onde as crianças escolhem suas atividades segundo seus interesses, a questão da idade não é tão importante; além disso, a mistura de crianças de idades diferentes seria benéfica para o desenvolvimento mútuo das crianças. Dessa forma a escola amplia o espaço da criança, fugindo à rigidez da expectativa de aquisições novas ano a ano e adequando-se de forma mais coerente ao que a psicologia postula sobre o desenvolvimento infantil. É interessante que a escola teve que brigar não só com a Secretaria da Educação para colocar isto no seu Regimento (o que era de se esperar dado à rigidez das posturas estatais) mas também enfrenta um certo problema com os pais por um receio destes que nos parece, no mínimo, curioso: os pais das crianças de 5 anos receiam uma regressão de seus filhos pela convivência em sala de aula com crianças pequenas. Entretanto, o que eles talvez pressintam é que para se adequarem às exigências do primeiro grau, estas crianças já necessitem de um tipo de dinâmica diferente: pelo que observamos, deixadas livres para escolher, estas crianças dão pouca atenção aos

materiais que introduzem a alfabetização e preferem simplesmente brincar.

Como base para três das normas, o saber psicológico, que fundamenta inclusive, contraditoriamente, a preocupação dos pais; sob a questão do lanche, a introdução do saber médico (nutrição).

O pátio. A pré-escola se situa numa casa de dois andares, com um pequeno jardim, um pátio cimentado, em forma de L (que vai do portão lateral, que seria a antiga garagem da casa, até à parte traseira da casa) com um tanque de areia e um canteiro com algumas plantas no fundo. Neste pátio, que é utilizado para a recreação das crianças, ficam alguns pneus, alguns cubos grandes de compensado e um balanço móvel.

Este pátio é importante na dinâmica da escola: a forma como é utilizado marca uma primeira diferença entre "teoria" e prática. Segundo a coordenadora da manhã, não deveria haver "recreio" numa escola montessoriana (tanto que esta palavra não é muito empregada, em geral as professoras referem-se ao "pátio", "vamos descer para o pátio"), pois esta distinção entre hora de trabalho e hora de brincar é falsa, a criança "trabalha" o tempo todo e o ambiente do pátio também deveria ser organizado de forma a proporcionar aquisições (o desenvolvimento) das crianças. Mas existe também a preocupação em enfatizar para os pais, que na pré-escola a criança "trabalha" e não "apenas" brinca, "é uma forma deles valorizarem o que se faz aqui". (E) A falta dessa organização é vista como falha da escola, espera-se que também no pátio as professoras organizem atividades para as crianças.



O uso do pátio já nos permite observar uma diferença acentuada entre os dois turnos da escola.

No turno da tarde o uso do pátio é feito segundo uma escala de horários, para evitar o acúmulo de crianças, visto que são 5 turmas. Isto provoca um certo conflito entre as professoras, pois umas se atrasam, outras chegam mais cedo; condiciona também o horário do lanche e, de certa forma, a própria dinâmica da sala de aula (o planejamento das atividades). A "descida para o pátio" é acertada entre as professoras, embora não seja mantida muito rigidamente (no período em que observamos o horário mudou várias vezes).

Neste turno, principalmente para as duas turmas que funcionam no 2º andar, o "pátio" tem um significado muito forte: pode servir para manipular as crianças ("não desce enquanto não acabar", "guarde tudo antes de descer", ser o último a descer); para atos de rebeldia das crianças (diz uma: "Ela briga com a gente. Então a gente vai esconder e ela desce prá procurar. O melhor lugar para esconder é lá perto da areia, porque no banheiro não é bom lugar não"); e é visto pelas crianças, como o lugar de brincar ("O que v. gosta mais aqui?" "brincar no pátio").

Existe aí, então, um sinal de corte, de oposição, entre sala de aula/pátio, trabalho/brinquedo.

O que fazer ou não fazer no pátio também é ocasião para exercício de autoridade das professoras: o pneu e a bola são objeto de restrições, por serem não só os preferidos (principalmente pelos meninos), como os que dão margem a incidentes (machucar os pequenos e eles próprios). O uso da bola para futebol não

é encorajado pela escola, mas é permitido por algumas professoras, sendo ocasião para a autoridade arbitrária de uma professora que deixa ou não as crianças descerem com a bola, sem explicitar qualquer razão (é simplesmente, "hoje pode", "hoje não", ou "vamos ver").

De forma geral, as professoras do turno da tarde limitam-se a vigiar as crianças brincando no pátio, interferindo para evitar excessos ou ferimentos. O pátio é, para crianças e professoras, lugar de recreação - brincar para as crianças e conversar, fumar, tomar café, para as professoras. É muito forte nas crianças o interesse pelo pátio, reclamam quando por algum motivo não descem. Neste quadro, diferencia-se um pouco a outra turma de Agrupada 2 que ocupa a antiga garagem da casa, no fundo do pátio, isolada da construção principal: por parte das crianças nota-se menor ansiedade em ir para o pátio (provavelmente por estarem mais próximos dele e saírem isoladamente da sala para o pátio com certa freqüência) e, por parte da professora, uma atitude mais ativa de tentar organizar atividades.

Já no turno da manhã o uso do pátio adquire características bastante diferentes, por vários fatores. Um primeiro fator, importante: a escola, pela manhã, tem apenas duas turmas (Agrupadas 1 e 2) funcionando, o que permite grande margem de liberdade às professoras no uso das instalações da escola. No dizer de uma delas:

"Acho que de manhã é privilegiado. Porque a gente fica sozinha na casa, a gente tem autonomia de fazer o que a gente tá a fim, a hora que tá a fim, não tem ninguém para chatear, prá dizer que não pode, dividir pátio, horário e a gente é dona da casa praticamente." (A)

De manhã, acha-se presente na escola, do corpo técnico, apenas a coordenadora do turno que se considera e é considerada pelas duas professoras, uma "colega" e não uma chefe; além disso, as três são da "equipe".

A escola assume as características de uma classe experimental, pela manhã: as professoras, juntamente com a coordenadora, estão sempre à procura de mudanças que melhorem o trabalho, experimentam e observam o resultado, registram o que está ocorrendo e discutem depois com a supervisora (que é a Diretora da escola). No período que observei, elas experimentaram a união das duas turmas e chegaram à conclusão, no final do semestre, de que haveria necessidade de separar, um pouco que fosse, as atividades dos menores para não prejudicá-los. O uso que fazem do pátio enquadra-se nessa perspectiva e na sua atitude geral.

No período de observação trabalhavam inicialmente com a porta da sala fechada e saíam para o pátio com as crianças em períodos e horários variáveis, em geral mais para o fim do turno quando as crianças estavam mais agitadas. Não seguiam uma rotina muito fixa, às vezes se alternavam no pátio (ficando uma na sala com algumas crianças), às vezes saíam as duas. Entretanto, para elas, o pátio não significa um intervalo na atividade (recreio), pois estão sempre ativas, convidando as crianças para esta ou aquela atividade (andar em cima dos pneus, passar pelos buracos dos cubos etc.). Fazem um uso intenso do pátio, inclusive para separar os menores numa atividade - ouvir histórias, por exemplo - enquanto os maiores trabalham em sala:

No meio do pátio, enquanto os maiores e alguns pequenos faziam a maior bagunça brincando, C conta história para um grupinho de cerca de 10 crianças pequenas. Apesar do barulho e da agitação em volta, as crianças mostram grande interesse e concentração.

Na perspectiva da experimentação, passaram a deixar a porta aberta, sem impedir que as crianças saíssem para o pátio quando quisessem; uma professora ficava no pátio e a outra na sala à disposição daquelas que quisessem trabalhar (o objetivo era fazer uma curva do comportamento das crianças para verificar o que interessava mais a elas): depois de alguns dias a experiência foi interrompida, porque as crianças tendiam a passar todo o tempo no pátio, dispersavam-se muito e eram poucas as que entravam na sala para trabalhar. Segundo A, "não estava bom" e elas (as professoras) ficaram "muito perdidas".

Ou seja, a "liberdade" da criança limitada pela dificuldade do adulto em suportar sua atividade? ou, mais certamente, incompatibilidade entre a "liberdade" de escolha", da criança e a organização escolar? as professoras ficam perdidas: como vão trabalhar? o que fazer? A professora que ficou na sala para trabalhar com as crianças não suportou ficar ali parada quando passou algum tempo sem que nenhuma criança se dispusesse a trabalhar, e saiu para o pátio onde começou a criar jogos para as crianças. A outra professora entrou, em seguida, com algumas das crianças menores e convidou-as a trabalhar na sala, apresentando um material e sentando-se com elas.

Também para estas crianças, portanto, o pátio é o lugar preferido: é onde podem brincar (a participação nas atividades propostas pelas professoras é esporádica, são principalmente

as crianças menores - 2, 3 anos - e algumas das meninas, que participam); ali elas se soltam nas brincadeiras tradicionais - correr, pegar, pneu, futebol, casinha - e atuais - os super-heróis. Brincam em grupos, mantendo-se em geral a separação meninos-meninas. Na fala das crianças, principalmente nas do turno da tarde, é muito claro o significado do pátio como espaço de brincar e a preferência por ele.

O pátio pode ser percebido, então, como o lugar de resistência das crianças à confusão que a pré-escola procura fazer entre "brincar" e "trabalhar", chamando de trabalho muitas das atividades prazerosas da criança.

No pátio ainda uma rotina comum aos dois turnos, que é mantida sempre: arruma-se o pátio antes de ir para a sala, colocando-se os cubos e pneus no lugar. A maioria das crianças já o faz naturalmente, mas se não o fazem as professoras chamam.

A sala de aula. Entremos agora na escola. Já sabemos que existe uma sala de aula isolada, no fundo do pátio. No primeiro andar temos a sala do assistente administrativo com dois acessos (um externo e outro interno), um conjunto de duas salas interligadas, com acesso pelo pátio e pela frente da casa, mais duas outras menores; as 4 são utilizadas para sala de aula; temos ainda o banheiro das crianças (visível da sala de aula, sem portas, com pequenas divisórias laterais apenas: um espaço aberto), a cozinha e um banheiro para adultos.

No segundo andar, mais um conjunto de duas salas utilizadas por uma única turma, a sala da coordenação, outra sala de aula e outro banheiro das crianças (também um espaço aberto).

O primeiro andar é ocupado, de manhã, pelas turmas A-grupada 1 e 2, em conjunto; à tarde, pela Agrupada 1. O segundo andar é ocupado à tarde por duas turmas de Agrupada 2.

As salas de aula têm tamanho regular, talvez um pouco apertadas para o número de crianças e o tipo de movimentação previsto, com exceção das salas do primeiro andar, que embora não tenham um ambiente único maior, dispõem de vários ambientes. As salas são mobiliadas com mesinhas brancas pequenas em número correspondente a menos da metade dos alunos, dispõem de materiais montessorianos tradicionais (torre rosa, barras vermelhas etc.), além de outros materiais comuns em várias pré-escolas (massinha, lápis cera, lápis de cor, brinquedos de encaixe, de armar, quebra-cabeças etc.); todos os materiais ficam em estantes baixas ao alcance das crianças.

Nesse ambiente, que não se diferencia muito do que qualquer escola pré-primária moderna oferece, se concretiza a proposta educacional desta escola.

Não há uma rotina rigorosa de sala de aula; embora haja um planejamento semanal das atividades de sala, ele é percebido, tanto pelas professoras quanto pela própria Diretora, como não sendo muito coerente com uma metodologia que pretende privilegiar a atividade espontânea da criança e, portanto, não é seguirdo rigidamente pela maioria das professoras. Entretanto, enquanto a diretora, ao supervisionar as professoras da manhã, "não perde tempo" de supervisão discutindo o planejamento com elas, limitando-se a lê-lo e fazer anotações à margem; a supervisora da tarde, segundo as professoras, atribui grande importância ao planejamento. Esta duplicidade da escola parece-nos, mais uma vez,

indicativa do conflito entre estrutura escolar e uma proposta de "atividade livre" da criança.

Embora não haja "rotina", no sentido de um dia de aula seguir o mesmo roteiro de outro, existem "regularidades" no comportamento de professores e alunos, que tentaremos apreender e comentar através de "flashes", buscando respostas para as questões levantadas no início deste tópico.

Existem alguns procedimentos que são "regra" na escola:

- a criança escolhe o que vai fazer (dentre os materiais à sua disposição) e espera a sua vez se necessário);
- mas tem que fazer alguma coisa, a ociosidade não é permitida, exceto por breves minutos;
- o material utilizado deve ser recolocado no lugar;
- deve-se permitir, o mais possível, que a criança faça por si mesma coisas tais como: servir-se do lanche, vestir e abotoar roupas, calçar-se, lavar-se; o objetivo é torná-la "independente";
- o papel da professora é "observar, planejar, preparar, exemplificar, proteger, catalizar a aprendizagem" ("boletim" da escola).

Vejamos como as professoras "atuam" estas regras:

Depois do relaxamento a professora mandou-os trabalhar com os materiais. Cada um pegou um material e sentou-se às mesas ou nos tapetes. Alguns tentaram usar o mesmo material e brincar com ele, ao invés de usá-lo da forma "correta". A professora intervinha, quando percebia, ou quando resolvia fazê-lo, dizendo que cada um tinha que trabalhar sozinho, que o material era para trabalhar e não para brincar

(apesar disso, vários conseguiram ficar brincando, transformando blocos lógicos em aviões, vidros que deveriam ser usados para por e tirar tampas em objetos de toilette, etc.).

Esta descrição de uma aula no turno da tarde capta uma das regularidades da escola: a questão do "trabalho" com o material; e assinala também a dualidade trabalho-brinquedo, bem como a "resistência" das crianças. Observamos, no turno da tarde, um jogo curioso de faz-de-conta entre crianças e professoras: a professora "supõe" que as crianças usem o material tal como ela ensina, "trabalhando" com ele, as crianças mexem no material, fazem um ensaio de "trabalho" com ele (quando fazem) e passam logo a brincar com ele, utilizando-o ludicamente, fantasiando através dele (transformando-o em carros, garagens, soldados etc.). A professora às vezes intervém, às vezes não.

Um outro ponto é que eles devem trabalhar sozinhos, cada um com seu material. O mesmo jogo se repete: os pares ou grupinhos sentam-se juntos e brincam juntos. De vez em quando, se o fato de estarem brincando juntos fica muito evidente, a professora interfere e restabelece o trabalho.

De uma forma geral, não há, no comportamento das professoras da tarde, uma regularidade com relação às normas da sala de aula; o que foi aceito ou tolerado num dia, no outro pode não sê-lo. Neste sentido, aproximam-se muito da escola tradicional, mais repressiva, onde a professora se coloca claramente como a autoridade e não se preocupa com a coerência ou com a justificativa de suas ações. Mas aqui há um meio termo, a professora cede ou "contorna" as situações de confronto:



Uma criança (3 anos) chegou e começou a mexer na lancheira querendo comer o lanche, que havia trazido porque iam fazer piquenique (mas choveu). A professora disse para esperar a hora do lanche, que ela tinha acabado de almoçar. A criança insistiu; a professora mandou que ela mostrasse o lanche aos amigos e depois guardasse para comer na hora. Deu certo e isto acabou sendo transformado na primeira atividade: "quem mais quer mostrar o que trouxe?"

Chegam de um passeio à pé, a professora manda "descansar" (deitar no chão e ficar quieto, de olhos fechados). Às que se negam é permitido ficar no canto da sala conversando baixo. As crianças se mexem, algumas conversam, a professora ameaça "quem não descansar agora vai "descansar" no pátio".

Como sempre acontece num contexto repressor, as crianças desenvolvem técnicas de dissimulação e parece haver um acordo tácito entre a professora e elas: se a violação da norma não fica muito evidente, a professora pode fingir que não vê e deixar passar, se a criança se distrai e brinca de forma mais clara, a professora a repreende e diz que o material é para trabalhar e não para brincar. Mas pode ser também que, mesmo sem isso, ela subitamente resolva dar-lhes atenção. A vigilância obedece a certas normas, mas também é intermitente e ilógica.

Diríamos que nesse caso, a autoridade tende a se manter exterior. As professoras assumem a mesma atitude, na relação com a direção. Presenciamos conversa entre professora e estagiária: "Deixa a D ver você fazendo isso, vem bronca." Perguntamos porque e ela disse: "Na aula isto deveria ser feito com as crianças". De outra vez, uma ordem não foi cumprida e a supervisora pareceu não perceber o fato, embora fosse algo bastante evidente.

Esta forma de exercício de autoridade, ora assumida, ora negada ou disfarçada, aparece, no turno da tarde, na "aplicação" das diversas normas da escola. Assim, se a criança está va-

gando pela sala, vem a ordem: "Vai trabalhar, procure alguma coisa para fazer, não pode ficar à toa"; se deixa os materiais fora do lugar, manda-se que os guarde. Por outro lado, castigo é palavra proibida:

Duas meninas sentadas, cada uma num canto da sala, isoladas entre si e dos colegas. Perguntamos se estavam de castigo. Olhar estranho da professora: "estão aí para aprenderem a se controlar e não fazer bobagens."

Mas as crianças não se deixam enganar. Quando perguntamos: "o que a professora faz quando você não obedece", responderam "briga" "põe de castigo", "põe de castigo na cadeira, mas quando ela manda eu sair eu não saio".

Já a independência parece ser entendida como a criança saber fazer, sozinha e sem ser mandada, aquilo que se espera que ela faça. Uma professora comentou conosco, observando a turminha toda "trabalhando": "Eles agora estão mais independentes, no princípio foi difícil porque não tinham hábitos."

No que diz respeito a seu papel, as professoras da tarde oscilam entre uma não interferência, na qual apenas observam o que as crianças fazem, sem ajudar, corrigir ou interferir de alguma forma:

Criança de 4 anos pega as letras e a caixa de areia para trabalhar, fica sentado sozinho fazendo o que imagina que deva ser feito, mas de forma incorreta. A professora vê mas não se aproxima e comenta conosco que ele é muito novo para aquele trabalho.

e o fazer uma pressão "indireta", ou o mandar trabalhar, determinando o que a criança deve fazer:

A professora se preocupa porque as crianças mais velhas não pegam nas letras espontaneamente e a instrução é esperar que isto aconteça. Mas a supervisora diz que o interesse da criança tem que ser despertado pela arrumação e pela criatividade da professora. A professora resolve colocar a caixa das letras de forma mais visível e no início da aula diz às crianças que mudara a caixa de lugar e reclamou que elas não estavam usando as letras, citando especialmente, pelo nome, um menino. Começa a atividade, o menino citado senta-se diante da caixa cercado por várias crianças, mas não sabe bem o que fazer com as letras. Mexe prá cá e prá lá algum tempo, sozinho, e desiste. A professora não se aproxima, está de pé, apenas "observando" as crianças. Mas tarde, senta-se com outra criança que já está passando as letras para o papel e diz: "Fulana já vai fazer as letras no papel".

A professora manda uma criança fazer um determinado trabalho, dizendo que, como ele só queria brincar, tinha que mandar que ele trabalhasse.

Vejamos agora estas mesmas "normas" traduzidas na ação das professoras que representam a proposta explícita da escola. Numa descrição geral poderíamos dizer que estas professoras estão sempre em atividade, extremamente atentas (todo o tempo) ao que fazem as crianças, trabalham sempre com elas, falam sempre baixo, não se exaltam, não se irritam de forma que se note, lidam com a indisciplina de forma firme e calma.

Estas professoras parecem realizar o ideal do "olhar sempre presente" (Foucault). Elas parecem saber sempre o que uma criança está fazendo; se uma criança larga o material no chão, mesmo que aparentemente não tenha sido vista, daí a pouco uma delas pega-a pela mão e convida-a a guardá-lo.

Criança de 2 anos tira um material, coloca-o sobre o tapete e depois deixa ali mesmo. A professora chega, vê e convida-o a guardar ("Vamos guardar fulano?"), começando ela mesma a fazê-lo. Depois ajuda-o a colocar o material em seu lugar na estante.

Se uma criança está vagando sem fazer nada, uma sempre se aproxima e lhe oferece algum material, ou convida-a a escolher um: "O que que você quer fazer? isto...isto...isto?"

Elas não ficam paradas olhando as crianças, estão sempre trabalhando com uma ou outra, mas estão também sempre atentas a todas as crianças:

Professora sentada ao lado de uma menina, trabalhando com as letras de lixa, passa o dedo na letra no movimento correto, passa para a criança repetir, a criança depois faz na areia e a professora diz o som da letra, que a criança repete. Enquanto trabalha com a menina a professora está também atenta ao que se passa em volta; interfere duas vezes: criança sem fazer nada, sugere que pegue um material.

Professora pega um material e pergunta quem quer trabalhar com ela; algumas crianças se apresentam e ela senta-se com eles, mostra como faz, diz à criança, "agora é sua vez", a criança faz, não faz direito, ela torna a repetir corretamente e convida outra vez, "agora é você".

Dessa maneira, as crianças usam, em geral, os materiais, de forma correta, raramente brincando com ele; mas se brincam, não há proibição, quando muito oferecem um material mais adequado à brincadeira.

Alguns recortes do trabalho:

"Criança de 2 anos, sozinha na sala, pega um quebra-cabeças. Monta, desmonta, põe no lugar, tor na a tirar.

Professora convida aluno (autista) a trabalhar, oferece-lhe a massa. Ele recusa. Ela manipula, mostrando como ele pode fazer. Ele continua recusando. Ela se afasta e ele põe a massa em outra mesa. Ela volta, pega a massa, chama-o e coloca a massa na estante, dizendo "Quando você quiser pegar ela está aqui, viu?"

Professora conta história para os pequenos, algumas crianças fazem barulho, perturbando, ela os convida a sair da salinha dizendo "quem não quiser ouvir história pode ir fazer outra coisa lá na outra sala."

Há uma grande preocupação com a ordem, que se traduz tanto no "ajudar" a criança a colocar as coisas no lugar, quanto em elas próprias colocarem sempre as coisas no lugar, ou ainda pedirem que alguma criança coloque mesmo que não tenha sido ela que tirou. Também a auxiliar age da mesma maneira e pede que a ajudem na limpeza (varrer, enxugar algo, lavar, etc.):

A auxiliar prepara massa, algumas crianças chegam e a cercam, olhando e acabam ajudando; ela ensina como se faz.

As crianças parecem mais dóceis, mesmo quando agitadas. As professoras lidam com a indisciplina de forma firme e tranqüi-  
la:

Dois meninos derramam água numa mesa e no chão. A professora diz "é preciso enxugar, peça o pano à fulana"; um vai buscar o pano, traz e começam um "jogo de empurra" para ver quem vai enxugar. A professora não diz que eles têm que enxugar, esta premissa fica implícita. Ela apenas discute com eles como eles vão fazer, acabam, por sugestão dela, dividindo: um enxuga a mesa e o outro o chão.

As crianças voltam da recreação, sentam-se em roda no chão e, enquanto as professoras buscam o restante, começam a gritar pelo puro prazer de gritar. As professoras voltam, sentam-se, deixam que eles gritem mais um pouco, depois interrompem, falando baixinho. A maioria se cala; a professora chega bem perto dos que continuam a gritar, agacha-se e diz baixo, quase no ouvido, "vamos parar de gritar agora, já gritou bastante".

Também aqui, trabalho se opõe a brinquedo,

Pergunta: Você pode fazer o que quer aqui na escola?

Criança: Quase tudo não, né.

Pergunta: E o que é que v. não pode fazer?

Criança: Colocar massinha na mesa. Não pode é ficar brincando na hora... (de que?) da aula.

embora a diferença não seja tão exarcebada. Por um lado as professoras, ainda que se refiram sempre a trabalho, não proíbem verbalmente o brinquedo, por outro, os alunos dedicam-se mais ao "trabalho". Mas pode-se também ser flexível:

"Tem uma menina que está se recusando a crescer, ela está com 4-5 anos e agora voltou a usar chupeta, e aí ela se recusa muito a fazer as coisas; então já percebi que quando uso a palavra "trabalho" ela diz "não". Quando digo, "ah, vamos fazer um jogo, uma brincadeira", aí ela vem. Então existe isso na cabeça dela, essa separação: trabalho parece para ela uma coisa pesada e brincadeira uma coisa mais leve. Então tenho até usado mais essa linguagem com ela, pra se tornar mais fácil." (A)

Poderíamos dizer que as crianças da manhã internalizam as regras? Parece-nos que sim, até um certo ponto. Indiscutivelmente as crianças aqui não precisam "esconder" seu comportamento, porque na realidade são poucos os comportamentos que são proibidos; mas há um pressuposto, na ação das professoras, de que a criança queira fazer ("quem quer trabalhar comigo", "o que você quer fazer" etc.), tal como a criança "normalizada" de Montessori. Como disse uma das professoras, que parece perceber isto:

"Tem um grupo de crianças que, de repente, eu não sei se tem a ver com as crianças normalizadas, não sei. Mas não sei, porque são aquelas crianças que você sabe que andam quase sozinhas. Tudo que você oferecer, elas vão querer. Essas crianças, não tenha dúvida que é mais gostoso de trabalhar." (C)

"Eu sinto assim, que a gente sempre espera que a criança queira fazer tudo o que você quer. É muito frustrante quando a criança não quer. Mas é um negócio que eu fico pensando... do sistema educacional..." (C)

A criança: Todas as professoras e também as auxiliares, preferem trabalhar com "os pequenos" (até 5 anos), porque são "mais fáceis de lidar", "as maiores são mais questionadoras", com os pequenos "dá para se transar afetivamente", ou, como diz

uma auxiliar "a gente vai lá, conversa, a gente até dá um beijo assim... e ainda consegue".

Todas reconhecem que se tornam pessoas importantes para as crianças ("outros significativos" de Berger?). Algumas mais profundamente, outras de forma mais superficial, admitem um envolvimento afetivo com as crianças. Faz parte da definição do papel da professora de pré-escola que ela seja carinhosa, além de calma, deve também conhecer a criança. Nesse aspecto, independente do maior ou menor peso que cada professora atribua intelectualmente à afetividade na relação com os alunos, vai ser mais marcante sua maior ou menor capacidade de se envolver afetivamente com as crianças. As crianças, em geral, se ligam, principalmente as menores, e a escola na adaptação das pequenas, em geral põe uma pessoa mais tempo com elas para que façam a "ponte". As maiores, perguntadas se gostavam da professora, responderam sempre que sim, elas sabem que se espera delas esta resposta (mas as mães, em casa, confirmam).

Na relação concreta com as crianças encontramos maior dispersão de práticas, embora não se afastem muito da maneira usual do adulto lidar com crianças pequenas: uma certa chantagem afetiva, o controle através da retirada do afeto. Há extremos:

Menina vagava pela sala inquieta, provocando a professora, dizendo que não queria trabalhar, quando a professora pegou as fichas com os nomes para que cada criança fosse pegando o seu e colocando no quadro, a menina disse que não queria por o nome dela, não sentou na roda. A professora disse "está bem", visivelmente irritada. Acabando as fichas, a menina tornou a desafiar "não vou trabalhar, vou brincar". A professora disse então que ela fosse lá para fora, "só quero na sala quem quiser trabalhar, brincar é lá fora"; a menina saiu, ficou um tempo lá fora, voltou, pegou sua escova de cabelo,

disse para a professora que era para ela soltar o pregador. A professora disse que não ia soltar nada, que ela nem queria saber, que não estava pensando em cabelo, que estava trabalhando com as outras crianças; a menina saiu e entrou na sala umas 3 vezes, depois sumiu e voltou mais tarde, já na hora do lanche, procurando aproximação com a professora que a ignorou. Nesse momento, a professora mandava as crianças ir lavar as mãos para o lanche e, depois de algum tempo, a menina perguntou à professora se podia ir lavar as mãos.

No turno da manhã nota-se um respeito muito grande pela afetividade da criança, não há excesso de carinhos, mas há atenção. A autoridade é exercida de forma que não haja necessidade de chantagem emocional, a regularidade no comportamento com a criança habitua-a a obedecer e há, inclusive, certo espaço para a desobediência. Dois exemplos de comportamento com as crianças, que ilustram estas características:

No pátio. Crianças empilharam os cubos e brincam com eles. A professora precisa de alguma coisa para servir de mesa. Chega e diz "vou tirar um desses, tá?", as crianças dizem "não", ela insiste, "só um", "não"; ela então vai buscar uma mesa.

Menino toma pneu de outro, menor; ele reclama "meu carro" e dirige-se à professora que estava perto. Ela interfere dizendo para o outro "O carro é dele, você deve devolver a ele". Devolução sem resistência.

O "conhecimento" da criança é muito frisado, tanto na fala das professoras quanto na das supervisoras; refere-se essencialmente a saber o que esperar delas (em termos de aquisições e de comportamentos), como lidar com elas (de que forma se conduz mais facilmente uma criança). Parece-nos bastante significativo que a professora que é citada pela coordenadora da manhã como muito próxima à professora ideal seja justamente a que não se formou professora, ela é psicóloga.



Mas a escola em questão não se contenta com os conhecimentos "externos", cria seus próprios instrumentos de "conhecimento" da criança: através dos pais (entrevistas e questionário), através das próprias professoras.

Quando uma criança entra para a escola os pais são entrevistados pela diretora, que é também a orientadora educacional, tendo como objetivo apresentar a escola e, ao mesmo tempo, conhecer os pais e formar uma idéia do ambiente da criança em casa. A escola dispõe também de um "Questionário aos pais" (Anexo II-D) com questões sobre: a criança - seu ambiente, sua rotina, sua saúde, seus hábitos e "traços característicos" de seu comportamento; os irmãos; os pais - identificação, horários e atitudes enquanto pais; avós e empregados. Embora tenha uma série de perguntas indiscutivelmente inspiradas por conceitos psicológicos ("dorme sozinha?"); não é tão detalhado quanto o que é usual em várias escolas.

A psicologia indiscutivelmente desempenha papel muito importante nesta escola, como base de ação e de compreensão das crianças, fundamentando uma prática. É significativo que a diretora ache que não há lugar para um psicólogo na escola, mas considera que a formação da professora que é psicóloga ajuda-a muito enquanto professora.

Mas é no que diz respeito às informações que as próprias professoras tiram das crianças que a escola se destaca, apresentando uma sofisticação no registro que permite um controle rigoroso de cada criança; dá-se aqui a perfeita circularidade saber-poder: a informação que a professora extrai pela observação

da criança vai permitir detectar o que interessa mais à criança no momento e orientar a organização do ambiente de sala de aula, bem como a expectativa em torno dela.

E aí há uma unidade de toda a escola. O procedimento de extração de informações vai ser muito semelhante: a observação do que a criança faz, como faz, o que atrai ou não seu interesse, etc. (embora, logicamente, esta observação vá ser permeada pelos preconceitos e expectativas de cada professora).

Em conversa a professora disse que deve observar como o aluno trabalha, quais materiais lhe interessam, como ele se comporta com relação ao trabalho, a qualidade de seu trabalho, para fazer a avaliação.

Professora propõe uma tarefa para a criança, observa-a fazendo e depois anota. Faz isto com várias crianças.

O sistema de informações compreende um fichário, onde,

"cada divisão é um aluno e eu todo mês faço observações, ou por semana ou quando aparece alguma coisa diferente e vou anotando no fichário. No final do bimestre faço um resumo do que aconteceu no bimestre." (A)

As informações desse fichário vão dar elementos para a avaliação do aluno que vai tanto para a "Ficha-Resumo" que é entregue aos pais quanto para o "mapa de objetivos". Este mapa de objetivos consiste na lista dos objetivos propostos para o ano e divididos por bimestres: as professoras vão marcando se o aluno atingiu ou não cada um dos objetivos. Para a Agrupada 2 os objetivos são detalhados a partir de objetivos gerais: Socialização, Expressão Oral, Educação Sensorial e Desenvolvimento Motor. Tem-se assim um registro detalhado de todos os comportamentos da criança. Mas estas informações detalhadas a escola reserva para

si ("interessa só à escola"); a ficha-resumo que vai para os pais é bem geral, limitando-se a registrar a frequência do comportamento da criança nas situações ligadas a atividades coletivas, atividades individuais, relacionamento pessoal, com espaço para comentários da professora.

Julgamos que o trecho abaixo sintetiza bem aquilo que vimos discutindo até agora e que tentamos apontar:

"Parece que a criança do pré-escolar, as pessoas vão esperando as coisas desabrocharem. Então é mais natural, a gente só espera, observa, anota. É um negócio que se você preparar um lance legal, vai pintar, parece ser um negócio mais natural e parece que o primeiro grau, o negócio do conteúdo, eu não sei..., é o que me passa e de repente me assusta um pouco. Me parece que tem uma cobrança maior, fora, sei lá de que, como se sempre tivesse, mesmo aqui, dizendo que não, mas parece que sempre vem um fundo disso." (C, grifos nossos)

### 3.3 - A Clientela: Crianças e Pais

Ao planejarmos a entrevista com os pais das crianças tivemos em mente investigar, essencialmente, o lugar que a criança ocupa nas preocupações dos pais, a concepção que orienta sua educação, e, dentro disso, o que eles esperam e como vêem a pré-escola. Além disso, procuramos também captar, através de algumas perguntas, a distribuição dos papéis conjugais, a representação que o casal faz da permanência da influência da família de origem em seus valores educativos e o lugar que o trabalho feminino ocupa entre eles.

Nosso objetivo central foi verificar até que ponto seria possível estabelecer alguma conexão entre a forma como as famílias se relacionam com a pré-escola, o que esperam dela, e sua

(das famílias) organização e valores.

Como nossa observação foi realizada em quatro turmas de Agrupada 2, nossa intenção inicial foi entrevistar 3 casais de pais de cada turma, escolhidos aleatoriamente entre aqueles que compareceram a todas as reuniões da escola em 1982, os que compareceram a metade das reuniões e os que foram apenas a uma ou nenhuma das reuniões. Destacamos então 12 casais. Os contatos foram feitos diretamente por nós, em geral com as mães, na hora de entrada ou saída da escola; exceto no caso dos casais que não foram às reuniões, em que a escola fez o contacto inicial, apresentando-nos, e depois telefonamos marcando a entrevista.

De uma forma geral, a receptividade foi muito boa: inicialmente ninguém se recusou; entretanto, em dois casos não foi possível realizar a entrevista porque, depois de adiarem por 3 vezes nosso encontro, as mães cancelaram-no de vez alegando falta de tempo. Não tivemos possibilidade de substituí-las e ficamos então com dois grupos desfalcados: o dos casais que foram a todas as reuniões e o dos que foram a uma ou nenhuma. Fizemos, portanto, um total de 10 entrevistas.

Nosso contacto, como já mencionamos, foi feito sempre com as mães das crianças: após explicar nosso objetivo, "conhecer o pensamento dos pais sobre pré-escola e a educação dos filhos", solicitávamos uma entrevista com o casal, no horário e local que fossem mais convenientes para eles. A presença do marido era solicitada, mas quando eram colocados muitos obstáculos ("meu

marido não tem tempo", "quem trata da educação da criança sou eu") não insistimos e aceitamos a entrevista só com a mãe, considerando este fator como um indicador válido para nossos objetivos. Dessa forma, de um total de 10 entrevistas, 4 foram feitas apenas com a mãe, sendo que uma das mães era desquitada, e em outro caso, a entrevista havia sido marcada com o casal mas o marido chegou quando já acabávamos a entrevista e, devido ao adiantado da hora, não foi possível recomeçá-la com ele.

Consideramos importante destacar também que, das 10 entrevistas, apenas duas foram realizadas na escola; todos os outros casais preferiram ser entrevistados em sua própria casa, em geral por causa do horário: a maior parte das entrevistas, atendendo à dificuldade de horários do casal, realizou-se às 21 horas. Além disso, as entrevistas tiveram a duração média de 1 hora e 30 minutos.

Embora tivéssemos preparado um roteiro da entrevista e o seguissemos, procuramos também deixar os pais falarem livremente e exploramos mais, um ou outro aspecto, que nos parecia pertinente no momento; de uma forma geral, falavam muito livremente e com interesse e muitas vezes foi preciso cortar e redirecionar. Disso tudo, destaca-se já uma primeira característica que é comum a todos, a importância atribuída à educação dos filhos, que os faz abrirem as portas de casa a uma estranha para falarem sobre o assunto; embora, provavelmente, isto tenha também a ver com as características desses pais - a maioria tem curso superior - que os torna mais acessíveis à idéia de colaborar numa pesquisa.

Codificamos os casais de A' a J', ao citar usaremos a letra indicativa do casal associada à letra m (mãe) ou p (pai); no texto das entrevistas a criança é identificada pela letra do casal, em minúscula.

### 3.3.1 - Características gerais

A escola situa-se, como já mencionamos, num bairro das camadas média e média superior do Rio: de sua clientela, cerca de 30% são moradores do bairro, cerca de 50% moram em bairros vizinhos, e cerca de 20% em bairros mais distantes (todos na Zona Sul do Rio). Parece-nos significativo da importância atribuída à pré-escola, o fato de que 70% de sua população tenha que se deslocar por condução para frequentá-la.

Embora os depoimentos do pessoal da escola tenham sido no sentido de que a maior parte dos pais tinham curso superior, ao levantarmos o fichário da escola pudemos verificar que apenas 50% dos pais exercem profissões que exigem curso superior (o que não quer dizer que os demais não tenham curso superior). No que diz respeito às mães, foi possível levantar que 30% têm curso superior (embora, pelo fichário, não se saiba se todas elas exercem a profissão), enquanto outras 30% não trabalham, declaradamente.

Julgamos pertinente destacar a concentração de profissões na clientela da escola: num total de 80 fichas levantadas (há alguma falha no fichário, visto que a escola tinha cerca de 100 alunos), a maior concentração foi em engenharia (20), economia (9) e medicina (9) para os homens, e em magistério (10), psi

ciologia (6), medicina (5) e engenharia (5) para as mulheres.

### 3.3.2 - Caracterização dos entrevistados

Profissão: Entre as mulheres, além de 2 médicas temos 2 tradutoras (formadas em Letras), 2 professoras, 1 farmacêutica, 1 psicóloga e 1 química (que não exerce, tem uma loja), e uma única que não trabalha. Entre os homens, além de 4 médicos, temos 2 engenheiros, 1 professor universitário, 1 economista, 1 técnico em administração.

Ocorreu uma inversão em relação à população geral, principalmente no que diz respeito às profissões masculinas (mais médicos que engenheiros). Poderíamos supor que a variável "comparecimento às reuniões" tenha relação com esta tendência? Podemos levantar a hipótese de que os pais médicos, por sua profissão, tendem a se interessar mais pela escola dos filhos? Sim e não, visto que os dois pais que não conseguimos entrevistar são, justamente, médicos.

Faixa de idade: das 10 famílias, 7 se localizam numa faixa de 30-40 anos, 2 na faixa de 40-50 anos, e um casal apresenta grande diferença: ela com cerca de 30 anos e ele com mais de 50.

Nº de filhos: entre as 10 famílias, 8 não têm mais de 2 filhos (sendo que 5 têm apenas um filho), uma tem 6 filhos e outra tem 4 (mas são trigêmeos).

Residência: Também aqui ocorreu uma inversão em relação ao detectado no levantamento geral, a maioria de nossos entrevistados é morador do bairro em que se localiza a escola. Supomos que es-

ta inversão possa ser atribuída à tendência criada pela procura de casais que comparecessem a todas ou a várias reuniões da escola: a maior parte do que comparecem é de morador do bairro. Temos, então, 6 casais que moram no bairro, 3 que moram em bairros vizinhos e 1 que mora mais distante. A proximidade, portanto, parece ser fator importante na determinação de um maior comparecimento dos pais à escola.

Ainda no que diz respeito à residência, desejamos destacar um fator que vai aparecer como importante nas entrevistas de quase todos: das 10 famílias, apenas uma não mora em apartamento.

Numa primeira análise das entrevistas, ressaltou o fato de que as famílias não se diferenciavam exatamente pelo maior ou menor comparecimento à escola, embora este indicador esteja presente; assim, não nos pareceu correto agrupá-las segundo a ordem inicialmente colocada, e sim dividindo-as em dois grupos. Na definição desses dois grupos levamos em conta um conjunto de características que passam pela maior ou menor "normalização" dessas famílias (Donzelot) e por algumas das características das famílias de rede de malha frouxa (Bott) detectáveis nas entrevistas (definição de papéis conjugais, valores, relação com filhos)<sup>(3)</sup>.

Analisaremos, então, as características das famílias entrevistadas, divididas em dois grupos e, a seguir, sua relação com a pré-escola. O grupo 1 compreende todas as famílias que foram a todas as reuniões da pré-escola em 1982, 3 das que foram à metade das reuniões e uma que só foi a uma reunião, (ou seja, fa

---

(3) Ver Cap. 1 pág. 30.



mílias de A' a D', F', G' e J'); o grupo 2 compreende uma família desse último grupo (E') e 2 das do grupo que não foi a nenhuma ou foi a apenas uma das reuniões da pré-escola (H', I'). Como se observa, existe uma certa relação entre presença na escola e Grupo 1, e ausência e Grupo 2.

Gostaríamos de fazer uma ressalva: ao agrupar os casais em dois Grupos, pretendemos simplesmente salientar as semelhanças em alguns pontos que consideramos importantes no seu discurso com relação aos parâmetros que regem sua relação com seus filhos, com o intuito de discutir como isto se reflete na sua relação e escolha da escola para eles.

#### GRUPO 1.

Sete casais se enquadram nesse grupo segundo os aspectos que privilegiamos. Um casal no início da casa dos 40 e os demais com idade em torno de 35 anos; 4 moram no mesmo bairro da escola, um em bairro vizinho e 2 mais distantes; só um pai não tem curso superior, dois são médicos (o casal), 2 são professores, 2 são tradutoras, 2 são engenheiros, 1 economista, 1 psicóloga e 1 psiquiatra (o casal), 1 farmacêutica e uma comerciante.

Um primeiro ponto, que foi importante na definição deste grupo: estes casais parecem perceber seus papéis como "conjuntos" (Bott). Começa pelo fato de, nos 7 casos, não ter havido qualquer obstáculo para a presença dos pais na entrevista, o que consideramos como indicativo de que ele e ela percebem a educação dos filhos como um assunto que diz respeito aos dois. Isto vai se confirmar nas entrevistas. Exceto no caso de C', em que o marido acabou não participando da entrevista por ter chegado

muito tarde (portanto, o que temos da posição dele é através do depoimento dela), os outros 6 pais (homens) discorreram fluente-mente sobre a educação dos filhos, indicando bastante reflexão sobre o assunto. O uso do nós neste assunto é marcante, ambos es- colheram a escola (ou o assunto foi discutido entre eles), ambos vão ou já foram às reuniões. Ou seja, a educação dos filhos não é, como tradicionalmente, entregue inteiramente às mulheres.

Mas é na resposta à pergunta sobre "divisão dos papéis em casa" que vai ficar clara uma percepção de papéis conjuntos, como ideal e uma certa dificuldade de vivenciar isto na prática, gerando conflitos.

Observa-se, na fala das 7 mulheres, a reivindicação de maior participação dos maridos nas questões domésticas, uma quei- xa de sobrecarga; e na fala dos 6 maridos, um reconhecimento de que deveriam participar mais, dividir mais, e uma desculpa por não fazê-lo, que passa muitas vezes pela alegação do trabalho ou pela dificuldade em lidar com a criança (mas nenhum acha que "é assunto dela"):

(sobre a divisão de tarefas) "Já foi melhor, agora o "pai" tá ficando muito "homem". (A'm)

"Ih, isso aí é uma briga de foice no escuro! O que a gente tenta contestar até hoje, são exatamen- te os papéis..... Porque, por exemplo, o meu mari- do luta contra isso, mas ele ainda consegue me ver com uma atividade, quer dizer, uma incumbência maior de cuidar das coisas de c' do que ele...." (C'm)

"Eu acho que não; talvez por um comodismo meu, na divisão de tarefa eu sou muito preguiçoso e te- nho algumas obsessões. Por exemplo, além de pregui- çoso, eu gosto muito de ficar dentro de casa, o que representa ler, escrever, ouvir rádio. Nisso real- mente eu sou muito errado..." (B'p)

"Eu acho uma coisa, dividido mesmo..... Agora, querer que eu chegue mais cedo em casa, não dá, não existe esta possibilidade. Agora, se ela quiser ganhar o que eu ganho, prá sustentar a casa, eu fico em casa, eu troço os papéis; não tenho problema nenhum..... Agora, ela reclama que eu trabalho pouco. Mas veja, se eu chego 15 minutos mais tarde, ela não quer esperar. Eu sempre dei banho nas crianças quando chegava em casa, um dia eu comecei a chegar em casa e encontrar as crianças de banho tomado, lógico que eu gosto, não vou reclamar." (A'p)

Esta fala desse pai nos remete a uma questão que vem sendo bastante discutida na literatura sobre a mulher e sobre a família, que é o conflito entre trabalho e casa. Todas as entrevistadas trabalham: com duas exceções, elas ganham bem menos que os maridos e prejudicaram - de uma forma ou outra - suas carreiras profissionais por causa de filhos:

"P.: Você já pensou em largar o trabalho?

B'm: Pensar em largar o trabalho a gente pensa, mas não há condição de largar.

B'p: Há pouco tempo eu estive fazendo contas, colocando coisas como empregada etc., se a gente for contar, seu trabalho, se não chega a ser oneroso, também não oferece grande contribuição.

B'm: A profissão é que é mal remunerada!

B'p: Não estou botando isso em questão. Ela deve ganhar 20% do que eu ganho. Eu trabalho feito um cavalo, mas ganho dinheiro. Por outro lado, me preocuparia muito ela sem trabalhar, em função do seu próprio posicionamento de vida....."

B'm: Mas como você colocou é deixar tudo? Não, deixar tudo eu nunca pensei. Eu tenho vontade de largar o da noite."

E ainda:

"P.: Você parou de trabalhar por causa das crianças?

A'm: Por causa das crianças. Ah, isto eu acho importante. Eu trabalhava 8 horas, mais 2 de condução, quer dizer, 10 horas fora; é muito, não é possível. Eu já pensei em voltar...."

A'p: Você vê que o machismo é dela, não é só meu não. Eu não tenho... não acho que eu faria, mas é um direito dela, poderia botar na creche e trabalhar o dia inteiro. Mas ela não assume isso, eu até concordei com ela, acho que botar criança de 1 ano numa creche, o dia inteiro, por melhor que seja, creche pra criança é questão de tempo. Mas é uma opção. Eu concordaria, se ela dissesse "eu quero fazer assim", tudo bem, eu respeito. Eu nunca impus que ela parasse de trabalhar pra cuidar das crianças. É uma decisão dela."

Ou seja, embora em outro trecho ele afirme que não há diferença no papel dos dois com relação aos filhos, neste trecho fica claramente colocado que a responsabilidade de decidir se coloca ou não a criança em creche é dela. Esta ambivalência vai aparecer em quase todos os depoimentos deste grupo: se, por um lado, os pais estão indiscutivelmente muito enfiados na educação dos filhos, na preocupação com eles, muito presentes na família; por outro, a maior responsabilidade ainda é atribuída à mulher (por ambos).

Em outros, a ambiguidade é menor, embora persista. Depois de traçar um quadro de total participação, no qual ele leva a criança à escola, em que os dois almoçam em casa para estar com a criança, os dois trabalham o dia inteiro, em que ele por ter maior facilidade controla a saúde da filha e ela a alimentação, dizem, a propósito do trabalho dela:

"O que a gente tem como objetivo, como horizonte, é que ela ou pare de trabalhar, ou trabalhe meio período." (D'p)

"Eu tenho vontade de fugir desse esquema de horário integral. Eu nem sei se é trabalhar em casa." (D'm)

Temos então, pelo depoimento das 7 famílias desse grupo, um quadro no qual, em graus ligeiramente diferentes, pais e

mães se sentem igualmente comprometidos na tarefa de educar os filhos, negam diferença nos papéis com relação a eles (exceto por facilidades pessoais para lidar com determinadas situações); e, por outro lado, uma situação concreta na qual marido e mulher, em graus diferentes, atribuem à mulher a maior responsabilidade pelo cuidado com os filhos e a casa, que se manifesta, quer na sobrecarga quando ela trabalha o dia inteiro, quer no fato dela se dispor a reduzir seu horário de trabalho por causa dos filhos e da casa.

Já assinalamos a preocupação do casal com a questão da educação da criança. Procuraremos agora aprofundar o significado dessa preocupação, as formas que assume e os valores que a presidem. Entretanto, tocaremos apenas muito por alto o que diz respeito à educação formal, à pré-escola, que será discutido à parte.

Um ponto que se destaca de imediato: todos estes casais têm um discurso altamente intelectualizado sobre os filhos, sua educação e sua criação, e gostam de falar sobre isso. Por várias vezes vimo-nos obrigados a "cortar" com delicadeza para que a entrevista não se alongasse demais.

Este discurso articulado, lógico, claro, parece-nos a primeira indicação do lugar da criança nas preocupações desses casais, bem como da orientação que seguem: o saber psicológico.

"Por exemplo, a gente aqui dá muito valor às coisas dela. A gente guarda até hoje os trabalhos e desenhos da escola, todos os boletins. O quarto dela é o ambiente dela. Ela é que diz o que vai querer. A gente agora mudou o quarto para o Natal e para mudar o ambiente para a chegada do outro neto. Mas tudo com a participação dela." (D'p)

É pertinente destacar que dos 7 casais em questão, além do casal que é "psi", temos dois outros que são psicanalisados, e um dos maridos tem ligações profissionais com psicanalistas. Assim, das 14 pessoas, apenas 7 não têm ligação mais direta com o mundo "psi". Entretanto, isto não parece afetar muito no que diz respeito à difusão dos conceitos "psi" entre eles; quer no que diz respeito à "compreensão" da criança, quer no que concerne à compreensão de sua própria relação com a criança.

"A d' nasceu muito magra, de baixo peso. Essa é uma preocupação minha desde que, no início, eu era a fonte alimentadora. Eu amamentei durante muito tempo. Eu trouxe uma série de ansiedades que eu tento me desfazer." (D'm)

(narra incidente com filho, 3 anos) "Ele disse: "estou, muita raiva". Perguntei de que tamanho era a raiva.. Ele respondeu: "do tamanho de um prédio". Eu disse: "essa raiva que você está foi porque a mamãe não quis fazer isso e isso que você me pediu, como eu expliquei para você por causa disso, disso, e disso. Você está com raiva é da mamãe. Ele disse: "não mamãe, eu não posso ter raiva de você, não posso." Eu digo: "pode sim, só que você está fazendo uma coisa errada; a coisa errada não é ter raiva da mamãe; a coisa errada é jogar a raiva que você está da mamãe em cima de outras pessoas; isso é errado. Ele: "eu não posso ter raiva de você, só posso ter amor". Eu disse "não, às vezes a gente tem raiva das pessoas que ama; depois a raiva vai embora e só fica o amor; a raiva vem, a raiva vai e é assim mesmo. Agora, não pode é jogar esta raiva em cima das outras pessoas." No final eu perguntei a ele se havia entendido. Ele disse: "entendi, mas agora não estou mais com raiva de você". "Então vamos tomar banho", "Não, não quero tomar banho". "Tá bem", eu fui tomar banho. Entrei no banheiro, abri o chuveiro e o chamei para tomar banho comigo. "Legal", ele disse. Tomando banho acabou tudo. É uma transferência e a gente tem que entender isso e conversar. Expliquei direitinho e ele entendeu e ficou calmo depois." (B'm)

Um fator extremamente presente, que se observa bem no trecho acima, é a preocupação em não reprimir a criança, em respeitá-la, em garantir-lhe maior margem de liberdade. Isto está

presente tanto na procura da escola, quanto ao falarem de seus valores e ao compararem a educação que dão com a que tiveram. Nesse contexto, a repressão é substituída pela "disciplina" (Foucault).

"Tem várias coisas. Esse problema do respeito. De a gente respeitá-la. Respeitar suas opiniões, seus sentimentos. E dela nos respeitar também. Por exemplo, no início a gente tinha problemas de relacionamento com os nossos pais. Muitas vezes eles não entendiam porque a gente perguntava determinadas coisas a d'. O que ela achava disso e daquilo, o que ela queria. Achavam que a gente estava fazendo as vontades porque era filha única. Mas a nossa perspectiva era a de aceitar d', quando ela chegou, como uma pessoa. Porque a gente acha que ao respeitá-la, estamos mostrando que ela deve respeitar os outros, e a nós também. A nossa vida é voltada para a família. A gente sai quando está a fim. Mas a gente tem prazer em ficar em casa com a d', ou sair com ela." (D'p)

"A gente tem tido essa preocupação, a gente conversa sobre deixar a criança ser ela mesmo, porque com a gente não teve muito isso; havia certas exigências que a gente tivesse certo tipo de comportamento...." (F'p)

Associado à preocupação em "não reprimir", aparece o "respeito pela individualidade" da criança, o dizer que "um é diferente do outro" e que essa diferença tem que ser respeitada.

"Eu tenho 4 filhos, e eles são diferentes, então tem que.... Aí seria julgar quem tivesse a fim mesmo de estudar, vai pro colégio que puxe pelo estudo, tudo bem, mas não é botar todos num...sabe?... O que me preocupa muito com eles é deixar eles dentro dos limites deles. Gosta de fazer isso, vai fazer isso." (A'm)

Há uma suposição de que a criança "sabe o que quer", por mais nova que seja, "esquece-se", como vimos no caso da escola, o papel da persuasão do adulto e "nega-se" sua orientação, que vai aparecer como a "vontade" da criança:

"Ela foi com dois anos e meio. A gente já conversava sobre escola e ela já estava querendo." (D'p)

"A a' sempre quis, desde pequenininha. A vontade dela era tanta... Mas ela queria, não era necessidade nossa, nem de A'm estudar, porque ela tinha a mãe dela." (A'p)

Entretanto, com relação à disciplina dos filhos estes pais se mostram um tanto ambivalentes e apresentam também maior variação entre si. Uma característica é geral: predomina a tentativa de convencer a criança, argumentando com ela, explicando porque não e porque sim (o que se articula bem com a proposta de não reprimi-la):

"Não, não é não castigar não, não é não castigar não. Não é ser liberal, fazer o que quer não, de jeito nenhum. É não deixar, mas tem maneiras de não deixar, né. Você pode conversar... Quando tua cabeça tá boa, você consegue contornar o troço, o teu limite de tolerância prá poder transar e cortar o troço, é maior, sabe? e então você consegue resolver o negócio bem." (A'p)

Alguns admitem claramente que quando isto não funciona, vai a palmada; outros dizem usar o castigo, já outros parecem ter o limite bem elástico. Apenas três casais admitem com tranqüilidade, sem se desculpar, que existem situações em que não dá para argumentar ou deixar fazer a vontade e aí bate-se mesmo.

"Antigamente eu usava a palmada, coloquei o meu limite da palmada. Aí foi uma barra para tirar... Então eu comecei a ver que realmente não funciona, nunca funcionou, eu é que não conseguia tirar o limite da palmada. Agora não, agora eu estou começando a colocar o limite na palavra e, quando a coisa engrossa, o castigo: "Senta aí que você está de castigo." Aí ele fica louco, com raiva de mim, diz "me bate, eu não quero ficar de castigo, me dá palmada". Ele detesta, detesta "Eu quero que você me dê uma palmada, mas eu não quero ficar de castigo." (C'm)



"Temos também a preocupação de desmistificar o papel do autoritarismo. Isso de que nós somos os pais e ela tem que obedecer. A gente acha que no futuro ela vai ter esse problema de lidar com o autoritarismo em todos os níveis. Tem limites também. A gente não acha que, porque ela quer, ela deve e vai subir na janela. A gente explica, mas tem o momento da porrada também. A gente bate, põe de castigo, etc. Uma criança não está no nível da argumentação lógica." (D'p)

Tal como ocorre com a escola, o ideal desses pais parece ser "não punir" e sim levar a criança a fazer o que deve ser feito "sem dor". Porém, há culpa e desculpa, sentem-se meio desajeitados para executar o que julgam correto (nesse particular, parece que os pais têm menos dificuldade ou as mães são mais radicais).

".... a teoria é uma, a prática é outra. Eu gostaria de não ser o que sou:.... Faço o que eu acho que não devo fazer. ...Aí eles chegam e eu começo a zangar etc. e não é nada disso que eu tava querendo. Aquela confusão que é a casa sabe?" (A'm)

Parecem meio confusos quanto a seus direitos em relação ao das crianças. A este respeito, o diálogo abaixo é bem ilustrativo (a criança em questão tem 3 anos):

B'm: Porque eu então vejo a coisa diferente de você. O que você chama de colocar limites e impor uma disciplina...

B'p: Eu acho que b' é extremamente indisciplinado, embora saiba que ainda é uma fase de princípio de prazer etc., mas ele já está vivendo no mundo e o princípio de realidade já está entrando. Acho realmente que há uma indisciplina.

B'm: Acho e não acho. Você não pode querer que o menino seja disciplinado em tudo, quer dizer, um adulto em miniatura.

B'p: Diga-me em que ele é disciplinado.

B'm: Eu toco em pontos fundamentais; eu realmente dou ênfase a poucas coisas; não fico atrás do menino impedindo tudo, e não vou ficar nunca. Eu dou ênfase a poucas coisas.

B'p: Diga as coisas.

B'm: Por exemplo, ele quer fazer algo que realmente é impraticável, ele quer alagar o banheiro; eu não vou deixar. E não vou deixar falando baixo e não vou deixar repetindo a mesma coisa quinhentas vezes - e ele não vai alagar o banheiro. Então são pontos que eu acho fundamentais. O resto ele deita e rola.

B'p: Deita e rola; então é indisciplinado.

B'm: Por exemplo, um apartamento miudinho, confinado, um caixote; eu não posso querer que ele brinque com os brinquedinhos só dentro daquele quartinho minúsculo dele: ele vai espalhar os brinquedos pela casa.

B'p: O b' tem uma criatividade incrível, mas a sua criatividade está virando bagunça; ele é incapaz de pegar um brinquedo e arrumar; ele tem a estante, mas faz aquela confusão toda - a verdade é que ele é muito paparicado.

B'm: Mas esse negócio de arrumar brinquedo nessa idade é muito relativo. Você não pode impor o menino a arrumar; você tem que arrumar com ele. Eu não tenho tempo, então eu não posso pegar o b' e dizer toda hora "vamos arrumar a estante".

B'p: Mas é preciso, você há de convir que isso é necessário. Ele não tem que arrumar a estante, eu não quero uma arrumadeira em casa, eu acho que ele teria que começar a comer sozinho; ele faz isso na escola."

Neste aspecto, provavelmente, em alguns há de ter pesado o fato de estarem falando com uma psicóloga, que se supõe condenar o castigo e o bater nas crianças. Mas não julgamos conveniente atribuir grande valor a este dado, tanto pelo "background" da maioria (familiaridade com "psi"), quanto pela coerência entre a proposta disciplinar da escola que buscaram e a sua própria.

Outro ponto onde se pode observar essa coerência entre a proposta da escola e a desses pais diz respeito aos valores que pretendem passar a seus filhos, sempre dentro de uma perspectiva humanista e de igualdade:

"Eu acho que precisa de muita conversa, muita sinceridade no tratamento entre pais e filhos, muita sinceridade, muita abertura...." (C'm)

"Há uma postura de franqueza no relacionamento." (D'p)

"... que as crianças tivessem um clima de liberdade." (F'p)

"O ser humano seria uma pessoa socializada, voltada para os valores de uma postura humana." (D'p)

"E eu acho que uma certa orientação humanista e tal, é um negócio que eu acho legal, eu acho importante para a formação do caráter...." (G'm)

E, finalmente, subjacente a estas colocações aparece claramente, em vários casais - quando não nos dois, pelos menos em um dos membros do casal - a recusa e a crítica da forma pela qual foram educados, crítica essa que se apoia mais uma vez em conceitos psicológicos e psicanalíticos difusos, e que assume a forma de "querer fazer diferente":

"Eu vejo uma enorme diferença. Eu fui ensinada a não falar, não dar palpite. Eu fui muito reprimida. Depois eu consegui me impor um pouco.... Mas foi difícil." (D'm)

"É porque exatamente nós fomos criados num esquema tradicional, repressivo, então a forma da gente romper com isso foi através dele, de tentar uma outra coisa com ele." (B'm)

"Minha mãe assumiu....uma série de coisas na educação que eu acho que deviam ter sido do meu pai. A gente pega a experiência que a gente tem e eu tento não ser assim...." (F'p)

"A educação nesse aspecto é completamente diferente, isso nem se cogitava no tempo dos nossos pais. A visão que a gente tem nesse aspecto de linguagem, diálogo, da conversa antes de dormir, aquele bate-papo." (F'm)

Em síntese, estes casais demonstram, por todos os aspectos apontados, uma elaboração de idéias, um nível de racionalização sobre suas relações com seus filhos, que aponta para es-

tas relações como alguma coisa preocupante: identifica-os como centrados na criança, praticamente organizando sua vida em torno deles (a "liberação protegida", de Donzelot). Além disso, atribuem grande valor a determinados conceitos, como "respeito pela criança", "individualidade", "liberdade", e se dispõem a colocá-los em ação, sob a égide da psicologia e da psicanálise, de uma forma tal que aproxima suas práticas daquilo que Foucault caracteriza como "práticas disciplinares". Caracterizam-se também por uma recusa das práticas educativas de seus pais e pela procura de "novos caminhos". E nesses "novos caminhos" parecem extremamente seguros de si, principalmente os homens, pois as mulheres demonstram ou explicitam um certo nível de angústia e de perplexidade - possivelmente relacionado ao fato de que, embora os homens participem muito a nível de elaboração das idéias, o ônus de colocá-las em prática ainda recai muito sobre as mulheres. Voltaremos a esta questão ao discutirmos as relações com a pré-escola.

## GRUPO 2

Ao destacarmos as entrevistas dessas 3 famílias, levamos em consideração alguns pontos que as diferenciavam bastante das famílias analisadas no Grupo 1 em alguns dos aspectos aos quais demos prioridade. Ao colocá-las num único grupo não pretendemos que elas sejam semelhantes entre si, na realidade, a semelhança limita-se justamente aos aspectos que as diferenciam do Grupo 1: distribuição de papéis no casal, relação com valores familiares, posição com relação à educação de filhos.

Um primeiro ponto: não falamos aqui em casais, todas as três entrevistas foram feitas apenas com a mulher. Num caso (H'), por ser ela divorciada, nos outros dois porque "meu marido não tem tempo" (E') e porque "ele deixa esta questão a meu cargo" (I'). Consideremos um pouco este aspecto nas famílias E' e I', visto que H' quase não falou no marido, exceto para dizer:

"Porque quando ele estava aqui ele era menos pai do que agora. Quando ele vivia aqui era uma pessoa muito nervosa, muito agitada.... Então, eu não acho que tenha feito falta alguma."

No depoimento das outras duas o marido surge como meio distanciado da questão escolar e da educação dos filhos, embora em graus diferentes, mas ambos numa posição mais próxima à posição tradicional dos homens, "entregando" os filhos à mulher e sendo mais severos com eles.

"Ele é muito mais rígido do que eu. Ele exige demais. É um ponto em que a gente se bate. Eu acho que ele exige que a criança seja perfeita, o que é impossível..... Ele fica com o lado mais duro e eu com o lado mais mole. Mas na ausência dele, durante o dia, eu tomo as rédeas da dureza." (E'm)

"Não tem nada disso, fora essa parte de orientação; sempre a mãe é mais boazinha, o pai é severo, exige mais da criança. Nós sempre conversamos, às vezes ele implica, mas é uma coisa de nada. Sempre quando ele fala eu fico quieta, depois a gente explica; às vezes ele fala sem motivo nenhum, ele não está sabendo a outra parte, que eu sei, em relação ao i'..... Quando ele responde ou faz alguma coisa, o pai dá um castigo, fala mais alto com ele; vira um reflexo, porque um adulto não é o mesmo que uma criança. Eu sinto, mas não falo nada, depois eu converso. Eu sempre estou procurando amenizar." (I'm)

Como fica claro no trecho acima, também a mulher se coloca numa posição mais tradicional, menos lado a lado do que nos casais anteriores. Está mais presente a figura da mulher dona-de-

casa, mesmo quando, como no caso de E'm ela exerça uma profissão:

"Eu parei com o consultório por isso. Senão não daria tempo. Quando o primeiro nasceu, eu cheguei a continuar com o consultório. Ele tinha uns três ou quatro meses, e eu ainda amamentava, uma vez eu saí deixando-o adoentado para atender outras crianças doentes. Aquilo me doeu muito. Quando eu cheguei em casa ele estava com febre. A partir daí eu parei com o consultório.... Resolvi não voltar porque não dava. Você aí já tem encargo de família, de mulher, de mãe, de profissional.... Eu achei que se eu fosse fazer consultório eu teria que, realmente, largar a casa. Eu preferi não largar."

E, como era de se esperar, estas mães não têm críticas à forma como foram criadas, procurando mesmo orientar-se de forma semelhante:

"A gente passa a entender muito mais as atitudes que a mãe da gente teve com a gente. Um exemplo que é banal, mas que reflete isso muito bem: eu fui criada aqui no bairro, com amigas que ainda são minhas amigas e que têm filhos na mesma idade. Uma das minhas colegas que também pretende botar a filha no Aplicação, que é muito amiga de meu filho, fica se perguntando, e eu também, se eles vão sempre ser amigos. Se eles vão passear juntos. A gente quer assim. E isso é exatamente o que minha mãe fazia." (E'm)

"É muito relativo essa coisa de liberdade para crianças; a gente sempre procura transmitir para os filhos aquela experiência que a gente teve com os pais." (I'm)

Ao falarem sobre a educação dos filhos a intelectualização é menor, embora não estejam ausentes os conceitos "psi", não existe tanta preocupação com a "repressão", acham-se ausentes palavras como liberdade, respeito, individualidade. Os valores que presidem à educação dos filhos são:

"Primeiro é a vontade e necessidade que ele tem de estudar, não é só para brincar. É necessário estudar. Fico pensando, você quer sempre passar tudo para os filhos. Como eu disse, meu marido exi-

ge muito dele nessa parte. Tudo o que ele faça, ele quer que faça direito, bem feito... .. Nós procuramos ser muito rígidos nessa parte de educação, de ser educado, de cumprimentar; eu acho isso muito importante; eu sempre falo que ele não deve ser malcriado, não deve responder aos mais velhos, minha sogra é super tradicional, acha que criança tem que ser super-educada, andar sempre arrumada etc." (I'm)

"Porque aí fora a gente só tem limite, é uma luta com o outro. Não que um vá destronar o outro, mas um tem que sobrepular o outro. E cada dia é mais. Senão não se vence. Você não vai vencer graças à mortandade dos outros, pisando em cima, nem massacrando. Mas você vai vencer graças a uma melhor atitude que você tenha." (E'm)

Já H'm, embora também procurando dar aos filhos a educação que teve, e não utilizando um discurso intelectualizado sobre a educação dos filhos, coloca-se numa outra vertente, diferenciando-se de todos, no nosso entender, por não problematizar a educação dos filhos. Transcreveremos alguns trechos mais significativos de sua entrevista:

"Eu acho que aqui não é mais um lar. Aqui é mais uma República. Todo mundo é independente. Inclusive, eu tenho que cortar as asinhas de quem está independente demais. Eles são bondosos, doces. Eu temo muito é com relação ao estudo..... Mas eu já falei para eles, que eles vão lá para estudar. Tem que estudar. Isso é uma coisa que se tem que botar aos poucos na cabecinha."

(à pergunta sobre disciplina)

"Aqui todo mundo vai naturalmente. Comem, estudam, trabalham, se divertem. Eu não sou uma pessoa rígida. Eu acho que justamente por isso eu escolhi a (escola). Quem gosta de uma educação rígida não se satisfaz com a (escola)."

Vários são os pontos de diferença de H'm com todos os demais casais: é a única divorciada; é também a única que tem 6 filhos, sendo que é o caçula o que se encontra na pré-escola, e ela já tem filhos adolescentes; é professora primária pública e

parece viver de seu salário. Pertence pois a um nível sócio-econômico diferente das demais famílias, diríamos, de forma imprecisa, da camada média inferior. H'm sempre trabalhou, desde cedo, e não sentiu dificuldades em criar os filhos, porque tinha a ajuda dos pais. Sua ligação com os pais parece ser grande, eles moram perto e a ajudam até hoje. Diz ela:

"Procuro repetir porque eu achei meus pais muito bacanas. Eles eram cem mil anos luz na frente ... eu tento transmitir tudo igual. Porque eu acho que na vida, a gente nasceu para ser feliz e fazer alguém ser feliz. Então eu acho que ao que eu me propus, está indo tudo muito bem."

Ela não tem dúvidas quanto à educação dos filhos, e julga-os saudáveis:

"Eles também não têm problemas sérios. São crianças saudáveis. Eles vivem bem. Eu acho que a vida da gente é como a da planta. Você põe uma planta ali, bota uma aguinha de vez em quando e ela fica linda. Eu vejo gente que tem tanta preocupação, que cria tanto problema..."

Parece-nos possível dizer que estas famílias, apesar das grandes diferenças entre elas, têm alguma semelhança (pelos aspectos apontados) com as famílias de rede de malha estreita de finidas por Bott, se tomarmos esta classificação de uma forma flexível, e não como uma tipologia rígida. Embora não tenha sido nosso objetivo investigar detalhadamente tais características, julgamos encontrar nas entrevistas desse grupo uma maior presença (admitida) dos valores familiares, uma menor necessidade de mudança e uma maior divisão de papéis conjugais, que nos encaminham nesse sentido. Novamente com exceção de H'm, caracterizariamos tais famílias como "repressivas" na educação dos filhos, em oposição à "disciplina" presente nas famílias do Grupo 1.



### 3.4 - Pré-Escola e Família

Em que bases se dão as relações das famílias acima caracterizadas com a pré-escola que escolheram para colocar seus filhos? porque as crianças são colocadas em pré-escola? a que necessidades ela atende? o que as famílias esperam da pré-escola? que exigências lhe fazem?

E quando se encontram, estas duas instituições, como se colocam uma frente à outra? existe coerência entre a expectativa dos pais e o que a pré-escola oferece?

Procuraremos, a seguir, responder a estas questões, tomando por base as entrevistas com as famílias e a escola, além das observações que fizemos por ocasião das reuniões de pais.

#### 3.4.1 - Expectativas e Exigências

Ao perguntarmos aos pais porque colocaram o filho em pré-escola, as respostas variaram em torno de um tema (com uma única exceção: I'm, que colocou a criança para aprender): a necessidade de convivência com outras crianças.

"Primeiro, por aquilo que eu falei: zona sul, apartamento, pai e mãe que trabalham o dia inteiro, fenômeno hoje da sociedade moderna. Quer dizer, a pessoa que cuida dele nesse período é altamente atenciosa, ele adora, ela também o adora, mas uma cultura, uma informação muito precária. Acrescenta-se a este fator apartamento a quase impossibilidade dele conviver com outras crianças. Então, realmente a pré-escola eu tenho a impressão que passa a ser um elemento necessário na formação." (B'p)

"Mas a primeira coisa, foi dele ter um local de lazer. Eu não penso na escola, na idade dele, que ele entrou, atuando em termos educacionais, a edu

cação quem dá é a gente. A escola é uma atividade a mais para acalmar um pouco a energia dele." (G'p)

É evidente que o estilo de vida urbana moderna praticamente impõe a pré-escola como a única possibilidade de convivência constante da criança com outras crianças. O apartamento aparece como o grande culpado, mas mais do que ao apartamento, a "responsabilidade" não deveria ser atribuída ao fechamento das famílias em si mesmas, ao convívio social controlado e à preocupação em proteger as crianças, que são parte fundamental do estilo de viver das famílias dessas camadas atualmente?

Como solução para a necessidade de convivência da criança, e mesmo por uma "pressão" social difusa ("as crianças da idade dele já estão em pré-escola"), os pais recorrem à pré-escola. Assim, a representação que têm da pré-escola é de um lugar onde as crianças possam conviver com outras, saindo um pouco do núcleo familiar, de sua proteção, mas num espaço também protegido, controlado por adultos, com profissionais que "saibam" lidar com elas:

"Então uma coisa que seria boa para f' - que me parecia um jeito tímido como eu era - desde pequena estar em contato com outras crianças, ela já está tendo que se impor, não é aquele esquema de dentro de casa, onde ela manda, é o centro das atenções; lá ela tem que disputar, em igualdade de condições, o seu lugar. Ela cresce por ela mesma dentro da escola, não tudo envolto em cuidados, família, avós." (F'p)

Evidencia-se então um aparente conflito entre os objetivos da família e os da pré-escola. Enquanto a família procura apenas um lugar onde as crianças possam brincar e conviver com outras crianças, a pré-escola, como já vimos, propõe-se como "escola", espaço de ensino, organizado enquanto instituição de ensino.

Ao escolherem, pois, a escola para colocar seus filhos, estas famílias são, inicialmente, orientadas por uma idéia: local para conviver e brincar com outras crianças. Quais os fatores que vão influenciar na escolha? O que os leva a preferir uma pequena escola a um grande colégio?

A busca se inicia pela vizinhança, este é um fator que surgiu em todos os entrevistados; para alguns, é o fator determinante:

"Primeiro tinha que ser um colégio no bairro. Eu acho que criança de dois ou três anos de idade indo para o colégio, deve ser o mais perto de casa." (E'm)

Para outros, é importante a proximidade, mas se alia a outro quesito: que a escola não seja "repressiva". Esta é uma exigência que aparece muito claramente, como condição aliada à proximidade, para todos os pais do Grupo 1 (no Grupo 2, aparece em H'm):

"Nós achamos que ia funcionar no seguinte: um local onde ela pudesse brincar, tivesse amigos, tivesse uma certa liberdade como é em casa - certa liberdade, não é total - e que fosse próximo de casa, prático." (F'm)

"Primeiro foi a proximidade, lógico, sair não; mas eu escolhi dentro daquilo que eu pensava que fosse uma coisa liberada..." (A'm)

Temos dois extremos no que diz respeito à importância desta característica. Num deles ela se sobrepõe à proximidade, no outro ela não se coloca.

"A gente visitou escolas aqui por perto. Nada agradou. Então, uma vizinha que é amiga da D nos disse que ela estava montando a escola. Fomos conversar com ela e nos amarramos na proposta de trabalho deles. Resolvemos colocar lá, mesmo sendo contra-mão..... A gente também procurava uma escola que respeitasse o ritmo da criança." (D'p)

"... não seria propriamente a escola que ele tivesse liberdade de não fazer nada, mas dentro da escola que ele acompanhasse direitinho. Mais por isso." (I'm)

E é possivelmente a idéia de "não repressão", de que não é hora ainda (para alguns) de apertar a criança, que as afasta dos colégios maiores, de ensino "tradicional". Os pais, em geral, confessam desconhecimento da proposta de Montessori, e apenas dois disseram haver escolhido a escola por ser Montessoriana (ambos ligados à área de educação).

A estes dois parâmetros, proximidade e "não repressão", vão se aliar outros que irão determinar, então, a fixação numa ou noutra escola: a recomendação de amigos que têm filhos na escola, por um lado, e por outro, a visita à escola.

Nesta fase da vida das crianças é fator importante que elas gostem da escola, sintam-se bem nela. Assim, a recomendação de amigos é importante,

"Amigos que tinham filhos aqui e as crianças deles gostavam." (J'p)

"E depois uma amiga nossa que tinha um menino com problemas sérios, ele é excepcional, e que estava na escola e que estava muito satisfeita com o trabalho que a escola estava fazendo com o menino, então ela me elogiou demais a escola. Isso foi realmente decisivo." (G'm)

associando-se tanto ao "respeito" pela criança de que falamos nos pais do Grupo 1, quanto ao próprio fato de que a resistência da criança assume formas difíceis de se lidar:

"Mas fazia "pipi" na cama, ficava muito revoltado e uma série de outras coisas que a gente nota que a criança tem." (I'm)

Nos depoimentos da escola sobre o que interessa mais aos pais na primeira visita, teve grande peso a preocupação com as instalações da escola, o espaço etc. Podemos supor que assim seja, visto os motivos declarados para colocar as crianças na pré-escola - apartamento e necessidade de conviver com outras crianças - embora isto não tenha sido mencionado em nenhum dos depoimentos como motivo para escolha daquela escola. Mas o que é colocado pela maioria como o motivo para a fixação naquela pré-escola é a apresentação da proposta da escola e a confiança inspirada pela sua diretora:

"Porque tínhamos boas indicações, porque era Montessori e porque era perto de casa; porque gostamos de conversar com a diretora, uma mulher muito competente e muito séria no trabalho que produz. Isso pesou muito." (B'p)

Se retomarmos o que a diretora da escola diz sobre a proposta Montessori e sua própria visão, a ênfase que atribui ao respeito à iniciativa da criança, à sua liberdade de escolher o que vai fazer, à sua liberdade de movimentos, mas sempre sob a observação atenta da professora, aliando-se isto à impressão que ela provoca sobre seus funcionários, podemos entender a atração que uma conversa com ela exerce sobre os pais, especialmente sobre os pais do Grupo 1. Podemos entender também que se reduza bastante o aparente conflito entre objetivo da família e da pré-escola: vimos como a escola oculta, e nega mesmo, sua característica "educacional" (entendida como imposição de tarefas) e propõe-se a educar sem parecer que está educando. Não é esta também a proposta desses pais?

É instrutivo especificar que I'm, que tem uma visão de educação de filhos que localizariamos na vertente "repressiva",

tenha colocado o filho ali por recomendação de parentes (profissionais da área), depois de duas experiências mal-sucedidas em escolas mais tradicionais. Assinale-se que a criança está nesta escola apenas há um semestre e que, embora se declare satisfeita com a pré-escola, as expectativas e a ideologia dessa família parecem indicar uma "rota de colisão" com a ideologia da escola. Há neles uma preocupação com o produto da aprendizagem (ela sente falta do livro didático para poder acompanhar, o marido cobra, quer avaliar pelo boletim e pelos trabalhos) que se contrapõe à preocupação com o processo que é característica dessa pré-escola. Já começaram os primeiros choques:

"P.: Seu marido chegou a conversar com D?

I'm: Não, ele não gosta dessa parte. Ele acha que esses diálogos, essas conversas, são besteiras, que não vai adiantar.

....inclusive ela achava que nós estávamos dando uma carga muito grande para o i', responsabilidades, e que era para nós deixarmos mais à vontade, não cobrar tanto dele, o tempo todo, deixá-lo ser mais criança."

Um outro elemento do Grupo 2, a família E', declara que vai retirar os filhos da escola. Eles estão na escola desde sua abertura, há 3 anos, e os motivos que ela alega são aparentemente contraditórios com este fato. Diz que suas crianças adoram a escola, que aproveitaram muito enquanto estiveram lá e que vai retirá-los por um conjunto de pequenas coisas que se acumularam (cita portão baixo, levarem as crianças para brincar numa praça "imunda", pouca produtividade em termos de trabalhos feitos, crianças levando palavrão para casa etc.), mas parece-nos que o problema se situa no crescimento da escola e numa menor "presença" da diretora (dependência?):

"Difícil é marcar uma hora com a D. No entra e sai, que você vê a coordenadora, que você vê as outras professoras, você não vê a D. Tem gente que mal a conhece. Gente nova. Eu gostaria de ter tido a D mais perto." (E'm)

Aliás, o crescimento da escola e sua institucionalização foi um ponto crítico, citado por vários pais do Grupo 1, em ligação com alguma coisa que os prendeu, a todos, à pré-escola: a oportunidade de participação, a abertura da escola aos pais:

"Então eu acho que o ponto alto da escola, realmente eu acho que é o trabalho deles com os pais, além do trabalho com as crianças - é a abertura que eles têm - eles ouvem, eles levam em consideração o que você está dizendo, eles vão checar." (G'm)

"A gente sentia que havia até um estímulo para que os pais participassem. Era essa a mentalidade da D que queria que os pais estivessem dentro da escola, que estivessem participando..." (F'p)

"É exatamente o que eu acho mais importante, é isto que eu acho mais importante na escola, é você poder participar, é você poder dar sua opinião." (A'm)

É unânime o elogio à forma pela qual a escola recebe os pais e lida com eles, bem como à sua flexibilidade no que diz respeito a horários e a "quebrar-galhos" dos pais em emergências:

"... eu sempre tive problema de horário, sabe, chegar mais tarde, ter que deixar mais cedo e o colégio nunca criou problema, sempre foi muito camarada comigo, foi uma coisa ótima. Tinha época em que eu deixava o C' às 7 horas, antes das 7 horas no colégio, sabe? e a D, o pessoal do colégio nunca me criou problema." (C'm)

"... eu quero apanhar o G' às quatro horas, cheguei às quatro horas do serviço e quero apanhar, não tem nenhum problema..." (G'p)

Embora a escola não agrade muito o desrespeito ao horário, não é de seu "estilo" ser mais rígida com relação a isto (respeita os pais, tal como respeita as crianças):

"... ninguém impede que uma criança chegue atrasada. O que se discute com essa família é um possível prejuízo em termos de introjeção de conduta e entrosamento num trabalho, de adaptação num trabalho..." (D)

E esta posição da escola atende a uma outra reivindicação, esta mais característica dos pais do Grupo 1. que é o tratamento individualizado, para eles e para as crianças:

"Então esta coisa de você entrar no colégio, você conhecer, de ser uma escola pequena, isto eu acho importantíssimo, sabe? meus filhos não serem um a mais lá dentro, serem o fulano e o beltrano, realmente ..... É estar em casa, não é estarem num colégio, com mil pessoas, aquela coisa toda." (A'm)

Embora a escola destaque a questão dos cuidados físicos com as crianças como ponto central de preocupação dos pais, isto não aparece muito no depoimento deles. Talvez por ser considerado como ponto pacífico, dispensando menção. Apenas dois casais citaram este, como um motivo suficiente para retirar a criança da escola:

"O c' sofre um acidente no colégio. Se a escola não levar ele imediatamente para o Hospital, imediatamente, qualquer hospital ..... De repente, se acontecesse um lance desses, se não levasse, aí eu ficaria, não sei se tiraria, eu ficaria muito chateada." (C'm)

"...se começarem a fazer as crianças correrem risco, a expor a criança assim num nível..." (J'p)

Todos, com exceção de E'm, se dizem muito satisfeitos com a escola e nessa satisfação as crianças têm parte importante, pois aí há unanimidade: todas as crianças demonstram gostar muito da escola e da forma que é considerada mais convincente, não querendo faltar:

"Gosta, ele gosta. Ele pede: "mamãe, posso ficar o dia inteiro hoje?" (C'm)



"Por atitudes. Tem até castigo: "não vai à escola hoje", "se continuar assim não vai à escola hoje." (A'm)

"Porque eles pedem para ir. Tem aquela ansiedade de "hoje tem colégio?" Quando a gente viaja eles carregam mil coisinhas da fazenda para mostrar." (E'm)

Coerentemente com sua visão da pré-escola, preferencialmente como lugar de "socialização" da criança, estes pais não atribuem grande importância à avaliação, exceto no que diz respeito ao "como está" dos filhos. Em geral preferem conversar com as professoras e a preocupação, segundo depoimento da escola, é se a criança "está bem": compreendendo aí desde o relacionamento com companheiros, à alimentação e à participação nas atividades. A preocupação com o produto é pequena (exceto nos casos já assinalados).

Mas ao pensarem no 1º grau, os pais, dos 2 grupos, se dividem igualmente entre os que irão procurar um colégio "tradicional" para seus filhos e aqueles que continuarão na escola. Naturalmente, a maioria do Grupo 1 (4), mais H' do Grupo 2, pretendem ficar na escola. Embora a escola se queixe de que a maior parte dos pais vai para uma escola tradicional depois do pré, ou quando muito, do CA (cf. entrevista com B), não detectamos este movimento. Entretanto, temos que assinalar, mais uma vez, a tendência criada pelo critério de seleção dos pais: muito peso aos pais que têm maior interesse pela escola e que, como já vimos, têm uma identificação maior com sua proposta de ensino.

Neste aspecto, parece-nos relevante destacar que a maioria dos pais têm seus filhos na escola há mais de 2 anos (6), sendo que todos pertencem aos grupos de pais que comparecem às

reuniões da escola, bem como 5 pertencem ao Grupo 1.

Em síntese, existe uma certa compatibilidade entre as expectativas e exigências de um grupo de pais, que caracterizamos como "Grupo 1", com relação à pré-escola para seus filhos e a proposta da pré-escola na qual os colocaram. Mas existe um outro grupo de pais, insuficientemente representado em nossa amostra, que apresentam posições diferenciadas entre si e com relação à pré-escola.

Ou seja, julgamos poder afirmar que um fator importante na determinação de uma parte da clientela dessa pré-escola é sua proposta educacional, que é pregnante, e que provoca uma identificação que tende a gerar uma certa estabilidade nessa clientela; entretanto, não temos elementos suficientes para estimar qual a porcentagem da clientela que se enquadra nesse critério.

Mas é quanto ao outro grupo de pais que sentimos mais dificuldade em afirmar algo. Este grupo caracteriza-se pela ausência: ausência de grande problematização da criação dos filhos, que vai se expressar na ausência de um discurso articulado e côrente (com "prós", "contras" e "porquês") sobre o assunto (indicando pouca reflexão a respeito) e na ausência às reuniões da escola. Possivelmente estes pais não estão tão imbuídos da ideologia da "construção de um homem novo" e vejam na escola apenas uma instituição que vai preparar seus filhos para se tornarem bons profissionais.

O relacionamento das famílias do Grupo 2 com a pré-escola é mais retraído, mais formal, enquanto que as famílias do Grupo 1 manifestam claramente o desejo de uma relação muito pró-

xima, com a pré-escola, atingindo uma certa "familiaridade" com a instituição. Como destacamos no Capítulo 1, Bott atribui às famílias de rede de malha estreita uma relação "desconfiada" com as instituições de serviço, enquanto as famílias de rede de malha frouxa sentem-se muito à vontade com estas instituições. Não pretendemos, nem podemos - dado às características de nosso estudo - afirmar que as famílias do Grupo 2 são famílias de rede de malha estreita; limitamo-nos a assinalar este aspecto como mais um ponto a confirmar a diferença entre os dois grupos de família que entrevistamos e a presença neles de algumas das características dos dois tipos de Bott.

#### 3.4.2 - O Momento do Encontro

São duas instituições que exercem um determinado poder sobre a criança, a escola com base em seu Saber e sob contrato com a família (é por ela escolhida) e esta, com base em seu direito legal. Na relação entre as duas, podemos falar em predomínio de uma sobre a outra? que conflitos podem aparecer e como eles são resolvidos ou evitados?

Retomemos agora o discurso da pré-escola, concentrando nossa atenção naquilo que ela diz sobre os pais; mais precisamente, sobre a proposta que orienta suas relações com os pais de seus alunos.

Ao matricularem os filhos nessa pré-escola, os pais têm uma entrevista com a Diretora - quase todos os contactos família-escola passam por ela e/ou pelas coordenadoras - cujo objetivo é "sempre um histórico da criança e uma percepção da família" (D),

além de apresentar a escola aos pais.

Para essa entrevista são convidados pai e mãe, a presença do pai é tida como indispensável e a diretora não mede esforços para que ele compareça, colocando-se à disposição em qualquer dia ou horário. Vejamos, em suas palavras, a estratégia:

"Agora, eu coloco como condição mesmo. Eu não digo assim, "não atendo se não vier", mas coloco de uma maneira, me coloco inclusive muito disponível. "Ah, mas meu marido trabalha muito", e eu digo, "sim, mas eu tenho condição de flexibilidade de horário. Qual o horário dele? De manhã, de tarde. ...." Eu realmente digo, eu posso a qualquer hora. Então não dá muito pra aquela volta de que "meu marido é muito ocupado". Agora, quando eu sinto que realmente não há campo, eu aceito a entrevista só com a mãe e insisto na colocação que nós temos reuniões à noite, que são exatamente pra que os pais possam se conhecer e arranjo um momento de conhecer esse pai de uma maneira informal e nesse contacto informal eu consigo dizer pra ele que continuo esperando que ele consiga um tempo, que eu gostaria de conversar com ele, pra que ele pudesse conhecer melhor a escola, que ele pudesse me conhecer melhor, conhecer melhor a nossa proposta. Nunca muito no sentido de que só eu que quero conhecer. Sempre eu coloco de que nós precisamos nos conhecer melhor e que é importante que ele saiba como é a escola, o que a escola pensa, que tipo de pessoas somos nós."

Vemos, de forma bastante clara, que a escola procura chamar o pai à participação, é uma cobrança de sua presença, de seu interesse pela educação do filho, na qual está implícita uma representação do papel do pai que faz eco à que encontramos nos pais do Grupo 1: o pai é tão responsável e deve se preocupar tanto com a educação dos filhos quanto a mãe, os filhos são problema dos dois. Este entendimento vai estar presente, em todos os momentos do contato casal-escola: nas reuniões, nas entrevistas de orientação, quando a criança tem problemas.

"E freqüentemente ela vem pedir e não vem com o marido. Eu é que solicito, eu é que faço uma entrevista bem curtinha e marco outra com o casal, onde eu tento chamar a responsabilidade da atuação para os dois. Sempre nesse sentido de ajuda mútua. "A criança vive com vocês dois, de que maneira um pode ajudar o outro a formar aí um plano" que na verdade não é meu é deles." (D)

Mas observemos que é uma pressão disfarçada, ela não se recusa a falar só com a mãe, não há crítica ao pai por não querer ir. Pelo contrário, não se "imagina" que o pai não queira ir, "ele quer, só que tem dificuldade", trata-se de colocar os pais no caminho certo, "sem dor": a responsabilidade é dos dois. Tal como existem pressupostos na ação com a criança (a criança "quer" trabalhar, o "ambiente deve agir como "facilitador"), que lhe atribuem um "desejo", também aqui eles aparecem: é natural que o pai se interesse pela educação do filho, é só conduzi-lo com delicadeza que se "desperta" nele esse interesse natural.

Esse "convite" à responsabilidade é sempre feito com muito tato, de forma "leve" (cf. acima) e alguns pais (como as crianças na sala de aula) parecem gostar, como vimos no tópico anterior.

E mais, já na primeira entrevista e, como veremos, em vários outros momentos, a escola não se limita a chamar o pai a participar da responsabilidade na educação do filho. Novamente em paralelo com o que observamos nas expectativas relacionadas às professoras, a escola não se coloca simplesmente como empresa prestadora de serviços:

"E outra coisa que eu coloco muito é que quando o pai vem aqui, ele precisa sentir que ele também está fazendo parte dessa comunidade, não no sentido que ele também faz parte de uma escola, en

quanto alguém que vem aprender alguma coisa, e sim que ele faz parte de um grupo cuja preocupação máxima é inclusive o filho dele e outros filhos, então que existe um trato tácito de co-participação. A responsabilidade é compartilhada e se ele não tem essa consciência, é uma das coisas que eu coloco, prá que ele possa se situar se ele quer mesmo que o filho fique aqui ou não. Quer dizer, o que a gente acredita. E que ele vai ser tão responsável quanto eu por alguma coisa fora do lugar, desarrumada, errada, na medida em que ele vê e não traz, e que ele precisa trazer não só o que ele vê de bom, como o que ele vê de ruim e que pode ser ou não ruim ou bom, mas que ele tem que trazer a percepção dele e que ele tem o espaço aqui dentro da mesma maneira que nós profissionais, da mesma maneira que as crianças e que nós adultos temos um trabalho em conjunto a cumprir."

(D)

Ou seja, "não nos entreguem simplesmente a criança, somos profissionais, mas precisamos de sua ajuda." A estratégia é de envolvimento, é de reforçar nos pais aquela centralização na educação dos filhos característica da família urbana moderna (Costa). A resposta vai variar; basicamente, como já vimos, as famílias do Grupo 1 vão atender, em maior ou menor grau, ao convite, e as do Grupo 2 não vão tomar conhecimento.

"Aos poucos é que eu fui tomando consciência do que representava realmente a escola e aí realmente eu comecei a esperar que os valores dessa escola fossem iguais aos meus e que ele pudesse tirar, sei lá, que passasse para ele alguma coisa que pra mim não foi passado, talvez, quando eu estudei, quando eu estive numa pré-escola. Então foi começando a crescer esse interesse pela escola, pela leitura, por saber mais de Montessori e tal..."

(C'm)

"É exatamente o que eu acho mais importante, é isto que eu acho mais importante na escola, é você poder participar, é você poder dar sua opinião. Eu acho que quando não houver mais isto não vai ter mais sentido prá mim esta escola, eu acho que o colégio é isto, sabe, é os pais poderem tá lá dentro também, atuando, senão não tem sentido; você entregou, acabou..."

(A'm)

"A gente sentia que havia até um estímulo para que os pais participassem. Era essa a mentalidade da D que queria que os pais estivessem dentro da escola, que estivessem participando, inclusive entre si, quer dizer, não só que os pais fossem à escola, mas que os pais se dessem entre si. .... Ela gostava dessa integração com os pais; e você vai se ligando mais na escola." (F'p)

Logicamente esta proposta da escola vai criar alguns problemas, vai implicar na capacidade de lidar com conflitos, de superá-los. Mas isto a escola tem, vimos com as professoras; eis o que dizem as mães:

"E o meu filho que não se adaptou durante o ano inteiro - trocou de professora, trocou disso, aquilo - eu estava insatisfeita com um filho e com outro. Quando mandaram embora a professora, com a qual eu estava satisfeita, eu caí, eu falei: e agora? como é que fica a situação? Isso aí começou a ser perguntado. Você conversou uma vez com a D, eu conversei com ela durante uma hora e meia, ela agradeceu, parece que nós falamos a mesma língua." (F'm)

"Eu acho legal que o pessoal lá é muito receptivo, você pode chegar e falar, abrir o verbo mesmo, falar tudo que você está sentindo e achando, "essa professora é uma porcaria não está sabendo lidar com o meu filho" e eles ouvem numa boa todas as críticas..... Eles ouvem, eles levam em consideração, o que você está dizendo, eles vão checar. Isso traz muita confiança, eu me sinto muito confiante na escola porque eu sei quando eu tiver algum aperto qualquer eu vou lá e descarrego." (G'm)

Um outro ponto, importante para a composição da clientela da escola: ela não procura "vender gato por lebre", não nega seus erros e nem procura ocultar falhas; além disso, tenta deixar claro como pensa:

"A primeira orientação de D é que falasse a verdade com os pais, em momento nenhum quer passar para eles o que a gente quer que a escola seja." (E)

"A escola dá muito razão aos pais. A preocupação é sempre tentar esclarecer o que que houve e reconhecer quando a escola realmente errou..." (A)

"... é preciso saber em que a gente acredita pra ver se ele acredita igual ou não, ou parecido, se ele quer isso mesmo pro filho dele porque às vezes ele não quer. Isso aí é fundamental:" (D)

O convite para estar presente na escola, para ver o que ela faz e para apontar seus erros e acertos - que se acompanha de uma abertura real das portas da escola, pois os pais são convidados a entrar para deixar e apanhar os filhos -, bem como a chamada à responsabilidade do pai encontram eco e aliado nas mães. Vimos como, mesmo no Grupo 1, ainda é a mulher que se liga mais à educação dos filhos, e será ela que atenderá ao convite da escola e se associará a ela no sentido de trazer o marido: são as mães que levam e trazem as crianças, são elas que procuram conversar com as professoras, e são também elas que recriminam os maridos pelo não comparecimento às reuniões da escola:

"Você já levou ele na escola? Você nunca levou ele nas coisas; ... Você nunca levou mesmo, você nunca teve a responsabilidade de num determinado horário ir levar ou ir buscar..." (G,m)

"É, às vezes eu tenho que brigar para ter participação, para mexer." (F,m)

Este é o procedimento de todas as mães do Grupo 1, as do Grupo 2 (com exceção de E'm) não têm familiaridade com a escola, colocam-se de forma um tanto diferente:

"Eu vou muito raramente, porque em geral são à noite e eu estou trabalhando. Mas eu sempre estou em contacto com elas. Eu participei do churrasco. Foi muito bom." (H'm)

"Na primeira foi impossível aparecer e na segunda eu fui, mas também já estava com compromisso - eles avisaram em cima da hora." (I'm)



São também principalmente as mães que procurarão na escola orientação e apoio para sua insegurança e seus problemas na educação dos filhos. Aqui desaparece a diferença entre os dois grupos e a exceção passa a ser apenas H'm ("criança é como planta").

"Ela disse que era um mal (ou um bem) das farmacêuticas, porque nós estávamos sempre procurando-a para tirar dúvidas, conversar sobre os filhos ..." (C'm)

Embora às vezes seja o casal (do Grupo 1) que vai buscar ajuda:

"Já sim. Por exemplo, quando houve essa questão de ela estudar de manhã ou de tarde, a gente foi à D, conversar." (D'p)

O que diz a escola e como ela se coloca nesse momento? A diretora, que é também a orientadora educacional (a escola não tem psicólogo), conta como é procurada principalmente pelas mães das crianças menores, sempre muito angustiadas, ansiosas, cheias de dúvidas:

Eu vejo que em princípio, sim, porque eu sinto assim que eles não têm muito a quem pedir ajuda. Agora, a demanda maior ainda é da mãe. O pai ainda recusa bastante a responsabilidade dele aí nessa situação que a criança ou que a mãe está atravessando. Acontece, por exemplo, de mãe me pedir orientação, independente da criança estar apresentando qualquer tipo de comportamento mais difícil aqui na escola."

E quando a mãe não pede, a escola muitas vezes oferece, convida:

"Olha, é mais freqüente eu procurar, porque eles mostram o desespero pelos corredores, com as professoras e com a supervisora. Porque eles também fogem muito do confronto com eles próprios, não é comigo não, é com eles próprios. Então eu

sempre os procuro a partir destas situações. Então é, "tô sabendo que você tá precisando de ajuda, que tal se a gente marcasse uma hora? Parece que você tá tendo um pouco de dificuldade nisso assim, assim."

Entretanto, a diretora não se propõe a dar "receitas", coerente com suas posições, ela estuda junto com os pais (e muitas vezes com os professores) os problemas e ajuda-os a estabelecer um plano de ação:

"Com os pequenos isso acontece, mas não é muito freqüente, porque quase sempre aquela necessidade da mãe em receber orientação existe mesmo. Então é uma orientação prã mãe e é uma orientação prã professora. Uma criança que tem o comportamento de repente, que não para quieta um minuto, que bate em todo mundo, que agride todo mundo ou ao contrário que não faz nada, que se isola, fica num canto. Que que essa professora precisa perceber dessa criança, o que que pode estar ocasionando esse comportamento? Então, orientação junto à professora, levantamento com a professora das hipóteses e das possíveis mudanças de comportamento dela. E com os pais a mesma técnica. 'O que você está percebendo, quais são as hipóteses, quais são as variáveis aí que podem estar interferindo? O comportamento observado é esse. O que que pode estar ocorrendo? Pode ser isso, isso e isso.'" Dessas hipóteses quais têm a ver com a escola, quais têm a ver com a casa? Então vamos na escola trabalhar as variáveis levantadas em relação à escola, e em casa vamos trabalhar as variáveis em relação à casa. Tanto a casa quanto a escola, tanto os pais quanto a professora, tomam conhecimento e levantam as hipóteses dos dois lados."

Mas, se julga que o problema está fora de sua alçada, ela encaminha para profissionais especializados:

"Os próprios pais têm na relação entre eles, situações que são vindo fora, que têm muito a ver com eles enquanto pessoas, que não são coisas ligadas a um simples esclarecimento do desenvolvimento da criança, que são dificuldades deles enquanto pessoas. Aí, não sendo desconhecimento da criança, foge da alçada da escola. Aí já é preciso uma ajuda; ou nos casos em que os aspectos mais ligados a... nem digo de aproveitamento... quando a gente esgota também todos esses caminhos em relação à escola, e em relação à família, e que a

gente não tem claramente uma linha de pensamento, aí a gente também pode recorrer ao especialista fora da escola, no sentido de ajuda, de diagnóstico mesmo."

E nessa questão surge novamente a atitude usual da escola, ela "sugere" o encaminhamento, mas não se julga no direito de "ter uma ingerência, uma invasão", entretanto, indagada sobre as resistências dos pais:

"Ah, tem. Por n razões. Ainda mais que a gente vive agora numa situação de crise econômica, então é a desculpa máxima, que não é desculpa. É e não é. É muito tranquilo, porque o primeiro obstáculo é o econômico. Agora, nos casos dramáticos, já aconteceu situação de eu dizer: a criança fica sem frequentar a escola, não paga, e você com esse dinheiro, vai fazer o diagnóstico, vai tentar um atendimento. Nesse sentido de ajudar a encontrar uma solução; porque paga a escola, ou até, se a criança frequenta a escola, fica sem pagar, pra poder fazer um diagnóstico. Isso aí eu não generalizo. Porque realmente eu esgotei todas as situações e vejo até onde isso é realmente verdade; porque pode ser uma verdade pra pessoa que tá colocando, mas a gente sente que não é uma verdade absoluta, é na verdade uma maneira de fugir da situação."

Confirmando as dificuldades com a disciplina que apontamos nas famílias (principalmente as do Grupo 1), a diretora da escola diz:

"A colocação de limites é uma dificuldade brutal. Quase todas as entrevistas de orientação giram em torno de colocação de limites. Todas. Quase todas. É um negócio assim que o assunto inicial pode ser outro, mas no meio da entrevista já estamos nós falando de dificuldade de colocar limites. Ou é uma disponibilidade absoluta numa determinada faixa de idade, 2 anos, 2 anos e meio, e depois um sentimento de sufocação na mesma proporção, quando eles começam a ter 3, 4 anos de idade. Então, existe um movimento numa direção até uma determinada faixa e na outra direção num momento seguinte. Isso aí me mostra um desconhecimento absoluto da criança e do teu papel enquanto adulto."

E ao falar sobre pais e filhos, a escola se mostra ambivalente. Se, por um lado, coerente com a proposta de escutá-los, de fazê-los participar, de não se colocar como "dona da verdade", ela diz,

"Mas como existe toda uma preocupação de fazer com que esses pais percebam aquela já falada co-responsabilidade, e como eu acho que a gente precisa respeitar muito os pais porque eles conhecem os filhos, então quando eles trazem aqui a idéia de que por exemplo: mas o meu filho estaria apto a fazer mais coisas, a conseguir mais coisas. Em princípio, eu acredito nisso. Eu vou verificar."

por outro, já agora coerente com a atitude do "especialista" e daquele que "sabe", ela diz:

"Eu vejo que o problema mais freqüente é o desconhecimento da criança. Como é a criança? o que ela pensa? o que ela sente? de que maneira ela pensa? o nível de expectativa que o adulto tem em relação a criança é sempre distorcido em relação ao que a criança pode responder. Basicamente na pré-escola, é muito um desconhecimento absoluto do que é a criança."

"Então eu vejo que ser pai e mãe é muito difícil e não tem ninguém para ajudar alguém a aprender um pouco o que é a criança. E ser pai e mãe é saber o que é a criança, não é só ter o filho."

E se propõe a ajudar os pais a atingirem um maior conhecimento do que seja "criança". Como já salientamos, nessa escola não há psicólogo, o profissional da saúde mental não tem lugar nela, talvez porque toda a sua leitura seja psicológica, sua cabeça (D) é um elemento "psi".

Mas é nas reuniões de pais que encontramos retratadas, de forma mais clara, tanto a posição da pré-escola enquanto "especialista", quanto a posição de pais e mães diante desse "saber", bem como suas angústias e perplexidades com a educação dos fi-

lhos. Além disso, definem-se também as diferenças entre pais e mães, tanto diante do saber da escola, quanto diante dos problemas que os interessam e daquilo que esperam das reuniões.

Vejamos inicialmente o que eles dizem sobre as reuniões, para depois analisarmos o comportamento dos pais e da escola em algumas delas. Lembremos que estaremos falando basicamente dos casais do Grupo 1, pois as mães do Grupo 2 (exceto E'm) e seus maridos, não comparecem às reuniões da escola.

Um primeiro aspecto diz respeito justamente ao comparecimento às reuniões. Todos os pais (homens) entrevistados consideraram importante ir às reuniões, entretanto não vão com muita frequência (exceto D'p) e 3 deles verbalizaram irritação com o que chamam de "ansiedade das mães"; diz um deles:

"Dizendo "meu filho isso", uma série de detalhes que eu achava que na verdade eram coisas extremamente individualistas. Eu acho que a maioria dos pais, principalmente as mães, que em nossa sociedade a carga maior de responsabilidade é jogada em cima da mãe - na criação do filho, em relação à sobrevivência do filho, o desenvolvimento, etc. - então tudo isso é jogado em cima das mães. Então, em geral elas chegavam lá com uma ansiedade tremenda - será que meu filho é normal, meu filho tem isso, meu filho faz aquilo - começava a me encher um pouco o saco esse tipo de coisa."(F'p)

Esta crítica encaminha para o entendimento que estes pais (homens) têm da reunião: preferem algo mais intelectualizado, ou então, bem concreto (onde se possa tomar uma decisão):

"E isso eu também tenho notado que este tipo de reunião chama atenção por ele mesmo, ele traz a reflexão, ou até uma certa forma de consciência, por mais resistência que haja de certos pais, então estas reuniões são importantes pelo aspecto educativo; eu tenho notado pelo menos porque elas transcendem inclusive a educação das crianças e vêm para a educação dos pais, quer dizer, um certo narcisismo de alguns, uma certa resistência de

outros, um certo egocentrismo de alguns, que de certa forma se projetam nas crianças - pelo tipo de problema que surge a gente de certa forma vê a projeção muito bem." (B'p)

"Eu acho que pode ser a reunião mais chata que for, a menos pretensamente proveitosa, mas eu acho que elas devem persistir. É de fundamental importância que a gente esteja ali, vivenciando os problemas levantados pela escola, pelos pais. Todo aquele embate de discussões ali, é fundamental." (D'p)

"Mas nesse sentido, a reunião ficou muito mais a ser da escola com os pais (para uma decisão) do que propriamente de profissionais, tá legal. Eu não sou contra ter reuniões assim de profissionais falando assim sobre a agressividade, sobre rejeição, sobre isso sobre aquilo, tudo bem entende." (G'p)

Já as mães, embora tenham também interesse (a maioria) por temas, assuntos mais gerais, ou seja, maior intelectualização, querem em geral conversar sobre os filhos, conversar com as professoras e a diretora sobre suas ansiedades quanto à criança:

"E as ansiedades particulares de cada um em relação a seu filho que está na escola, como é que é a transa da professora com a criança e as situações que ocorrem como é que ela lida e tal. Isso ficava... e gerava uma certa ansiedade nas pessoas, não havia um momento de encontro entre os pais e a professora..." (G'm)

"Acho que tem que haver uma parte de conversa de programinhas de cotidiano de criança tanto de escola como de casa, mas acho que devia haver uma parte de teoria, de debate teórico, uma bibliografia dada para se ler em casa e se debater lá." (B'm)

"No final do ano nós colocamos se a D não podia mudar isso, esse tipo de reunião. Porque eu gostaria de falar sobre o meu filho." (E'm)

Dessa forma, retorna aqui a diferença já assinalada anteriormente: os pais, menos envolvidas e com menor responsabilidade direta na criação dos filhos, são mais "teóricos", enquanto

as mães, no cuidado direto das crianças, são "ansiosas" e querem falar e sobre isso. Além disso, eles não são muito "fanáticos" (como disse um pai) e oscilam no comparecimento.

Mas, embora divergindo quanto à apreciação das reuniões e quanto ao que gostariam de discutir nelas, pais e mães concordam quanto a seu caráter educativo: a expectativa de aprender com a escola, a esperança de tirar daí melhor compreensão das questões ligadas à criação dos filhos está presente em quase todos. As posições vão variar, desde o entendimento mais intelectualizado à declaração de "cabeça feita" mesmo:

"... era tipo seminário, a gente lia, reunião, aquele grupo debatia, chegava às conclusões, organizava os tópicos, redigia, ia para o plenário geral, um troço que constrói, você aprende, você dialoga, debate, cada um dá opinião, ..... e depois ela juntava aquilo tudo e amarrava. Quer dizer, acabou o dia e você aprendeu." (F'm)

"É uma forma de a gente aprender mais um pouco; porque eu vejo, é o terceiro ano que o c' faz o colégio e, coisas que eu comecei a ouvir no primeiro ano, só agora estão entrando realmente em mim; quer dizer, precisa tempo até você assimilar esse novo ângulo de visão que você tem, que o colégio te dá a respeito da criança." (C'm)

E aparece também na contradição do pai que critica as mães quererem "receitas" para lidar com os filhos:

"No início teve muita coisa de fato que a gente aprende. Mas depois, no segundo ano, entram os pais do primeiro ano na reunião, e começa tudo de novo, todas aquelas discussões de sempre. Você vai assistir na primeira reunião, na segunda, alguém pedindo a D para indicar um livro de Montessori que ela quer ler aquele troço para aplicar aquilo em casa (irritado) ..... Eu sei que no princípio, quando você entra, isto vai te ajudar muito, é importante; esta menina mesmo, em 6 meses ela mudou radicalmente apesar de que a toda hora deve pegar livro de psicologia para saber o que que faz." (A'p)

A pré-escola atribui grande importância a estas reuniões, a diretora faz questão de participar pessoalmente de todas elas. Da parte da escola tudo é feito para aumentar a presença dos casais, propondo que eles decidam o que vai ser discutido, que eles marquem a data, e promovendo as reuniões sempre à noite. Dessa forma, a história das reuniões é acidentada: não há regularidade de procedimentos, não há regularidade de periodização, não há constância de temas. As reuniões já foram mensais, bimestrais e, num momento de desânimo, a diretora pensou em suspender-las. Todos os entrevistados da escola consideram a reunião muito importante para as famílias e se mostram desapontados ou recriminadores pelo baixo índice de comparecimento (em 1982 a presença foi de cerca de 1/4 das famílias de cada turma em cada reunião).

(Considera as reuniões importantes?)

Considero, na medida que eles considerassem também. Acho que eles deveriam considerar mais. Tem muita coisa boa que se fala, muita coisa boa que a diretora fala, que a gente fala que, a nível de entendimento, de esclarecimento das coisas; até cotidianas, experiências de mãe com filho e problemas em relação a sexo, masturbação, a palavrão, a gente tem conversado muito sobre isso e tem muita mãe que poderia aproveitar bastante e não se interessam, não perguntam. Não estão nem aí." (A)

As reuniões são realizadas na sala de aula do andar térreo, com todos os participantes sentados, em círculo, nas cadeirinhas que são utilizadas pelas crianças.

Observamos 8 reuniões, das várias turmas, durante todo o ano. Ao analisarmos o material dessas reuniões, não identificamos turma ou turno, em parte porque algumas foram conjuntas, mas principalmente porque não consideramos necessário, visto que a professora não desempenha papel significativo nas reuniões; a



presença dominante é da diretora: é a ela que os pais se dirigem, é ela quem coordena e fala mais tempo, em suma, é ela quem "dá o tom" da reunião. Como disse um pai:

"... quebrava o sentido que a D queria dar, que era um sentido mais de aprendizado, que a gente sairia de lá aprendendo alguma coisa sobre o que ela falava...." (F'p)

As reuniões podem ser divididas em dois grupos: 1º) aquelas que tiveram temas gerais, apresentados pela escola, e 2º) aquelas que foram mais livres, com assuntos mais variados.

Nas reuniões do primeiro tipo, o papel de educador dos pais que se atribui à escola é colocado muito claramente, através da própria dinâmica da reunião: textos para leitura e discussão, ou exposição de especialista e discussão. Os temas foram: "As classes integradas", "Agressividade" (duas reuniões seguidas), e "Atividade e Independência". Na escolha dos temas a preocupação da escola em "esclarecer" aos pais aspectos ligados à pedagogia montessoriana ou em levantar um problema que aparecia em sala de aula (agressividade).

Nas reuniões com texto, o funcionamento foi de uma sala de aula "moderna": o "professor" (a escola) entrega um texto aos "alunos", "propõe" que eles leiam e depois discute-se em grupo para ver se compreenderam e tirar as dúvidas. O papel de "professor" é aí assumido pela diretora, a quem todos os pais se dirigem em busca de esclarecimentos, o restante da escola se cala. Enquanto na reunião sobre as "Classes Integradas" os pais não conseguem manifestar claramente suas restrições, colocando-as apenas através de perguntas como: "os grandes também ganham alguma coisa" ou "os maiores não regridem ficando na mesma sala dos

menores?"; na reunião com o texto "Atividade e Independência", na qual é proposto pela escola que os pais "bolem estratégias para pôr em ação os princípios montessorianos apontados pelo texto", um pai se impacienta: "porque você não fala quais os pais que estão errados?" Mas ele se impacienta é com a estratégia indireta, de "levar os pais a descobrirem por si"; como qualquer aluno em sala de aula, ele reivindica que o "professor" dê logo a resposta certa. Diz ele: "os cientistas da educação é que vão me dizer o que fazer". E o diz sem conotação crítica.

Nesta reunião, evidencia-se também a extrema centração na criança que parece ser característica pelo menos da maioria dos pais que vão às reuniões. Discutem o "espaço" da criança:

Pai: "Na minha casa tem o meu cantinho, coisas que ela não pode tocar, mas isso me dá muito grilo, porque ela não entende nada."

Mãe: "eu desmontei toda a minha casa para deixar meu filho à vontade, quando ele fizer 3 anos eu arrumo tudo de novo."

Mãe: "eu trazia quilos de folhas para casa e deixava ele riscar" (para ele não riscar a casa)

Mãe: "na minha casa tudo é dele".

A escola, na pessoa de D, por um lado, prega a necessidade de mais espaço de movimentação para as crianças em casa, do quarto da criança ser dela, e por outro critica o exagero, respondendo à última mãe citada: "espero que você tenha ficado pelo menos com um espaço seu, fechado."

Mas é na reunião sobre agressividade, na qual um parente de aluno, psiquiatra, fala sobre o assunto, que chega ao nível da caricatura, tanto a utilização das reuniões para ensino, quanto a ambiguidade da fala "psi" e o alto conceito de que goza

entre esses pais e mães, além da angústia que provoca (principalmente nas mães).

O "conferencista" preparou uma aula sobre Agressividade, na qual abordou desde a história da agressividade humana, conceitos biológicos e etológicos, até conceitos psicanalíticos e, finalmente, a patologia. Nela também a intelectualização característica da maioria dos pais e mães se exarcebou, embora algumas mães tenham tentado puxar para a vivência concreta. A linguagem psicanalítica foi empregada por quase todos, e todos agem como se a entendessem.

A característica "psi", salientada por Donzelot, de se mover na ambiguidade aparece de forma caricata, e, junto com ela a perplexidade e angústia dos pais. Diz o conferencista:

"não se pode permitir à criança botar em funcionamento todo seu potencial de agressividade",

deve-se,

"cercear a liberdade de forma afetiva, estruturando um super-ego camarada" e "se batermos, aumentamos seu potencial de agressividade."

"Mesmo o ambiente sendo bom, as fantasias podem de formá-lo. A situação é complicada. O indivíduo vai fazer a patologia que pode."

Este último trecho foi em resposta a um pai que perguntava:

"Em psicoprofilaxia, o que há predominância é o ambiente ou o impulso?"

Enquanto isso, quando o médico fala que o sintoma depende da estrutura, uma mãe pergunta:

"Os pais contribuem muito para a formação dessa estrutura, não é?"

Ao que ele responde:

"É, mas o que complica é a fantasia. Mesmo sendo perfeito, o ambiente não garante a criança perfeita."

Nesse momento, a angústia das mães é tão palpável que a diretora intervém como intérprete:

"Vou colocar preocupações que são muito frequentes nas mães e que elas estão agindo aqui de forma intelectualizada. Vou falar por elas, colocando as questões que me são colocadas no corredor: ... ensinar a criança a bater para se defender... o bater na criança como forma de conseguir obediência.... bater e se sentir culpado..."

A resposta do especialista:

"Tá querendo muito de mim. A criança que é tratada com amor é melhor criada. É necessário dar limite... A criança não pode ser treinada para bater em outra... Cada situação implica num mundo diferente do outro. A criança deve ser tratada com amor, evitando-se as manifestações agressivas (quando é merecido e a criança sabe, não há problema; quando é deslocamento, há).

E o único jeito vai acabar sendo recorrer aos serviços profissionais especializados, pois só assim, após o exame detalhado do caso, se pode dar uma resposta:

Mãe: Nos casos em que os pais não são agressivos e os filhos ficam impossíveis."

Psi.: Precisa ver bem se esse pai não é agressivo mesmo.

Passando agora ao segundo tipo de reuniões, mais ao gosto das mães (devemos salientar que seja qual for a reunião, a percentagem de pais - homens - oscila entre 20% e 30% dos presentes), destacamos que foram reuniões feitas com cada turma separadamente, partindo todas das mesmas questões iniciais, colocadas pela escola: opinião dos pais sobre o trabalho, o levar brinque-

dos para a escola, o horário das crianças, festas de aniversário.

Abrindo a reunião com os pontos que queria colocar, a escola levanta, como problema o fato das crianças estarem levando brinquedos para a aula. Caracteristicamente, não proíbe que isto seja feito, a questão é colocada como "ponto de discussão": deve ou não deve? prejudica ou não às crianças?

A discussão do assunto serviu para trazer à luz um ponto de conflito entre escola e pais, além de expor claramente a estratégia da escola diante de um conflito "insolúvel" bem como um "jogo de empurra" entre escola e família para decidir quem vai proibir alguma coisa a estas crianças. Tudo isto envolto num vocabulário psicológico.

Embora não o coloque muito claramente, a escola parte do princípio de que a criança não deve levar brinquedos:

E: "Esquecemos de avisar aos pais da rotina das crianças não trazerem brinquedos para a escola. Atrapalha as atividades."

D: "Pessoalmente não consigo ter opinião a respeito. Ao mesmo tempo que vejo necessidade disso num dado momento, pergunto-me se não po de impedir que ele vivencie coisas que são dos outros, o novo? (estou perguntando mesmo)"

E: "Qual a função da escola? se fica com o brinquedo de casa?"

D: "O importante é que tudo ocorra de maneira natural, espontânea. Precisamos lidar com isso de maneira tranquila, para não projetar na criança... Esta situação de brinquedo é al go que muitas vezes me pergunto: porque a escola sente necessidade de "proibir"? A gente não pode estar se deixando conduzir ou queren do conduzir todo o tempo."

E critica a concepção que os pais têm da pré-escola:

D: "É a própria idéia da pré-escola: não tem horário, pode faltar, etc."

Surge aí, agora mais claramente, o conflito que havíamos assinalado entre o que os pais viam na pré-escola e uma instituição educacional formalizada; conflito este que é minimizado pela apresentação que a diretora faz da proposta da escola (independência, movimento, liberdade) e pela flexibilidade da escola quanto às regras (horários, frequência.etc.), mas que fica latente e volta a ser contornado aqui, pois diante da resistência das mães (em sua maioria), a escola deixa o assunto morrer em 3 das reuniões, sem uma decisão.

Mães e pais resistem, tanto porque não vêem problema no fato da criança levar brinquedos para a escola, quanto pela dificuldade em proibir. A escola, por seu lado, também não quer proibir. Transcrevemos a seguir falas soltas dessas reuniões, que ilustram estes aspectos:

Mãe: "Sinto uma coisa muito afetiva dele trazer uma coisa para a escola. É ruim cortar. Não vejo como cortar dele."

E: "Aqui também é difícil."

Profa.: "O que é esse brinquedo se a gente acredita que aqui é espaço de trabalho? Será resistência a crescer?"

Mãe: "Acho que é suporte."

Mãe: "Acredito que deve atrapalhar a programação. Mas é importante para a criança mostrar uma coisa a outra, partilhar."

Mãe: "Se perder azar. Eu aviso."

Profa.: "Prá gente fica difícil cortar."

Mãe: "Sou meio rígida, às vezes não consigo evitar que ele traga, em geral não deixo. Acho que não deve trazer."

Mãe (exceção): "Os meus não trazem porque eu disse que não era para trazer. Criança não traz para dividir, é mais para mostrar e não querer que os outros brinquem."

Mãe: "Mas ele quer..."

Reaparece a procura de fusão entre os conceitos de trabalho e lazer, ou trabalho e brinquedo, que já assinalamos:

D: "O trabalho na escola é jogo. O material pedagógico é brinquedo que nós apelidamos de trabalho. A atividade da criança no ambiente é trabalho. Mas não tem o significado do mundo adulto: econômico. Mas poderíamos dizer que é brincadeira. Acabamos transmitindo à criança o significado do mundo adulto. (Fala na dicotomia trabalho-brinquedo e diz que não se deve fazer isso)."

Profª.: (escreve em nosso caderno): Mas nós também discriminamos!

D: "Como colocar as coisas para a criança: não levar porque, porque os espaços são diferentes, lá tem coisas que você vai usar, ou porque lá é trabalho?"

Mãe: "Este segundo é meio repressivo, não?"

Em outra reunião, a discussão cai sobre o uso de roupas de super-heróis na escola (ela não tem uniforme). Novamente, "quem vai proibir":

Mãe: "Mas se você sai com a criança para comprar roupa e ela escolha aquela!"

D: "Quando coloco em discussão é para pensarmos sobre isso. Porque seria mais simples proibir, mas ...Eu tenho resistido a assumir o papel repressor que a escola se atribui. Não é que eu não queira, ou B não queira..."

Pai: "Eu detesto aquela roupa, deixo porque ele gosta. Se tiver uma desculpa que a escola não deixa, eu vou adorar."

D: (respondendo à sugestão de botar uniforme): "Resolveria de fora para dentro. A gente vive num sistema que este uniforme é imposto de outra maneira."

Pai: "Não vai ser fácil."

Quase todos se mostram intimidados com a pressão das crianças, o terem que "proibir" os assusta. Mas uma mãe diz:

"Existe a autoridade dos pais. Para tudo tem limites na vida!"

E a escola passa um "carão":

"O importante é que a dificuldade tá na gente em dizer não: nas mães ou na escola. Vocês vão eleger quais as aprendizagens que vocês vão transferir ou não para suas crianças. Até que ponto a bola é adequada para a escola... Volto a dizer que é uma escolha de vocês. As convenções, os valores, somos nós que passamos. É bom vocês pensarem para depois não se assustar."

Ao avaliarem a reunião, ela diz: "Clima meio morno. Vocês não estavam a fim de aprofundar nada."

Numa das reuniões fica bastante explicitado que a proposta da escola é transformar os pais em especialistas em educação ou, pelo menos, em pessoas interessadas no que dizem esses especialistas:

"Minha expectativa é formar um grupo de pessoas que queiram discutir sobre educação. Mas porque a escola é que tem que tomar a iniciativa? A reunião dos pais é um espaço aberto. Vocês poderiam se reunir até sem a minha presença."

Vemos, então, que, se por um lado a família demanda a pré-escola e seu saber, colocando-se (especialmente as mães) fragilizada e necessitando de orientação para criar seus filhos; por outro, a pré-escola trata de alimentar e gerar essa demanda, agindo na suposição de que é preciso que "alguém" ensine os pais a serem pais e propondo-se a ser esse "alguém". Aparece também, claramente, como "promotora" de um modelo, ao insistir em chamar o pai à participação na educação dos filhos.

Destaque-se, novamente, a presença do discurso "psi", como base e justificativa para o discurso e a ação da pré-escola, que, além disso, propõe-se a divulgar o conhecimento psicológico entre sua clientela.



### 3.5 - Conclusão da Pesquisa

Foi possível detectar duas tendências diferentes entre as famílias estudadas: uma, que tende a se encaixar perfeitamente nas características esboçadas para as famílias normalizadas, e outra que, por algum aspecto, foge um pouco a tal caracterização. Diríamos que a diferença entre estas famílias passa, principalmente, por sua maior ou menor impregnação das normas e valores propostos pelos agentes normalizadores identificados por Donzelot (cf. Capítulo 1). Vimos que as primeiras procuram se opor aos valores familiares de criação de filhos, enquanto as segundas se baseiam justamente neles.

Como se explica o encontro das duas posições numa instituição tão "normalizadora" quanto a que investigamos? Podemos supor que, visto as famílias do segundo grupo não problematizarem tanto a educação dos filhos e parecerem atribuir à escola um caráter mais "informativo", não é para elas prioritário uma "identidade" com a pré-escola no que diz respeito a certo tipo de valores, pois se preocupam mais com o "produto" do que com o "processo". Parece-nos razoável sugerir que estas famílias possivelmente se constituem em população "flutuante" nesta pré-escola, em contraposição à tendência à permanência que se observa nas famílias identificadas ideologicamente com ela.

Destaca-se pois a variável "identificação com a ideologia da pré-escola", como sendo importante na relação que se estabelece e determinando basicamente dois tipos de relação: (1) quando a identificação está presente ela conduz a uma proximidade e maior permeabilidade à influência da escola enquanto instituição

"normalizadora"; (2) quando há diferenciação em relação a essa ideologia, ocorre um relacionamento restrito e pouca (ou nenhuma) permeabilidade à influência da pré-escola.

No primeiro caso, a "semelhança" entre família e pré-escola tornará a ação desta mais efetiva, tanto no que diz respeito à família, quanto no que concerne à criança. No caso da criança, podemos supor, com Berger e Luckmann (cf. Capítulo 2, página -2 desta dissertação), que a aproximação casa-escola tornará mais eficaz a ação desta última pela inexistência de conflito.

No segundo caso, a efetividade da ação da pré-escola estará diretamente relacionada à maior ou menor vulnerabilidade destas famílias ao discurso normalizador. Poderíamos dizer que quanto mais presas aos valores tradicionais, menos vulneráveis serão estas famílias ao discurso da escola? Julgamos válido indicar esta direção, embora para afirmá-la sejam necessários estudos mais detalhados.

Por outro lado, confirmam-se, na situação dramatizada do encontro família e pré-escola, aquelas linhas que vimos traçando ao longo desta discussão:

- a criança como centro das atenções e "vítima" de uma preocupação quase obsessiva de seus pais;
- essa preocupação como característica da família urbana das camadas médias e superiores, variando em grau segundo sua maior ou menor "vulnerabilidade" (relacionada com a adesão a valores tradicionais ou recusa desses valores e procura de novos);
- a pré-escola como estimuladora ou "promotora" dessa men

- 'talidade e como instrumento para intervenção do "social" (Donzelot) na família a partir de uma demanda criada;
- o "indivíduo" como valor central nesses contextos.

E, "informando" tudo isto, servindo de esteio tanto para o discurso sobre a criança, quanto para o discurso sobre os pais e sobre a pré-escola, encontramos a pedagogia e, fundamentalmente, a psicologia e uma "certa" psicanálise.

Não parece haver conflito maior entre estes pais e a pré-escola, exceto no que diz respeito à concepção que os pais ainda têm dela: lugar onde a criança vai conviver com outras crianças, "aprender" esta convivência, e brincar. Ao passo que a pré-escola procura "ensinar" aos pais que é mais que isso: é um lugar de trabalho.

A estratégia para lidar com esta possível fonte de conflito implica em certas concessões de parte a parte: embora pensando na pré-escola principalmente como lugar de "socialização" e resistindo um pouco a proibir as crianças de levarem brinquedos para lá, os pais se submetem, de certa forma, às exigências "escolares" de freqüência, horário, conteúdos; por seu lado, a pré-escola, embora insistindo sempre no trabalho, na necessidade da freqüência e do horário, tolera as eventuais violações dessas regras.

Para isto é essencial o fato da pré-escola não ser obrigatória, dispondo assim de maior autonomia frente à burocracia estatal; tão ampla, na verdade, que não sentimos necessidade de discutir a interferência do Estado ao discutirmos os regulamentos e procedimentos da pré-escola. Mas ela se organiza como

escola e é este o seu limite (lugar de ensino, tempo próprio , parcelado, horário determinado, regras determinadas), organiza-se também como empresa particular e este é outro limite. Procuramos demonstrar como estes dois limites atuam no sentido de transformar em estratégias de ocultação o discurso da escola sobre a "livre escolha" da criança, por um lado, e, por outro, sobre a "participação" de pais e professores no que seria uma "comunidade" (supostamente de interesses iguais).

Vimos que esta pré-escola é uma organização que busca a coerência de todas as formas e que exerce uma ação disciplinar quase massiva. Entretanto, as contradições inerentes à sua condição de escola geram uma convivência e uma luta "surda" entre sua auto-imagem (a equipe) e sua face negada (os que não são ainda): norma e lei, disciplina e repressão, nela convivem e se confrontam. Como convivem e geram conflito nos pais, no espaço que vai da palavra ao castigo como forma de controle dos filhos. Aliados e contraditórios, família e pré-escola "produzem" então as crianças que observamos: que "adoram" a escola, que gostam de "trabalhar com os materiais", mas que preferem o pátio à sala de aula e fazem o jogo de fingir que estão trabalhando quando, na verdade, estão brincando.

## CAPÍTULO 4

### CONCLUSÕES

#### 4. CONCLUSÕES

Ao iniciarmos este estudo, colocávamo-nos algumas ques tões, sendo a principal: quais as determinações que atuam nas relações de uma pré-escola com a família de seus alunos?

À procura de uma resposta, analisamos teoricamente as determinações que atuam sobre a pré-escola enquanto instituição do sistema escolar e vimos como o poder que ela representa - o saber institucionalizado - penetra-a em todos os seus níveis e acha-se comprometido com a continuidade do sistema social vigente. Ao buscar detectar tais determinações na realidade concreta de uma pré-escola, encontramos um estabelecimento que se pretende "libertador", que se propõe a fazer uma "revolução pela educação", mas que (1) tem um compromisso com um saber que se constitui num exercício de poder e que atende às necessidades da ordem vigente; (2) "mascara" as relações de dominação que estabelece; (3) propaga o utilitarismo e a ideologia do trabalho através da insistência em transformar em "trabalho" (útil e produtivo) o brincar da criança. As contradições presentes no seu discurso, na "teoria" em que baseia sua ação e na sua própria situação de estabelecimento escolar e particular (ou seja, sob o regime da propriedade privada e do capital), atravessam suas práticas e denunciam a "ilusão" da liberdade neste contexto.

Mas vimos, também, que a pré-escola apresenta uma especificidade dentro do sistema escolar ela se dedica essencialmente a aplicar sobre seus alunos (e sobre os pais deles) um "conhecimento" que pretende ter a respeito deles, ou seja, ela não se ocupa tanto em transmitir um conhecimento quanto em utilizá-lo.

A análise desse "conhecimento" que a pré-escola diz ter sobre a criança, levou-nos a novos caminhos e permitiu-nos avançar mais um passo na tentativa de responder à nossa questão principal. A pré-escola pretende desenvolver habilidades, pretende formar hábitos, pretende contribuir para o desenvolvimento "normal" da criança. Caracterizamos, no Capítulo 2, a pré-escola como uma instituição disciplinar, que usa e produz um "saber" sobre a criança e exerce seu poder com base nesse saber. Como vimos, Foucault destaca que disciplina e repressão se constituem em formas diferentes de exercício de poder, sendo que a primeira parece ser mais "eficiente" enquanto forma de dominação para a vida (ela "produz"). Mas ao analisarmos uma pré-escola concreta, descobrimos que convivem nela disciplina e repressão, não obstante um discurso disciplinador: novamente, suas contradições internas abrem brechas, deixam lacunas.

Parece-nos que podemos dizer que a pré-escola - seja ela mais ou menos repressiva, mais ou menos disciplinadora - insere-se em continuidade ao papel da escolarização que apontamos no Capítulo 1. Destacamos o fato de que ela significa uma maior precocidade na ação de uma instituição de socialização secundária (Berger e Luckmann) sobre a criança: não mais aos 7 anos, mas aos 2 anos de idade. Vimos que há o recurso à "afetividade" como forma de aproximação com a criança e vimos também que a pré-escola busca estabelecer uma "ponte" entre seus valores e os da família, como forma de evitar o conflito a que se referem Berger e Luckmann quando socialização primária e secundária se chocam. A pré-escola, mais do que qualquer outra instituição escolar, precisa assim de uma aproximação com as famílias de seus alunos, se

ja uma aproximação real (como no caso estudado), seja uma aproximação "pretendida" quando se pretende que a professora seja uma "substituta da mãe".

Estabelecemos, já no primeiro capítulo, que a escolarização se constitui numa das "linhas de transformação" que atuaram sobre a família a partir do século XVIII, conduzindo-a, por estratégias várias, ao "fechamento sobre si mesma", com o afastamento da "sociabilidade livre" (Ariès) que vai se completar no fato da pré-escola se colocar atualmente como a melhor opção para a "socialização" (entendida como aprendizagem de convívio com outras crianças) dos filhos das camadas média e superior de uma sociedade urbana.

Voltando a uma pergunta que colocamos no decorrer desta dissertação: porque as crianças das camadas média e superior precisam da pré-escola? Ou antes, porque seus pais precisam?

Lembramos que tanto Donzelot quanto Costa destacam como a medicina, a psicologia, a psicanálise e outros "saberes" sobre o homem, serviram de instrumento para a "fragilização" das famílias modernas, ao "mostrar-lhes" que não sabem educar e criar seus filhos. Lembramos também que esse processo foi acompanhado e facilitado pela urbanização, pela mobilidade geográfica e social, que implicaram no rompimento de vínculos e na necessidade de novos comportamentos e valores.

A análise das relações concretas de uma pré-escola com as famílias de seus alunos mostrou-nos relações diferentes com diferentes tipos de famílias. Mostrou-nos que esta relação é mais forte quando as famílias apresentam, de forma mais definida, as características da família "normalizada". Entretanto, todos têm



necessidade da pré-escola, todos recusam a babá, a empregada, como companhia para a criança: todos procuram o saber da pré-escola, o profissional especializado.

A pré-escola se impõe, pois, como o desdobramento da demanda de "especialistas em criança" que Donzelot aponta. E ela não só atende a uma demanda, como a cria, infantilizando os pais, tratando-os como "alunos" e pretendendo educá-los. É interessante, ainda, destacar a posição relativa de pais e mães no que diz respeito à abertura ao "discurso" da pré-escola.

A mulher vem sofrendo um "massacre" no que diz respeito à sua identidade: ao mesmo tempo que a psicologia e a psicanálise frisam a importância da presença e dos cuidados maternos para o desenvolvimento "sadio" da criança, ela é solicitada a trabalhar fora, a ter outros interesses, a não ser apenas dona-de-casa, também em nome do mesmo desenvolvimento "sadio" da criança e de sua própria "saúde mental", e, mesmo os maridos mais "modernos", ainda lhe atribuem a principal parte na educação dos filhos. Não é de estranhar que, como demonstrou nossa pesquisa, sejam as mulheres as principais "clientes" da pré-escola. Os homens, embora não estejam imunes (como vimos), são mais críticos, menos suscetíveis, não só por estarem menos "ligados", mas também, e, quem sabe, principalmente, por terem ainda um papel bem definido: o de "provedor".

Outro ponto que gostaríamos de assinalar, que merece -  
ria a nosso ver maior investigação, diz respeito à tentativa de misturar e confundir trabalho e brinquedo, que aparece como característica muito forte da escola que pesquisamos. Procura-se provocar uma série de associações, à primeira vista de resultados

muito simples: da associação brinquedo-prazer, passa-se a brinquedo-trabalho e a trabalho-prazer. Mas em que sentido se daria nas crianças esta associação entre trabalho e prazer?

Montessori diz que pelo seu método, a criança "aprende a gostar do que faz" e não "a fazer o que gosta". Salem, entrevistando jovens da camada média-superior do Rio, detecta uma estreita associação entre trabalho e prazer, que indica mais ou menos no mesmo sentido: os jovens criticam os pais por verem no trabalho apenas meio de subsistência e se dizem diferentes; entretanto, na hora de escolher a profissão, "pesa" muito o fator remuneração, a ponto de alguns deixarem de seguir uma carreira de que "gostam" mais em benefício de outra de que gostam menos, mas que paga mais. Mas acreditam que "fazem o que gostam", quando talvez seja questão de "gostar do que faz".

Por outro lado, como professora universitária, chamamos a atenção a extrema resistência de muitos jovens a fazerem esforço para aprender: a sincera indignação de muitos por terem que ler dois livros para um curso, a expectativa de receber tudo "mastigado" em apostilas ou em aulas expositivas, são características que parecem ter alguma relação com o fato de que, a partir da pré-escola, mas continuando por todo o 1º e 2º graus, o ensino formalizado vem procurando "disfarçar" seu caráter coercitivo, obrigatório, procurando "dourar a pílula" para que os jovens a engulam. É interessante que, se por um lado eles não a engolem (desde a preferência pelo pátio na nossa pesquisa, até a rejeição à escola que se observa nos adolescentes), por outro parece que eles aprendem a esperar não ter que fazer esforço na escola. Evidentemente, a pré-escola não é a "grande culpada",

mas ela se insere, parece-nos, numa tendência presente em parte das escolas para as camadas média e superior, que talvez tenha alguma relação com as dificuldades atuais do ensino.

E, finalmente, na perspectiva da pré-escola como extensão ou novo desenvolvimento do processo de escolarização, e lembrando que a necessidade dessa escolarização é atribuída, pelos autores estudados (tanto Foucault, quanto Donzelot e Costa), às características do capitalismo, constituindo-se em estratégia de progresso do sistema, parece-nos significativo que a pré-escola particular tenha se desenvolvido no Brasil especialmente a partir de 1964, quando se instala no país um governo que precisava do apoio das camadas médias para a implantação de um determinado modelo econômico no país. Acrescente-se o fato de que o surto de industrialização do Brasil data da década de 50, e com ele a maior mobilidade geográfica e social, a urbanização acelerada, o rompimento de velhos valores. É justamente a geração nascida nesta década que vem promovendo a demanda por pré-escolas. Estes aspectos mereceriam, a nosso ver, estudo mais detalhado em articulação com a questão da relação trabalho-prazer anteriormente assinalada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, R. "Da inutilidade da infância"; em Folhetim, p.3, Folha de São Paulo, SP, 5/12/82.
- ARIES, P. "A família e a cidade" in Família, psicologia e sociedade, coord. Sérvulo A. Figueira e Gilberto Velho. Rio de Janeiro. Campus, 1981.
- ARIES, P. História Social da Criança e da Família, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- AVELAR, G. Renovação Educacional Católica: Lubicenska e sua influência no Brasil. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- BARTOLOMEIS, F. de. María Montessori y la pedagogia científica. Madrid, Atenas, 1979.
- BERGER, C.L. e LUCKMANN, T. A construção social da realidade : tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis, Vozes , 1976.
- BOHOSLAVSKY, R. "A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializador", em PATTO, M.H.S. (org.) Introdução à Psicologia Escolar, São Paulo, T.A. Queiróz , 1981, p. 320-341.
- BOTT, E. Família e Rede Social, Rio de Janeiro, F. Alves, 1976..
- CHAUÍ, M. de S. "Ideologia e Educação". Educação e Sociedade , São Paulo, 2(5): 24-40, jan. 1980.
- COSTA, J. F. Ordem Médica e Norma Familiar, Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1979.
- DONZELOT, J. A Polícia das Famílias, Rio de Janeiro, Ed. Graal , 1980.
- FERRARI, A. e GASPARY, L.B.V. "Distribuição de Oportunidades de Educação Pré-Escolar no Brasil". Educação e Sociedade, São Paulo, 2(5): 62-79, jan. 1980.

- FOUCAULT, M. História da Sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro, Ed.Graal, 1980, 3a.ed.
- FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro, Ed.Graal, 1981, 2a.ed.
- FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1977.
- GUATTARI, F. Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- KRAMER, S. A política pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.
- LAPASSADE, G. et alli. El analisis institucional (Por un cambio de las instituciones); Madrid, Campo Abierto Ed., 1977a.
- LAPASSADE, G. Grupos, organizações e instituições. Rio de Janeiro, F.Alves, 1977b.
- LOURAU, R. A Análise Institucional. Petrópolis, Vozes, 1975.
- LOURAU, R. L'illusion Pédagogique. Paris, Ed.de l'Épi, 1969, 3a.ed.
- LURÇAT, L. La Maternelle: une École Différent? Paris, Les Éditions du Cerf, 1979.
- MACHADO, R. Ciência e Saber: a trajetória da arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro, Ed.Graal, 1981.
- MEC - Educação Pré-Escolar: uma nova perspectiva nacional, Departamento Ensino Fundamental, Setor de Educação Pré-Escolar, Brasília, 1975.
- MONTESSORI, M. Mente Absorvente, Rio, Portugália, s/d, 2a.ed. (b)
- OLIVEIRA, R.de. "Os movimentos sociais reinventam a educação". Educação e Sociedade, São Paulo, 3(8):42, mar.81.
- RIZZO, G. Educação Pré-Escolar. Rio de Janeiro, F.Alves, 1982.
- SÁ BARRETO, E.S. "Professores da periferia: soluções simples para problemas complexos". Em PATTO, M.H.Souza. Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo, T.A.Queiróz, 1981.

SALEM, T. O velho e o novo: um estudo de papéis e conflitos familiares. Petrópolis, Vozes, 1980.

WINNICOTT, D.W. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro, Zahar, 1977, 4a.ed.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALBUQUERQUE, J.A.G. Instituição e poder: a análise concreta das relações de poder nas instituições. Rio, Edições Graal, 1980.
- ALMEIDA, M.S. Kofes de et alii. Colcha de Retalhos: estudos sobre a família no Brasil. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1982.
- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado, Lisboa, Editorial Presença, 1974.
- BASAGLIA, F. "A Instituição da Violência". Rev. Tempo Brasileiro, Rio, 35: 34:71, out.dez. 1973.
- BAULEO, A.J. Ideologia, Grupo y Família. Buenos Aires, Ediciones Kargieman, 1970.
- BRUYNE, P; HERMAN, J. e SCHOUTHEETE, M. Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais. Rio, Francisco Alves, 1982, 2<sup>a</sup> ed.
- CAMPOS, F.S. de. Tarefa de mãe, tarefa de filho: valores e expectativas de mães de classe média alta. Tese, Rio, PUC, 1979.
- CHÂTELET, F. (org.). História da Filosofia, Idéias, Doutrinas, v. 7, Rio, Zahar Ed., 1974.
- CHAUÍ, M.S. O que é ideologia. São Paulo, Editora Brasiliense, 1981.
- DEBESSE, M. e MIALARET, G. (org.). História de La Pedagogia. vol. II, Barcelona, Oikos-Tau Ed., 1974.
- ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Rio, Editora Civilização Brasileira, 1980.
- ESCOBAR, C.A. "As Instituições e o Poder". Rev. Tempo Brasileiro, Rio, 35: 3-33, out.-dez., 1973.
- ESTABLET, R. "A Escola". Rev. Tempo Brasileiro, Rio, 35: 93-125, out.-dez., 1973.
- FERREIRA, R.M.F. Meninos da rua, expectativas e valores de menores marginalizados em São Paulo, São Paulo, CEDEC, S/D.
- FIGUEIRA, S.A. O contexto social da psicanálise. Rio, Livraria Francisco Alves Editora, 1981.

- FREIRE, P. "Educação Bancária e Educação Libertadora" em PATTO, M.H.S. (org.) - Introdução à Psicologia Escolar, São Paulo, T.A. Queiroz Editor, 1981.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio, Paz e Terra, 1975.
- GADOTTI, M. "Concepção dialética da educação e educação brasileira contemporânea". Rev. Educação e Sociedade, São Paulo, 3(8): 5:32, Mar. 1981.
- GADOTTI, M. "Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira (Introdução a uma Pedagogia do Conflito) Educação e Sociedade, São Paulo, 1(1): 5-16, set. 1978.
- GOUVEIA, A.J. "A escola, objeto de controvérsia", em PATTO, M.H.S. (org.), Introdução à Psicologia Escolar, São Paulo, T.A. Queiroz Editor, 1981.
- GRISES, J. Métodos da Psicologia Social. Rio, Zahar, 1978.
- GUATTARI, F. "Introdução à Psicoterapia Institucional". Rev. Tempo Brasileiro, Rio, 35: 72-86, out.-dez., 1973.
- HESS, R. La Pédagogie institutionnelle (Aujourd'hui). Paris, Éditions Universitaires, 1975.
- HESS, R. La Socianalyse. Paris, Editions Universitaires, 1975.
- HORKHEIMER, M. e ADORNO, T.W. (org.) Temas Básicos de Sociologia. São Paulo, Ed. Cultrix, 1978, 2ª ed.
- ILLICH, I et alii. A escola e a repressão dos nossos filhos. Portugal, Publ. Europa América, 1976.
- KESSEL, L. "Nossa posição sobre a Educação Pré-Escolar". Educação e Sociedade, São Paulo, 1(1): 110-114, set. 1978.
- KRAMER, S. A política pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio, Achiamé, 1982.
- LOBROT, M. La Pédagogie Institutionnelle. Paris, Gauthier Villars. 1977, 3ª ed.
- MATTA, R. Carnavais, malandros e heróis. Rio, Zahar Editores, 1981.



- MEC - Legislação e Normas da Educação Prê-Escolar, Brasília, 1979.
- MEISEL, O. Creches comunitárias: uma indagação para a psicologia. Tese, Rio, PUC, 1979.
- MITCHELL, J. Psicanálise e feminismo. Belo Horizonte, Interlivros, 1979.
- MONTESSORI, M. Formação do Homem. Rio, Portugalia, s/d (a).
- PATTO, M.H.S. "O sistema escolar brasileiro: notas sobre a visão oficial". Em PATTO, M.H.S. (org.), Introdução à Psicologia Escolar, São Paulo, T.A. Queiroz Editor, 1981.
- PEREIRA, L. A Escola numa área metropolitana. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1976.
- POULANTZAS, N. "Escola em questão". Rev. Tempo Brasileiro, Rio, 35: 126-137, out.-dez., 1973.
- RAMOS, C.A. "Propriedade e Autoridade". Educação e Sociedade, São Paulo, 1(1): 96-109, set. 1978.
- RUSSO, J. e SANTOS, T.C. "Psicanálise e casamento". Em VELHO, G. e FIGUEIRA, S.A. (coord.), Família, Psicologia e Sociedade, Rio, Editora Campos, 1981.
- SALEM, T. Mulheres faveladas: "Com a venda nos olhos". Perspectivas Antropológicas da Mulher, Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- SALEM, T. O velho e o novo: um estudo de papéis e conflitos familiares. Petrópolis, Vozes, 1980.
- SANTO, T.C. A difusão da psicanálise na família: um estudo de seus efeitos sobre a mulher. Tese, Rio, PUC, 1982.
- SCHNEIDER, D. "Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio", em VELHO, G. Desvio e divergência, uma crítica da patologia social. Rio, Zahar Editores, 1979.
- SNYDERS, G. Escola, Classe e Luta de Classes. Lisboa, Moraes Editores, 1977.
- STANDING, E.M. La Revolución Montessoriana en la educación. Madrid, Siglo XXI, 1976, 4<sup>a</sup> ed.

SWARTZ, D. "Pierre Bourdier: A transmissão cultural da desigualdade social" em PATTO, M.H.S. (org.), Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo, T.A. Queiroz Editor, 1981.

VELHO, G. Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio, Zahar Editores, 1981.

VERA, A.A. Metodologia da pesquisa científica. Porto Alegre , Editora Globo, 1973.



PUC  
RIO

Vera Lúcia Batista de Souza

A RELAÇÃO PRÉ-ESCOLA - FAMÍLIA: UM ENFOQUE INSTITUCIONAL

Vol.II - Anexos

Dissertação de Mestrado

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Abril de 1983

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO

Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea  
CEP 22453-900 Rio de Janeiro RJ Brasil  
<http://www.puc-rio.br>

**N.Cham. 150 S729r TESE UC**  
**Título A relação pre-escola-familia**



Ex.1 v. 2 PUCB

0031678

---

BC - PUC

DOAÇÃO

VERA LÚCIA BATISTA DE SOUZA

A RELAÇÃO PRÉ-ESCOLA - FAMÍLIA :

UM ENFOQUE INSTITUCIONAL

Vol. II.

Anexos

Dissertação apresentada ao  
Departamento de Psicologia da PUC/RJ  
como parte dos requisitos para obten  
ção do título de Mestre em Psicologia

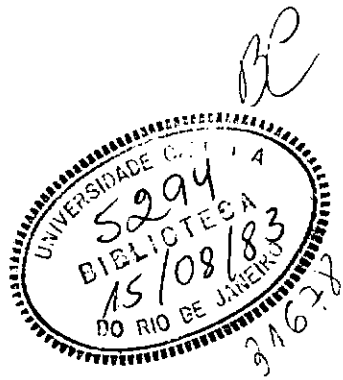
Orientador: Circe Navarro Vital Brazil

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Rio de Janeiro, fevereiro, 1983

19507



150  
S727 1  
TESE UC  
V 2  
UC 19668-8  
SC 1

SUMÁRIO DOS ANEXOS

ANEXO I - Entrevistas com elementos da pré-escola

ANEXO II - Documentos da pré-escola

A - "O que a ... espera dos professores"

B - Ante-projeto da implantação do 2º seguimento  
do 1º grau

C - Regimento Escolar

D - Questionário aos pais

E - Objetivos gerais da turma Agrupada 2

ANEXO III- Entrevistas com as famílias

A N E X O I

ENTREVISTAS COM ELEMENTOS DA PRÉ-ESCOLA



ENTREVISTA DE "A" (Professora)

- P. Há quanto tempo você está aqui na escola?
- E. Com esse pessoal tem 4 anos.
- P. Você estava lá na outra escola, né?
- E. Tava, trabalhei um ano lá, quando a escola se dividiu, eu vim prá cá.
- P. Quer dizer que você foi da equipe fundadora?
- E. É. Fundadora.
- P. É você e quem mais da equipe fundadora?
- E. Eu, E, V, N, I, Z, B, L, acho que sô. Dessa casa aqui, saiu quase que todo mundo, pré-escolar sô ficou eu e E. Ti nha outras duas...
- P. E elas saíram?
- E. Sairam.
- P. Nessa casa tem muita gente nova, né?
- E. Tem muita gente nova.
- P. Você fez que curso mesmo?
- E. Fiz faculdade.
- P. Pedagogia?
- E. Pedagogia e os cursos de Montessori.
- P. Você fez normal também?
- E. Fiz normal também.
- P. Há quanto tempo você tá formada?
- E. Eu me formei em 78.
- P. Na faculdade?
- E. No normal. Na faculdade eu entrei em 79, cursei 80, 81, tranquei agora.
- P. Você trancou?
- E. Tranquei. Por causa do filho.
- P. Não dá prá juntar, né?
- E. É.
- P. Você trabalhou em outra escola?

- E. Não. Sô aqui. Estagiei. No normal a gente estagiava e dei aula no (colégio) e como estágio de observação e co-participação teve o (outro colégio), (outro colégio), teve uma escola estadual e o orfanato que eu ia toda 6a. feira lá. Outra estória. A relação com as crianças muito grande, muito dependente, muito afetivo. Pessoal muito carente, então quando a gente chegava era uma festa. Ia eu e mais duas. E pedindo sempre coisas e querendo coisas da gente. Às vezes pegava pregador da gente, e balas e queriam sempre...
- P. Você gosta de dar aula?
- E. Gosto.
- P. Pretende continuar, ou tem outros planos?
- E. Tenho. Não quero ficar a vida inteira dando aula não. Eu quero crescer, quero conhecer outras coisas. Tenho vontade de ir para empresa, ver um pouco de empresa também. Tô com vontade de me formar em supervisora.
- P. Mas sempre coisa ligada a educação?
- E. Sempre: Sempre a parte humana. Não quero me desligar não, porque acho que eu dou prá isso e eu gosto e tenho jeito e tal. Embora goste muito de matemática e física.
- P. Bem, e você prefere trabalhar com criança pequena ou com criança maior?
- E. Pequena. Até uns 6, 7 anos.
- P. Por que?
- E. Eu não sei. Nunca peguei experiência de gente maior, mas eu tenho impressão que é mais difícil. Na relação, sei lá, de transar. Eles são muito mais questionadores. Eu não sei, gosto de gente assim numa faixa de 5, 6 anos que já estão se achando mais espertos, questionando mas ainda dá para se levar, dá prá se transar afetivamente. Acho que criança maior tá num outro nível. Eu não sei, gosto de criança pequena.
- P. Mais talvez, por essa questão de poder lidar mais afetivamente?
- E. É.
- P. Esse negócio de professor ser substituto da mãe. O que vo

cê acha disso? Dessa frase? Que é muito freqüente em termos da pré-escola.

- E. Não acho não. Eu acho que cada uma tem o seu lugar. Eu acho que a mãe tem o lugar dela na relação com a criança, em casa e a professora tem o lugar dela na escola. Acho que não cabe não. Tem muita mãe que acha isso, mas eu co-professora acho que não. Acho que inclusive a mãe tem um lugar muito importante, fundamental, para a criança e ficar até dizendo que professora substitui a mãe é jogar uma responsabilidade em cima da professora, que a mãe as vezes tá querendo sair fora e que não tem a ver. Eu acho que são duas coisas bem separadas e cada uma tem o seu lugar e cada uma é importante na relação com a criança.
- P. E esse lugar da professora, como é que você vê? O que seria ser uma boa professora?
- E. Eu acho que a professora tem que estar ligada com a criança; a professora tem que entrar no mundo da criança, tem que entender, às vezes até interpretar o que a criança tá querendo dizer. E também, puxando mais para uma outra parte, ampliando, seria toda a parte de educação em termos de controlar movimentos e parte pedagógica, transar jogos e exercícios e coisas até que a mãe não tem a informação. Muitas vezes a mãe não sabe como fazer com a criança determinada coisa. Já uma professora com uma certa experiência e informação, que a gente tem na escola, eu acho que ajudaria e complementaria, ampliaria o mundo da criança.
- P. Essa questão de trabalhar com criança mais velha, você vê diferença entre a professora de pré-escola e a de 1º grau. Em termos de postura?
- E. Eu vejo. Me dá a impressão de que a professora de primário é uma pessoa sem ter muita paciência e às vezes até nem sempre tem e é uma pessoa nervosa. Não sei, não sei o que falar pra você, porque não tenho essa experiência de pegar criança grande.
- P. E essa questão da preferência. Você já teve preferência? Questão de ter preferência por alguma criança, de ter ma-

is afeto por alguma criança. Como é que é isso?

- E. Tenho. A gente tem. Sempre tem. As crianças que chegam ma is e outras que não se abrem tanto, umas entregam mais, ou tras ficam mais reservadas e a própria simpatia, eu acho que vai muito da simpatia mesmo da gente. Mas eu tento ser sempre mais neutra.
- P. E as crianças aqui da escola, como é que você descreveria as crianças?
- E. São crianças ativas, um pouco levadas e muito interessadas no trabalho, espertas, afetivas, carinhosas, alegres. São crianças boas de se trabalhar.
- P. Você acha que elas são mimadas pelos pais?
- E. Algumas sim. Algumas são. Por exemplo, tem o caso de uma criança que, hoje eu tava lendo até a anamnese, "isso é meio confidencial", mas a criança ainda dorme com os pais. A criança prã dormir precisa de colo, cantar, balançando. Quer dizer, eu acho isso até prejudicial prã criança, por que de repente a criança tem que ter o mundo dela, o quar to dela, as coisas dela e acostumar a ter uma vida mais independente a partir de uma certa idade.
- P. Essa questão das anamnêses, a Maria Tereza que aplica nos pais, como é que é?
- E. É um questionário que tem uma porção de perguntas sobre a vida da criança, o nascimento, se sofreu algum acidente e algum traumatismo na infância, operação, se os pais são se parados ou não, relacionamento com os avós, se eles tran sam escola, se vêm sempre, se interessam, relação com a em pregada, se tem babá ou se não tem, com os irmãos e mais informação sobre os pais, o trabalho, idade e se pre miam ou castigam a criança, férias e tal. Uma base para se cõ nhecer.
- P. É dado pros pais preencher?
- E. É dado pros pais sempre quando eles entram, inclusive até uma vez, no ano passado, nós ficamos nos questionando se seria interessante saber desses dados antes ou não. Se a gente pegaria a criança sem saber de nada. Mas eu persoal

mente acho importante a gente saber, porque tem muita coisa na anamnese que alergia por exemplo, detalhes assim se paração e tal que a gente precisa saber, até no trato com os pais, com a criança. Criança que vem e tem um certo problema físico ou não, neurológico, é preciso.

P. Vocês estavam discutindo se isso poderia prejudicar, dá algum tipo de...

E. Diferença. Eu nunca vi. Inclusive eu levo as anamneses e depois guardo. Só pra ter aquela noção, mas depois a gente tem que tratar mesmo é na hora.

P. E os pais dessas crianças, como é que você caracterizaria?

E. Tem muita gente separada, tem muita mãe trabalhando, algumas até ainda estudando, ficam o dia inteiro longe da criança, muita criança em horário integral, ficando o dia inteiro na escola e, em geral eu me dou bem com eles. De certa forma, eu sou até um pouco reservada, é minha personalidade, mas eu trato bem, um ou outro até mais assim de perto.

P. Você acha que eles são de nível sócio-econômico mais alto?

E. Mais alto.

P. Em geral tem curso...

E. Superior.

P. Você acha que eles são intelectualizados?

E. Alguns são. Alguns são até bem agitadores, negócio de partido agora.

P. E o que você acha que eles querem da escola? O que eles esperam da escola?

E. Eles esperam que as crianças aprendam muita coisa. Inclusive ficam muito em cima da gente esperando que a gente ensine. Eu vejo muito assim, eles jogam toda a responsabilidade em cima da gente. "O meu filho tem que aprender a ler, você tem que puxar por ele, ele tem que aprender a escrever também, porque ano que vem tem que estar na alfabetização", então ficam exigindo muito da gente. Ontem mesmo eu falei com uma mãe: "Olha, não é com a gente. Você está jogando uma responsabilidade em cima de mim, que não é. É

o seu filho que vai mostrar prá gente o tempo dele, a hora que ele tá a fim. Vai depender dele. Se ele não está a fim de trabalhar com letra agora, que é que eu vou fazer?" Não dá prá forçar. Então fica muito assim nesse nível.

P. Você sempre trabalhou mais com as crianças de 5 anos, né?

E. Eu comecei com o grupo A. De 3 anos mais ou menos, mas agora que tenho pego mais de 4,5.

P. Existe uma diferença aí, de exigências?

E. Existe. Porque eles acham que os pequenos é só vir prá escola prá brincar, passar o tempo, ter uma horinha e tal. E esses mais velhos não já vêm para escola para aprender a ler, escrever, números, matemática.

P. E esses pequenos, existe algum tipo de expectativa? Algum tipo de preocupação dos pais com essas crianças pequenas?

E. Como assim?

P. Porque com os mais velhos a preocupação é mais com a parte de aprendizagem mesmo, de aprender a ler. Com os pequenos, o que que seria?

E. Seria parte motora, desenvolvimento amplo e músculos, brincadeira, socialização com as crianças e amiguinhos; e entraria um pouco até de conceitos, de conhecimento, mas muito menos.

P. E você acha que eles são muito atentos, muito exigentes (os pais)?

E. Alguns são. Tem uma mães bastante exigentes, outras até têm, mas têm até vergonha de falar com a gente, às vezes até de reclamar alguma coisa que não gostou. Isso até a gente tem que se preocupar bastante, porque é o tipo de mãe que fica sempre com vergonha e nunca fala, e de repente ela tira da escola. Aí a gente tem sempre que ficar perguntando e falando e colocando alguma coisa, que é prá sempre diluir. É aquele negócio de ficar com vergonha.

P. E eles criam muito caso?

E. Tem uma mãe que criou um caso mês passado que não foi brincadeira. Em relação a isso também. Estava insatisfeita com uma porção de coisas, de repente aconteceu um acidente com

o filho, foi a gota d'agua e o pretexto prá ela então descarregar tudo em cima da escola porque ela estava com raiva, "e o supervisor e etc e tal, e a professora", e de repente ela começou a reclamar de tudo que tava engasgado. Aí foi um bafafã danado, brigou com a diretora, brigou com a supervisora, disse que ia bater em todo mundo. A diretora depois conseguiu resolver.

P. Como é que a escola lida com esse tipo de situação?

E. A escola dá muita razão aos pais. A preocupação é sempre tentar esclarecer o que que houve e reconhecer quando a escola realmente errou e aí mostrar pros pais, realmente a gente tá errando nisso, agora queremos que você ajude a gente a consertar, que você é importante nesse sistema, porque muitas vezes pode ser que a gente está esquecendo, se despoliciando de certas coisas e você é um elemento fundamental pra trazer isso prá gente. A escola entra muito nesse nível. E também quando a pessoa tá falando uma coisa que realmente não tem a ver. A gente também diz "não é assim, você tá vendo de outra forma, isto é uma outra interpretação.

P. E é frequente tirar filho da escola?

E. Olha, é muito difícil tirar filho da escola, porque brigóu com a escola. É mais porque vai prá outra escola, ou porque se mudou, vai para outro bairro, outra cidade. Por insatisfação, às vezes eles trocam de turma.

P. Eles em geral falam, quando não estão satisfeitos?

E. Falam, falam muito mais com a diretora.

P. Quando eles vêm a lá. visita na escola, quem recebe?

E. A supervisora. Quem estiver de coordenação no turno.

P. Você sabe o que é dito a eles?

E. É dado mais ou menos uma explicação sobre o funcionamento da escola, porque geralmente eles não sabem muito o que é uma escola Montessoriana. Então é conversando sobre os princípios da escola e o que se faz, o tipo de trabalho, turmas agrupadas, mais ou menos o horário, como é feito as atividades. Eles observam a gente, no trabalho da gen-

te, no lanche, no pátio, no trabalho em sala, apresentam à gente, aos auxiliares e, dá mais uma noção.

- P. Você acha que se diz tudo que devia ser dito aos pais ou você pode perceber que fica faltando alguma coisa, que eles deveriam saber que não sabem?
- E. Eu não sei. Nunca soube. Dizem muita rotina de acidente, essa rotina de passeio. Acho que dependendo da pessoa que fala, nunca vi e conversando, mas acho que nossa coordenadora tem dado uma boa colocação.
- P. E que normas que a escola apresenta pros pais?
- E. Não sei.
- P. Que tipo de instruções os pais recebem quando colocam as crianças na escola?
- E. Horário, atitude em relação a gente, a nossa postura, no nosso relacionamento. Qualquer dúvida, qualquer esclarecimento ir direto a pessoa encarregada, o responsável pelo assunto. Em termos assim de fofoca ou qualquer assunto que surja, não passar adiante e tentar esclarecer logo, não ficar embutido e imaginando outras coisas.
- P. O que você acha desse negócio das mães entrarem na escola tanto prá trazer quanto prá buscar. Te incomoda?
- E. Tem um tipo de mãe que toda vez que olha que a gente começa a perguntar sobre o filho quer saber o que tá acontecendo. Às vezes eu até fujo um pouco disso. Tem horas que tem coisas prá dizer, tem horas que não tem, tá tudo legal, tudo normal. Outras mães não, entram, cumprimentam e saem. Eu não me sinto muito incomodada, a não ser essas mais chatas.
- P. Você acha que seria melhor elas ficarem do lado de fora?
- E. Não. Tem muita coisa que a gente também tá a fim de conversar na hora, lembrar, um bilhete, alguma informação, reunião. Eu acho importante ter esse contato.
- P. Seu contato com as mães é esse, mais algum, além das reuniões?
- E. Não. Só nas reuniões.
- P. Elas não costumam pedir prá fazer entrevista com você, prá



conversar alguma coisa?

- E. Quando tem alguma necessidade sim. Mas em geral a gente aproveita as reuniões prá conversar.
- P. Quando elas querem entrevista, em geral elas pedem a quem?
- E. Com a diretora.
- P. E as reuniões com os pais. Você considera essas reuniões importantes?
- E. Considero, na medida que eles considerassem também.
- P. Você acha que eles não consideram?
- E. Não. Acho que eles deveriam considerar mais. Tem muita coisa boa que se fala, muita coisa boa que a diretora fala, que a gente fala que, a nível de entendimento, de esclarecimento das coisas; até cotidiana, experiências de mãe com filho e problemas de relação a sexo, masturbação e palavrão, a gente tem conversado muito sobre isso e tem muita mãe que poderia aproveitar bastante e não se interessam, não perguntam. Não estão nem aí.
- P. E essa freqüência as reuniões é baixa, né. E são sempre os mesmos pais, eles se revezam, como é que você percebe isso?
- E. Eu acho que se revezam bastante. Mas se bem que quando as reuniões eram mensais revezavam mais. Agora que elas estão bimestrais tem um grupo que tem vindo mais. Um grupo mais constante. Mas antigamente era bem variado.
- P. Tem grupo que não vem nunca?
- E. Tem um grupo que não vem nunca. A gente manda, inclusive depois da reunião a gente manda a circular sobre o assunto, lamentando a ausência, que gostaria que viesse mais.
- P. Sempre manda?
- E. Sempre manda. Mas parece que ainda não tá atingindo.
- P. E os assuntos da reunião, como é que são escolhidos?
- E. Em geral, escolhidos pelo pessoal de coordenação, quando sente que, tá sentindo a necessidade, quando os pais estão perguntando muito sobre aquilo ou então é um assunto que vai esclarecer muitas coisas, muitas dúvidas. Outras horas é. Ano passado eles fizeram um calendário no início

do ano já delimitando assunto por reunião. Cada mês ia ser um tipo de assunto. A gente conseguiu mais ou menos seguir o calendário. Esse ano está mais a esse nível de interesse, de dúvida, de esclarecimento.

P. O que você acha que funcionou melhor?

E. Eu gostei do ano passado, porque, de repente, você ficando só na parte de interesse, esquece outras coisas. Então completou uma coisa com a outra, porque tem muita coisa ali de assunto, que interessa. Agora, esse ano com essa reunião em aberto, até, essa última reunião que a gente deixou livre, surgiram coisas que não surgiriam se houvesse um assunto só. Então acho que poderia haver essa mescla de assuntos importantes, já pensados, e outras vezes aberto pros pais colocarem e discutirem o que quiserem.

P. E a frequência dos pais, ano passado foi melhor que esse ano? Você notou assim do ponto de vista deles, o que que eles acharam?

E. No passado eu tinha dez alunos na minha turma, então as reuniões eram sempre misturadas com a Int. I prá ter mais gente. Em geral é sempre a mesma coisa.

P. Não notou mudança, maior interesse por um tipo do que por um outro?

E. Essa reunião última parece que agradou bastante aos pais. A avaliação foi bastante boa e parece que eles gostam mais desse tipo. Se bem que teve aquela reunião com a palestra do psiquiatra, que até que a frequência foi razoável.

P. O que você achou daquela reunião?

E. Eu achei ruim. Acho que pros pais, talvez, valeu. Se bem que discordei de algumas coisas dele.

P. Sobre a avaliação dos alunos, como é que você faz?

E. Eu é que faço. Tenho um fichário. Cada divisão é um aluno e eu todo mês faço observações, ou por semana ou quando parece alguma coisa diferente, e vou anotando no fichário. No final do bimestre, faço um resumo do que aconteceu no bimestre. A gente tem uma folha, datilografada, já, e tem assim relação e observações gerais: como a criança chega

ã escola, se vem tranqüila, relacionamento com os amigos e com os adultos. A gente preenche aquilo; e depois eu escrevo uma frase, duas, sobre o geral da criança; em relação a atividades coletivas também se demonstra cumprir a proposta, se participa, se ele se mantém atento; em relação a atividades individuais, se concentra, se utiliza bem os materiais, tem iniciativa prá procurar.

P. E você sente dificuldade para isso?

E. Não.

P. Você discute essa avaliação com alguém?

E. Discuto. Eu faço esse resumo geral, entrego à minha Supersitora (D), nós discutimos, a interpretação dela, a minha, às vezes ela vê alguma coisa, e dali sai para o boletim e esse boletim é entregue aos pais em reunião, os lêem na hora, discutem comigo também, se tá legal, como é que está, porque que está acontecendo aquilo, perguntam, pedem esclarecimentos.

P. O que que você nota nessa discussão com os pais, que importância você nota que eles dão a esse boletim, o que que eles se preocupam mais dentro das coisas do boletim?

E. Alguns pais se mostram bastante interessados em saber, em pegar o boletim e ler, e vêm a essa reunião. Outros nem aparecem, a gente manda prá casa. Eles se mostram muito preocupados em relação a agressividade, ao relacionamento, se tá indo bem se não está. A preocupação é assim, tá indo bem, tudo bem?

P. Quando aparece alguma coisa ruim, considerada como ruim, no boletim tem aquele negócio do "raramente" ou "quase nunca" e que seria tradicionalmente considerado como negativo? Eles se preocupam muito? Com que tipo de coisa aí que eles se preocupam mais?

E. Aí eles se detêm no assunto e perguntam porque. Porque será que a criança está assim? Então, a gente diz como a criança tá na escola e a gente também pergunta como é que está em casa. Porque de repente isso é um comportamento que vem de lá. Geralmente é isso que acontece, e

aí eles passam. A diretora geralmente está presente também, então ela aproveita e discute o assunto e tenta mostrar que pode ser uma fase que a criança está, no momento dela, e que isso normalmente não vai se dar o ano inteiro, não é uma coisa assim que tem que arrancar os cabelos. Naquele momento a criança está assim, ela dá uma orientação pra gente, o que a gente deve fazer, e aí a mãe parece que fica mais tranqüila.

P. Na relação com pais de aluno, o que você acha mais difícil?

E. Eu nunca tive uma briga. Acho mais difícil quando eles ficam teimando com a gente. Quando a gente diz uma coisa muito humildemente e tal, e eles não acreditam às vezes no que a gente está falando, ou ficam teimando que aquilo não é assim.

P. Que tipo de coisa por exemplo?

E. Uma vez entrou um menino lá na turma, ele tinha 5 anos. Então ele veio pra escola e era um menino muito reservado, muito tímido, não falava, foi difícil a adaptação dele; e ele estava ainda muito na fase de rabiscção, fazia muitos desenhos rabiscando o papel inteiro. Poxa, 5 anos já se considera que já tenha passado dessa fase, já faz formas e tal. Aí fui conversar com a mãe pra ver como ele fazia numa outra escola. Qual era o tipo de trabalho dele lá, e a mãe me disse que ele fazia desenhos perfeitos, que os desenhos eram maravilhosos, todas as formas e tal. Aí, tudo bem. Então quer dizer, de repente eu pensei assim. Bom, lá deve ser uma coisa mais dirigida. De repente a professora está mandando ele desenhar, ela está dando o modelo ou está pegando na mão dele, então quando ele se soltou aqui ele fez o que ele estava a fim. Nessa época, eu tive uma certa dificuldade de transar com a mãe esse aspecto, de mostrar pra ela que poderia ser isso. Que ela dizia que não. Detalhe, ela é psicóloga.

P. Você acha que isso influencia muito?

E. Demais. Olha, eu tenho me surpreendido muito, como filho

de psicólogo e psiquiatra é complicado da cabeça.

- P. Porque você acha que eles são muito complicados?
- E. Eu não sei porque, não sei o que acontece, não sei se é muita preocupação com teoria, com o que aprendeu, com o que vê e se esquece mais da parte de emoção, fica uma coisa mais fria, mais explicando o que o garoto faz, o que não faz, se esquece de ser mais livre, de se descontrair. Eu não sei, eu vejo isso que tem filho de psicólogo e psiquiatra. O menino não come comida de sal, tem 4 anos e meio. O menino é todo dependente, ainda faz xixi na calça, uma série de coisas que não sei nem porque.
- P. Esses pais costumam ser mais difíceis?
- E. Costumam, porque aí eles sabendo dessas coisas todas ficam querendo analisar, explicar.
- P. E quando os pais põem a criança de 3 anos na escola, o que você pode observar que é o motivo principal de botar?
- E. É mais a socialização. Tirar de casa, tirar de empregada que muitas vezes tá sendo pernicioso e passar para a responsabilidade da escola, visando aí um contato maior com crianças, com pessoas diferentes e, até começar mesmo uma sistematização de jogos, brincadeiras, pensando numa parte pedagógica.
- P. Você acha que maioria, mesmo a mãe não trabalhando, a preocupação com a socialização é a razão que traz à escola.
- E. Muitas vezes também tem um outro lado da mãe, de querer se ver livre da criança prá ter um tempo prá ela, que eu acho que de certa parte é válido porque eu acho a mãe precisa ter um tempo prá ela também, prá fazer coisas, prá trabalhar ou estudar e eu acho importante a escola nesse nível, em atender a criança. Eu fico muito de pé atrás com empregada. Deixar a criança em casa com a empregada e preferir a empregada do que a escola, eu acho brabo.
- P. Quando você tem algum problema com a criança, como é que você age?
- E. Bom, em 1º lugar eu tento saber pelo pai se aconteceu al

guma coisa diferente na vida da criança, uma mudança em casa, ou mesmo mudança física ou mudança de comportamento, ou porque a mãe começou a trabalhar fora e tal. E aí então eu tento o máximo ser carinhosa com a criança, dar muito carinho, muita afeição, conquistar bastante a criança, prá ela se sentir bem na escola. Porque muitas vezes acontece da criança ficar resistindo, não quer ir à escola, ou chega na escola e fica num canto chorando, não quer participar de nada e fica muito resistente. Então, aconteceu até um caso no semestre passado de uma criança que tava chorando o tempo todo porque a mãe tinha começado a estudar o dia inteiro, tava fazendo tese, então botou o garoto o dia inteiro na escola. E aí eu tentei me aproximar bastante dele dizendo que gostava muito dele, que ali era como se fosse a casa dele também, tinha amigos, muita gente que gostava dele e tal, até que foi indo e hoje em dia ele está mais adaptado.

- P. Que tipo de problemas são mais frequentes?
- E. Em relação a isso? Com os pais?
- P. Com as crianças. Que tipo de problemas você encontra mais frequentemente ao lidar com as crianças?
- E. É essa resistência, essa fuga. A criança se isola bastante no canto dela, não quer trabalhar, não quer fazer nada; e a gente convida, a gente chama, fica muito difícil de se lidar, da gente conseguir um relacionamento mais próximo. Eu sinto muito que tem uma menina que está se recusando a crescer, ela está com 4-5 anos e agora voltou a usar chupeta..., e aí ela se recusa muito a fazer as coisas; então já percebi que quando uso a palavra "vamos trabalhar", ela diz, não. Quando digo "ah vamos fazer um jogo, uma brincadeira", aí ela vem. Então existe isso na cabeça dela, essa separação. Trabalho parece para ela uma coisa pesada e brincadeira uma coisa mais leve. Então tenho até usado mais essa linguagem com ela, prá se tornar mais fácil.
- P. Questão de crianças com problemas maiores, problemas fisi

cos, vocês tem 2 ou 3, né. Como é que é isto prá você?

E. Tem vindo muita criança com problema físico e algumas até emocional também e a orientação que eu tenho é transar a criança como se fosse uma das outras. Não fazer diferença e transar ao máximo tudo igual sempre e chamando muito a criança, tentando conquistá-la tanto a parte emocional como a parte física, sentimento mesmo, muito carinho, muito a parte física, pegar, segurar, abraçar, beijar e em relação as crianças com defeito físico também tudo igual. Se tá a fim de jogar bola, descer, correr, pode fazer o que quiser. Eu tive uma vez uma criança que chegou na escola se arrastando, era PC e chegou se arrastando, e a preocupação da mãe era em relação à escola. Lá na outra escola tinha sempre escadas prá descer pro pátio. Então uma vez eu disse para a mãe: eu vou deixar ele experimentar a escada, mesmo que ele caia, se machuque, eu acho que isso é importante prá ele. Não vão ficar protegendo ele a vida inteira, porque ele vai ter que aprender, a se virar, a descer, a aprender a subir, a andar, até que no final ele estava andando sozinho, comendo sozinho, já tava bem mais independente; então eu tenho esta tentação de ficar protegendo.

P. E você acha que prá eles é bom estar numa escola assim comum?

E. É, de repente até é. Por causa dessa atitude. Nem sempre a professora também transa assim. Mas acho que numa escola especializada eles são marginalizados. Eles ficam de repente: depende também do caso. Se a gente vê que é uma criança que tem uma recuperação boa, vai ter um bom desenvolvimento que dá prá se fazer alguma coisa, então é válido.

P. Como é que você vê as crianças lidando com essas situações?

E. Ótimo. Sem nenhuma restrição. É mais uma criança em sala. Claro que tem certas coisas que a gente explica, "olha, ele não consegue fazer, mas a gente vai ajudar, mas com

essa criança que veio se arrastando era um amor, um carinho, ajudavam muito ele a fazer as coisas, imitando o que eu fazia também e era uma coisa linda. Eu acho que é uma ajuda incrível. Porque de repente eles estão ali. naquela idade, naquele nível igual de igual, criança com criança.

P. E os pais?

E. Das crianças normais?

P. Os dois. Os pais das crianças normais como é que reagem a essa situação?

E. Eles perguntam muito. "Como é que é", há preocupação, interesse, querer saber como é que está. O relacionamento, "como é que tá com meu filho" e tal, "é legal ou não é". Mas a gente muito tranqüila na nossa, a gente vai também dando tranqüilidade para eles. E com os pais das crianças, a gente tem que transar muito. Por exemplo com a mãe de (aluno) ela tem gostado muito de ouvir o que a gente diz para ela. Isso tem sido bom para ela porque ela se fortifica também, ela fica mais tranqüila com relação ao filho. E eu sempre digo coisas boas, porque eu acho que isso é legal para a mãe escutar, que a criança está crescendo, tá indo bem e tal. Acho que é bom de ouvir isso.

P. E você nota eles diferentes dos outros pais?

E. Olha, essa por exemplo tá até fazendo curso de Montessori, está participando de palestras. Sinto ela muito a fim de conhecer, saber como é transado o método mesmo.

P. Mais interessado em aprender as coisas?

E. Aprender. E ver até como vai ser em casa, como é que ela pode ajudar também. É outra coisa que os pais ficam muito a fim de saber como é que é em casa e de repente a criança que fica aqui, 4 horas com a gente, "e em casa o que é que a gente vai fazer prá haver uma continuidade com a escola?" Então é uma preocupação muito grande de não errar, querer fazer igual a gente; mas isso também em reuniões tem havido muito esclarecimento que tudo deve ser feito com bom senso, com coerência principalmente, e que não pre



cisa ter essa preocupação que na escola é uma coisa e em casa tem que ser igual. Não, tudo muito tranqüilo, porque as coisas são sempre iguais, não é uma diferença muito grande.

P. É como se eles quisessem fazer um prolongamento da escola, que a escola ensinasse a eles a fazer um prolongamento da escola?

E. Exato. Exatamente. Outro dia uma mãe perguntou assim: "o meu filho está aqui, tá aprendendo a ler, as letras e tal, como é que eu faço, quando ele me pede prá escrever um negôcio em casa, será que eu escrevo prá ele, será que não escrevo, se eu posso, se eu não posso? como é que eu vou ensinar? se é igual, se não é". Eu disse: "Olha, se ele tá a fim que você escreva, você pode escrever, você não tem que se preocupar, ele só tá a fim que você escreva. Pode fazer o que tiver a fim".

P. E o método Montessori, quais as principais vantagens do método?

E. É um método que dá chance da criança ser livre, ser criativa; o relacionamento é muito mais aberto, então a criança pode questionar, ser crítica. Eu me lembro que lá na minha turma eu tinha uma relação muito grande com as crianças, então quando eu fazia alguma coisa, ou esbarrava num negócio, tava apresentando material aí esbarrava, caía e tal, aí eles riam muito e elês diziam: "A fez uma besteira" aí eu dizia "é fiz uma besteira agora", tudo muito assim sem medo, não existia isso, não existe. E dá chance da gente fazer muito trabalho muscular e psicomotor; mas adho que basicamente é isso, liberdade, criação.

P. Você vê alguma falha nele?

- E. Eu até hoje não consegui, talvez mais tarde. Eu estou con seguindo me identificar bastante e acho que seria terrível para mim trabalhar numa escola tradicional, sair da- que e ir para uma tradicional.
- P. E você aprendeu o método com a diretora, a visão que você tem do método é através dela?
- E. É.
- P. Você já teve notícia de outra escola Montessoriana que se ja diferente?
- E. Já. Tem uma escola lá no Meier, que inclusive a professo- ra trábala lá de manhã e aqui de tarde e a gente vê mui- ta diferença de trabalho.
- P. Porque?
- E. É mais na parte pedagógica mesmo. E detalhes importantes que eles fazem diferente. Forma de apresentar; coisas bási- cas, nome, linguagem, como você vai fazer, como você faz, eu vejo muito nessa parte. Agora, vai ter esse encontro esse fim de semana que aí então eu vou poder ter uma vi- são maior, pessoal de São Paulo, de Recife, outras escolas, aí a gente vai poder discutir.
- P. Você tem algum treinamento especial?
- E. Tenho. Em fevereiro, quando a gente começa a trabalhar, na parte pedagógica e na parte de treinamento pessoal mesmo. Como agir, como fazer, nós trocamos experiências, situa- ções, então como você vai fazer, como você vai lidar. A situação concreta. Prá também dar uma coesão na escola, porque a gente tem visto que o pessoal da manhã está mui- to diferente do pessoal da tarde, então isso está sendo uma preocupação bastante grande da escola e da gente.
- P. Você tem supervisão com quem?
- E. Com a diretora, toda semana, e tem um dia no bimestre que então é supervisão geral. A gente fica sem aula com as cri- anças e se reúne com as outras professoras. Essa última a gente trabalhou com materiais de matemática, de lingua- gem, apresentando, a diretora corrigido como é que era, co- mo é que não era; discutindo, como é que tem que ser, e

depois fizemos um trabalho de artes, chamando a atenção da gente de como tem que usar, como é que se faz, as técnicas, a melhor adequação.

P. Na supervisão vocês abordam mais a parte pedagógica?

E. Não. Mistura bastante. Começa falando de aluno, de criança, daqui a pouco a gente lembra do material, daqui a pouco a gente fala sobre uma situação que aconteceu.

P. Você leva dificuldade de lidar com as crianças?

E. Isso, de material, de apresentação, de alfabetização, como é que tá indo, como é que não tá, qual é nossa preocupação.

P. E você considera a supervisão satisfatória?

E. Agora que está sendo semanalmente, tem ajudado bastante.

P. E que outras reuniões vocês têm enquanto pessoal da escola, que tipo de reunião?

E. Tem reunião toda sexta-feira que seria a reunião de interação e que a gente agora tem aproveitado pra estudar. Como tarefa nossa, ler um livro, fichar os capítulos, e de 3 em 3 vão apresentando os capítulos oralmente, um resumo e nós vamos discutindo, tem sido sobre a "Mente Absorvente". O outro vai ser "Educação para Submissão", mais ou menos isso. Outras vezes, a gente aproveita pra falar o que aconteceu numa situação e que aí interessa a todos nós, como agir; o problema de 1º grau, o que que tá acontecendo, em termos de pré-escolar, contrato de auxiliar, treinamento de auxiliar, o que a gente tá vendo, o que a gente quer que elas vivam, o que a gente quer que mude.

P. As auxiliares participam da reunião?

E. Não.

P. É só vocês?

E. Nós, coordenadoras e diretora, o orientador educacional e estagiárias.

P. E vocês têm alguma reunião com as auxiliares?

E. Quando necessário. Quando surge alguma coisa que realmente precisa.

P. Algum tipo de problema?

E. É. Algum tipo de caso, uma auxiliar que falou com a mãe alguma coisa, ou algum tipo de caso com alguma criança que a auxiliar tratou mal ou que mãe reclamou, ou mesmo na parte de limpeza, o revezamento delas; mas é muito difícil, é mais raro. Em geral a gente trata muito assim na hora, o que que está acontecendo.

P. Vocês é que dão a orientação?

E. É. Mais a coordenadora que trata a função dela é tratar direto com a auxiliar, então a gente leva à coordenadora e ela então fala com as auxiliares; e no dia a dia, tem sempre alguma coisa que a gente comenta, que fala, "precisa fazer aquilo ali". Dilui muito.

P. Elas são auxiliares de vocês, né?

E. É.

P. De turma então. Vocês é que dão as instruções, faz isso, faz aquilo..

E. É.

P. Quem é que é seu chefe direto?

E. A diretora.

P. Seria ela em termos de dar ordens, instruções, em termos de vocês pensarem numa estrutura administrativa, seria ela?

E. É. Inclusive ela é também minha supervisora, porque no caso ela é diretora da escola, mas do 1º grau ela não é supervisora. E do pessoal da tarde ela não é. Só é de nós duas que somos professoras de manhã. Por sorte nossa.

P. Como é que é essa divisão aí?

E. Foi feita essa divisão porque existe o coordenador do 1º grau, então ele ficou com a supervisão, B faz a coordenação da tarde e não tinha ninguém para fazer a coordenação da manhã, como a diretora vem algumas vezes de manhã, ficou ela. Porque quando eu trabalhava na outra casa, sô ti nha a outra casa, e L era supervisor lá da outra casa aí eu tinha supervisão com ele. Aí esse ano ficou a divisão assim.

P. E você acha que foram premiadas?

E. Eu acho.

P. Por que?

E. Porque é D quem sabe das coisas. Em geral, entende, dá esclarecimento, a gente aprende muito.

P. Você acha que em termos pessoais também, existe mais proximidade?

E. Eu não tinha muito não. Tratava muita à distância, entre eu e ela, mas esse ano, por um briga que teve entre a gente, (foi briga mesmo de berrar) aí pronto, começamos a nos entender maravilhosamente bem.

P. E como é que é isso de brigar com diretor da escola? Não ficou com medo não?

E. Não, fiquei não. Eu estava saindo de uma licença de gravidez e havia sido combinado com ela que eu voltaria a trabalhar depois dos 3 meses. Quando eu voltei a trabalhar, que eu tava muito a fim, vim com toda a carga, com toda a vontade, Z que é dessa parte administrativa de pessoal, me disse que não, volta prá casa que vai ter mais um mês de férias. Antecipou minhas férias prá novembro. Aí tudo bem, voltei para casa e fiquei mais um mês. Em dezembro eu não trabalhei, porque eram só poucos dias, não ia voltar e tal. Então fiquei em casa e a escola me pagou. Aí, em janeiro vieram as férias de todo mundo, minha mãe ia viajar, aí eu tava a fim de curtir mais um pouco, aí eu tive vontade de descansar e tal. Aí me convoca prá fazer a parte de recreação durante as férias, colônia. Aí eu disse "não, que não tava a fim", que eu não gostava de fazer a colônia, que não me interessava esse tipo de trabalho e que agora, o combinado era que quando eu estava a fim, a escola não quis, e agora que eu não queria, a escola queria. Então ela disse que "tá bom", já que eu não queria ela ia convocar uma outra professora prá fazer a colônia e então nós racharíamos o salário da professora porque a escola também não tinha muita condição de pagar minha substituta. Aí tá. Quando foi em fevereiro eu iria receber o meu salário de janeiro e veio uma micharia, 4 mil cruzeiros, que seria

concernente a 4 dias, sábado, domingo e segunda-feira, 4 dias sô. Quer dizer, me descontou o mês inteiro. Aí eu vim e fiquei muito aflita, porque eu contava com o dinheiro, e de repente tava aquilo ali e o combinado era uma coisa e tinham feito outra depois sem combinar. Aí ficou uma coisa assim muito... eu me senti muito prejudicada. Aí fui lá falar com ela e pedi explicação e nesse caso a professora que tinha feito a colônia, então ela também tava assim, conversando muito comigo, ela também tava dentro do problema. Então fomos nós duas. Aí ela foi pedir o dinheiro da colônia, aí comecei a falar também do meu dinheiro, a diretora se zangou, começou a gritar e disse que não tinha nada disso, que ela tava assumindo uma atitude paternalista que não poderia e que burocraticamente era isso mesmo, porque eu já tinha o meu mês de férias e que agora eu tinha que voltar a trabalhar. Claro, depois eu entendi, legalmente, a escola estava certa, mas no papo de combinação por telefone, não tinha sido o caso. Mas aí no dia seguinte, ficou prá ser decidido tudo no dia seguinte, porque na hora ninguém tinha cabeça prá discutir. Ela gritou muito, me chamou de petulante, ficou furiosa; aí fomos prá casa de cabeça quente, nem as 3 dormiram essa noite. Aí no dia seguinte voltamos lá e eu falei: olha minha intenção não foi ser petulante, foi sô de saber porque, porque puxa, combinamos uma coisa e foi outra. Aí a gente conversou e se acertou.

- P. Você nota na escola, da parte da direção uma abertura diferente?
- E. Não, quer dizer quando pega na parte de dinheiro, ela é muito rígida; é assim, tem que ser assim, aí ela segue bastante o que a lei manda ou o que a escola tem, ela defende bastante o lado dela. Mas, também, com jeitinho.... E mesmo porque, ter briga mesmo prá acertar.
- P. E quais seriam as principais normas da escola, que a escola coloca prá você?
- E. Pontualidade, frequência, respeito e planos e calendário,

eu tenho até um papel que a escola manda, que é o que a escola espera da gente, e que a gente faça planos, que a gente entregue tudo na hora, que a gente seja pontual, frequente. Basicamente seria isso, que a gente não divulgue más informações da escola, qualquer coisa que traga sempre a ela prá consertar.

P. E na relação com os pais, tem alguma coisa?

E. Que a gente seja muito simpática e tenha toda a atenção de vida e não trate mal. Inclusive ela até me diz muitas coisas, por eu ser mais reservada, "que eu posso me abrir mais, me entregar mais".

P. E, a escola paga bem?

E. Eu tive a sorte de ter vinda da outra escola e entrado para cá e, nessa época, que a escola estava sendo fundada, ela não poderia ter níveis diferentes de salário prá professoras. Lá na outra tinha. Então, ela nivelou por alto, todo mundo; então nós começamos ganhando muito mais do que as escolas geralmente pagam, e hoje em dia, com esses aumentos todos, o salário, eu pessoalmente acho baixo prá professora, mas em relação a outras escolas está bem mais.

P. Quem tem mais tempo de casa está ganhando bem mais?

E. Quem começou assim, está ganhando mais; e as professoras que estão entrando agora, estão entrando com um piso normal, igual de todo mundo.

P. Deve então ter uma diferença entre V e as outras?

E. Tem. Mais ou menos a metade.

P. Você gosta de trabalhar aqui?

E. Gosto. Principalmente de manhã.

P. Porque?

E. Acho que de manhã é privilegiado. Porque a gente fica sozinha na casa, a gente tem autonomia de fazer o que a gente tá a fim, a hora que tá a fim, não tem ninguém prá chatear, prá dizer que não, que não pode, dividir pátio, horário e agente é dona da casa praticamente. Então isso dá muita liberdade, a gente de repente dar uma saída com as crianças, passear, sem se preocupar de fazer, pedir, não pe-

dir e tal.

P. E você e a C trabalham muito juntas, né? Vocês se dão bem?

E. Muito bem. A gente tem um relacionamento muito bom, um tra-  
balho muito parecido uma com a outra, uma postura também.

Eu gosto muito dela.



ENTREVISTA COM "B" - (Supervisora e Coordenadora)

- P. Como você caracterizaria a clientela da escola?
- E. Eles, como a escola é muito aberta, eles entram e questionam sempre muito tudo... mas tudo, tudo, uma lâmpada e eles tão questionando esta lâmpada que queimou. E são pais assim muito intelectualizados, de um nível cultural alto..., tem alguns pais muito estudiosos; já te falei, muito médico, casal médico, então o vômito de uma criança é motivo de muita preocupação, muito envolvimento, uma criança de oposição de uma criança, é motivo de muito questionamento, muito trabalho; se eles não fossem tão intelectualizados, tão assim, seria mais fácil superar este tipo de crise; que mas por um lado dá um trabalho enorme à gente, mas por outro você cresce muito mais porque tão sempre perguntando, sempre questionando, mas com embasamento, eles têm embasamento teórico, mas têm uma linguagem bem científica.
- P. Me parece que teria uma parte desse jeito e uma parte que seria mais intelectualizados percebi aquela questão do consumo... nas reuniões com MT.
- E. Não, existe... existem não vou dizer que seja meio a meio os intelectualizados mais consumistas, existem em quantidade maior, mas existem também aqueles que questionam o consumo e dá na medida que é possível dar sem se sentir ameaçado, entendem? Eles dão, eles fazem porque daí é como a gente, tem a TV ligada tem aquele que... são mais conscientes.
- P. Existe um pessoal que é mais intelectualizado mas que tem um padrão que é médio?
- E. Aquela mulher que trabalha, aquele homem que trabalha, e que precisa daquele dinheiro pra viver, pra comer e que questiona tudo. Ganha relativamente bem, mas que precisa daquele dinheiro pra viver.
- Existe aquela preocupada também, porque trabalha e me tele

fona diariamente, preocupada porque trabalha... mas preocupada normal, porque deixou um filho... e existe aquela que torra a paciência.

P. Em geral a maioria das mães trabalham ou não?

E. ... Eu ainda não fiz um levantamento, não, conheço todas, é meio a meio.

P. Você nota alguma diferença no comportamento de quem trabalha e não?

E. Noto, noto assim: mãe que trabalha e que tá bem no trabalho, ela nem importa... ela liga pro filho e tudo, telefona, procura e tudo bem... Mas se no trabalho, alguma coisa, e a criança dá um grilo, automaticamente a culpa é nossa... e se você for conversar com ela, ela mudou o horário de trabalho, ela mudou alguma coisa dentro de casa e com ela no trabalho e então dá uma viravolta na vida dela e que de repente o filho sente aquilo e então, é lógico né, lá no colégio que vai soltar né?

Existe este tipo de problema, existe aquela que não trabalha e que quer deixar lá, porque quer, quer mesmo... uma minoria mais existe. E que diz mesmo, "prá que férias, porque férias?" E quando você dá as férias, antes das férias ficam te perguntando "quando é as férias" e quando você dá as férias ficam perguntando "mas porque você vai dar estas férias prá gente, bobagem"? Aquela que vai ao cabelereiro, se arruma, se perfuma bem. Existe aquela e existe uma clientela que dá duro mesmo, e deixa por conta da gente, e a gente procura a gente que trata de saber... que trata de procurar... de fazer tudo.

É um pessoal que trabalha porque precisa trabalhar, quer trabalhar, precisa do dinheiro, e entrega a criança à gente mas fica preocupado, fica dividido. Eu sinto a grande parte das mães e pais-mãe e pai- eles são muito frágeis...

P. Frágeis como?

E. Eles se fragilizam diante de qualquer situação do filho na frente deles. Eu não sei se é uma situação assim de culpa, porque "olha filinho, eu tenho que trabalhar... você tá sentindo isso mas eu tenho que trabalhar infelizmente".

Não coloca aquilo como sendo uma condição prã ela; que ela precisa do trabalho, e aquele eventual problema com o filho vai acontecer mesmo, ela tando dentro de casa ou não. Então ela se fragiliza diante da situação deles terem que trabalhar: "coitadinho..."

P. Você sente que essas crianças dominam muito?

E. Dominam, mandam. Mandam mesmo.

P. E tem muito trabalho com adaptação?

E. Tem.

P. Como a escola lida com a adaptação? Qual o sistema?

E. Qual adaptação? por que tem muitos tipos de adaptação?

P. A entrada da criança.

E. A princípio a mãe vem com a criança, a criança visita a escola e vai embora prã casa (1º dia - a criança pequena). De pois nós orientamos a mãe que fique lendo, fazendo qualquer coisa, e deixe a criança solta... não pergunte e nem faça nada com ela, não pergunte se gostou, se não gostou, se quer... E vai ficando lá fora e vai aumentando o tempo, uma hora, hora e meia, a gente vai sentindo, nunca o período inteiro. Acontece que elas chegam querem que as crianças se integrem no grupo, algumas se integram porque é novidade, aí elas ficam querendo que fique o período inteiro... é uma maratona... querem que fique o período inteiro porque tá muito bem... aí fogem, dão uma fugida, aí a criança fica bem um, dois, três dias, uma semana. Aí lá um dia, uma criança resolve dar um tapa nela, na disputa de um brinquedo, aí ela se aborrece e não tã segura porque ainda não conhece a gente direito, e aí regride, regride não daí é que começa a adaptação porque aí é que tá se entrosando, aí a mãe diz que regridiu, "tava bem..." Existe aquela que fica em cima, prestando atenção em tudo: "que a professora é isto, a professora é aquilo, que a professora não olhou". Tem criança que a gente não pode nem olhar, tem que deixar ela caminhar pro lado da gente, porque segurar na mão não dá... mas a adaptação é feita gradativamente...

P. E tem assim prazo previsto ou não?

E. Não, todas elas perguntam mas não tem. Agora, eu sinto que a mãe que trabalha fora e que precisa realmente trabalhar,

que o emprego dela é ameaçador, que ela pode ser mandada embora, ela se encuca menos com essa adaptação; ela larga porque tem que largar.

P. E aí, a escola tem um prazo pra mãe ficar?

E. Não, a mãe fica o tempo que ela quiser.

P. E a professora não se sente incomodada?

E. Eu sinto que a professora que se sente incomodada é porque não tá legal no seu trabalho, não tá segura. Porque é como se tivesse a pessoa ali, você continua com seu trabalho...

P. E a mãe critica a professora?

E. Ah, critica. Muitas vezes tem razão, e algumas vezes não tem, não tem fundamento. Algumas vezes dá para você conversar com a professora, algumas vezes você fala de uma forma geral colocando a situação que a mãe falou. Nunca identificando a mãe. Às vezes as próprias professoras identificam, porque sentem.

P. E a questão do pagamento da escola, o pessoal é bom pagador?

E. Outro dia você ouviu uma conversa né? 25% todo mês não paga.

P. Mesmo quando pode?

E. Mesmo. Tem o carro do ano, tem não sei o que, mas não paga.

P. Como a escola age?

E. Esse ano houve um caso de D exigiu, porque essas pessoas tinham o antecedente de não pagar a ninguém. E realmente não pagou e tirou as crianças da escola.

P. E dão alguma justificativa?

E. Tem criança que frequêta o ano inteiro sem pagar e no final vai embora. Tem criança assim. O C.E.E. não permite que seja NP, e não se tem nem como reaver este dinheiro.

P. E a escola quando passa 2, 3 meses sem pagar, o que acontece?

E. A gente insiste, insiste, insiste...

P. Mas não convida a retirar a criança?

E. Não, essas 2 crianças, D sentiu muito mal por causa disso. Mas dizem que ela faz isso no bairro inteiro, põe os filhos, paga a matrícula - às vezes nem matrícula eles pagam e as crianças vão frequêtando.

- P. Quem é que recebe os pais quando chegam à escola?
- E. De tarde, estando lá, sou eu.
- P. E aí, como é que eles vêm, que querem saber?
- E. Eles querem saber como é a escola, como funciona.
- P. O que você nota que interessa mais a eles?
- E. É muito variado, muito variado mesmo. Eles procuram muito saber como é, o como da escola.
- P. E esse como, você nota que está mais ligado a questão da instrução propriamente dita?
- E. Alguns se preocupam com a parte pedagógica, outros se preocupam se cair, se machucar, com alimentação...
- P. Preocupam-se com limpeza, disciplina?
- E. Lá nem tanto com a disciplina, porque eles tão numa faixa de idade em que a disciplina não é... não existe disciplina... a criança não é disciplinável. E os pais vendo a criança muito pequena, a disciplina é muito relativa, o que se está pensando que seja uma disciplina né...?
- P. O que você considera importante dizer pra eles sobre a escola?
- E. Eu considero que é importante, dizer pra eles a filosofia da escola, o como a gente vê uma criança pré-escolar?
- P. E como você diz?
- E. Como é, eu me detenho sempre no desenvolvimento dela a necessidade dela de movimentar, que é muito grande na fase pré-escolar, a movimentação constante no ambiente e a não preocupação de detê-la em sala de aula só fazendo... todos fazendo isso... todos fazendo aquilo outro. Preocupação de que ela passa ter opção, até de andar dentro da escola, principalmente que são quase todas crianças de apartamento.
- P. E isso seria o básico que você considera importante dizer a eles?
- E. É. E daí você vai, colocando a parte pedagógica simultânea, né? Realmente é uma preocupação minha que eles brinquem, que se sintam à vontade, entendeu? que nada daquilo que é posto para eles seja uma coisa pesada...
- P. Você nota que é isto que é mais importante? O que eles procuram quando colocam o filho deles na escola?

- E. Eles acham tudo muito importante. Porque eles querem que a criança brinque, porque eles notam que o filho tá dentro de casa, dentro de apartamento, vendo TV e que desce prum play ground, é tudo muito dentro de um controle, porque tem sempre que ter um adulto, é tudo muito dependente de alguém. Numa escola que é uma casa, que é grande, eles tem sempre a possibilidade de entrar e sair, de ir até a porta da escola, de subir escada, descer escada.
- P. E que normas a escola dá para os pais?
- E. Em que sentido?
- P. Instruções, alguma coisa escrita, quais são as normas da escola.
- E. Eles recebem um boletim, com tudo, dizendo sobre os aniversários, os objetos que se trabalha, o calendário do ano e tudo... que nunca eles leem. Tem um boletim da escola que é entregue na mão deles com todas as informações: reuniões de pais, reunião de supervisão, feriados... com tudo.
- P. E eles obedecem?
- E. Não.
- P. Quando eles principalmente transgridem?
- E. Aquilo que você vê, na reunião de pais, eles têm um calendário e nunca sabem. Eles insistem muito nas coisas que nós não deixamos. E um não prá eles é sempre um não muito grande. Por ex: o lanche: Tem uma mãe, a criança quis trazer uma maçã, a mãe cria um caso por causa dessa maçã - que a criança nem comeu, tenho certeza - mas a mãe cria tanto caso por causa dessa maçã, que a criança quer trazer, "que vocês não deixam a criança trazer", que a criança acaba querendo mexer na maçã. Agora a gente não importa que a criança traga uma maçã, que problema tem trazer uma maçã? Agora o que não dá é que eles não conseguem ver o que pode ser feito e o que não pode ser feito: por ex: trazer uma garrafa de coca-cola, pacote de biscoito grande, dessas marcas que tem aí, essas coisas atrapalham a gente, atrapalham a criança inclusive, atrapalham o grupo...
- P. Esse negócio de merenda é muito problemático prá elas?
- E. Tem sempre uma que põe defeito, mas na casa dela garanto que não come outra coisa. Duvido que criança num lanche em ca-

- E. Eles acham tudo muito importante. Porque eles querem que a criança brinque, porque eles notam que o filho tá dentro de casa, dentro de apartamento, vendo TV e que desce prum play ground, é tudo muito dentro de um controle, porque tem sempre que ter um adulto, é tudo muito dependente de alguém. Numa escola que é uma casa, que é grande, eles tem sempre a possibilidade de entrar e sair, de ir até a porta da escola, de subir escada, descer escada.
- P. E que normas a escola dá para os pais?
- E. Em que sentido?
- P. Instruções, alguma coisa escrita, quais são as normas da escola.
- E. Eles recebem um boletim, com tudo, dizendo sobre os aniversários, os objetos que se trabalha, o calendário do ano e tudo... que nunca eles leem. Tem um boletim da escola que é entregue na mão deles com todas as informações: reuniões de pais, reunião de supervisão, feriados... com tudo.
- P. E eles obedecem?
- E. Não.
- P. Quando eles principalmente transgridem?
- E. Aquilo que você vê, na reunião de pais, eles têm um calendário e nunca sabem. Eles insistem muito nas coisas que nós não deixamos. E um não prá eles é sempre um não muito grande. Por ex: o lanche: Tem uma mãe, a criança quis trazer uma maçã, a mãe cria um caso por causa dessa maçã - que a criança nem comeu, tenho certeza - mas a mãe cria tanto caso por causa dessa maçã, que a criança quer trazer, "que vocês não deixam a criança trazer", que a criança acaba querendo mexer na maçã. Agora a gente não importa que a criança traga uma maçã, que problema tem trazer uma maçã? Agora o que não dá é que eles não conseguem ver o que pode ser feito e o que não pode ser feito: por ex: trazer uma garrafa de coca-cola, pacote de biscoito grande, dessas marcas que tem aí, essas coisas atrapalham a gente, atrapalham a criança inclusive, atrapalham o grupo...
- P. Esse negócio de merenda é muito problemático prá elas?
- E. Tem sempre uma que põe defeito, mas na casa dela garanto que não come outra coisa. Duvido que criança num lanche em ca-

- bém"... tem uns que se sentem atendidos, tem outros que que rem mais. A gente sempre sente né? Ser professora ser educadora, tem que ter bom-senso e sensibilidade nada mais.
- P. Quando aparece mais assim problema psicológico, o que você faz?
- E. Eu encaminho para D. Descrevo prá ela, mostro.
- P. A escola nunca teve psicológica não né?
- E. Não, porque os casos prá psicólogo - são encaminhados, ou já estão encaminhados. Na minha casa, ali naquela casa, nunca tem, a não ser que é uma criança que precisa, nem psicólogo, precisa de um psicoterapeuta, tratar da parte dele neurológica, psicomotora, não seria um caso ainda de um psicólogo.
- P. Você acha que não teria necessidade de psicólogo na escola?
- E. Não... as dificuldades ainda são bem dentro da fase de desenvolvimento, é um caso ou outro que é fora, né.
- P. E aí, para compreender isto, ou prá lidar com isto...
- E. É muito fácil né.
- P. Você acha?
- E. Não, muito fácil que eu digo... você é só você entender um pouquinho de biologia, é só você entender biologia, entender psicologia, desenvolver, que você lida com aquilo. Quando é uma coisa que eu sinto - tem um momento que eu sinto que não é aquilo, que é além, transgride né. Encaminho prá D e se ela sente que é na maioria das vezes é orientação de pais, aí não tem nada a ver, vai prá psicóloga.
- P. E não é frequente aparecer criança com problemas maiores?
- E. É frequente sim, que cada turma tem unzinho né, um ou dois tem...
- P. E aí, os professores precisam de sua orientação?
- E. A equipe que está no colégio atualmente, é uma equipe que ainda tá em formação, ainda não é uma equipe.
- P. E eles te levam muito problema sobre isso?
- E. Levam e querem que eu resolva agora, o problema de uma criança que está levada, de 2 anos e meio a 3 anos. Então, eu tenho que mostrar prá elas que eu não posso fazer nada, quem tem que fazer é elas, é a relação delas com eles. Que não adianta eu chamar um pai, uma mãe e dizer, "fulano, tá



batendo em todo mundo", que que este pai vai fazer; lá na casa deles se ele está na escola. Fulano ou quem quer que seja, é a gente né. Mas isto eu apreendi com a minha prática como professora, tem coisa que depende de mim como professora, sou eu, eu com ele.

- P. E aí elas não ficam satisfeitas?
- E. Não, eu tenho que dar uma fórmula mágica de deixar, quer dizer, todos tem que ser muito bonzinhos.
- P. E as reuniões com pais, o que acha delas?
- E. Que é que você quer que eu fale disso Vera. É aquilo que você viu, está mais do que falado.
- P. O que você acha desse comparecimento? Você acha que a escola já tentou tudo?
- E. Ah tenta, fala antes coisas, fala outra linguagem, chama gente não chama gente, fala D, eles cansam de D falar. Aquilo que você viu. Você viu que cada turma foi de um jeito. É aquilo. E é aquilo dentro de um grupão.
- P. E você acha que seriam importante essas reuniões?
- E. Eu considero as reuniões muito importantes, mas eu considero muito importantes para estudo. Eu gosto mais para estudo, acho que é mais importante para eles, porque falar de seu filho, a qualquer hora do dia ou da noite, eles não entendem isso, eles podem falar; falar da criança, do seu filho, eles podem chegar lá e falar "que quero falar", vai falar.
- P. Eles se revesam muito no comparecimento?
- E. Eles revezam muito. Tem algumas pessoas que são permanentes, mas eles se revezam muito.
- P. Tem um grupo pequeno que vai sempre?
- E. É. E eu sinto uma dificuldade minha, que a D por ex: tem um "saco" de elefante, falar em grupo, lidar com grupo é o fraco dela, ela gosta acha ótimo... quer dizer, atualmente ela tá ficando cansada; mas eu não acho que pelo fato de ficar ali a tarde inteira, e... na hora de trabalhar com o grupo, cada um puxa a coisa por um lado que não tem nada a ver, aquilo tem hora que me dá vontade de fazer...
- P. Por que você, suspenderia as reuniões?

- E. Não. Eu gosto, acho que deve ser estudado, agora entrar em tititi. Agora pensa bem, prá mim, o que é que, ficar lá no colégio, ir numa reunião no colégio para fazer aquela reunião da G; é horrível prá mim, é uma sensação frustrante. Mas diz que a gente tem que aguentar as frustraões também, né? Prá conversar aquilo você conversa, não precisa reunir prá conversar aquilo. E existe também, por ex: uma mãe.... aquela mãe reacionária que falou que "na vida a criança não vai encontrar..." aquele negócio da competição: Aquela mãe eu tenho vontade de falar com ela "pega teu filhinho, a senhora não tem nada a ver aqui na escola, vai para outra".
- P. Acontece muito dessa distância da proposta da escola e os pais?
- E. Ah acontece, muito não, mas acontece. Existe também muito uma mistificação em relação a mim, a D. A partir do momento que não corresponde àquilo que eles querem uma coisa que eu detesto gente me procurando a toda hora, me perguntando, que aí eles ficam achando assim que eu sei a fórmula verdadeira pros filhos, tá entendendo?... E você sabe que quem vira muito, pau neles depois, né? E eu detesto este este tipo de coisa assim exagerada, comigo e com D também; porque depois tem um momento em que a gente fica resistente a uma situação que elas querem, a gente não serve.
- P. E elas te procuram muito pedindo conselhos, orientação?
- E. Demais, as coisas mais simples. Coisas que eu vejo que elas não estão vendo... E aí é um problema que vai bater muito em mim em relação a escola, que eu não sou orientadora, eu não tenho formação de orientação; eu oriento pela minha prática, pela orientação que eu já tive sempre com D, pelas minhas análises que eu já faço análise há muitos anos - então eu me sinto tranquila... em relação há muitos anos que eu estou trabalhando com crianças, com crianças difíceis, grupos grandes... Então eu tiro de letra; então eu sinto que no colégio eu faço tudo, eu toco todos os instrumentos... Entendeu como? Por ex:; ontem o porteiro foi pegar a aposentadoria eu fiquei no portão... tinha que ver um planejamento, tinha uma criança para adaptar... é.... vem a professora te pediu... o telefone toca... não tem

ninguém para atender porque o porteiro não está...você atende o telefone...

P. Você não tem um trabalho só?

E. Eu não tenho só aquele trabalho. Eu passo num lugar, não gosto porque tá sujo, passo a mão e varro. Porque eu tenho muita dificuldade de fazer uma pessoa entender aquilo que é óbvio. E isso é na relação minha com as pessoas...quando as coisas são óbvias eu tenho muita dificuldade em colocar prás pessoas.

P. E na questão das avaliações dos alunos?

E. As avaliações? Tem avaliação - eu conheço todas as crianças, conheço e sei, como pode como não pode, o que é..... uma ou outra criança que eu não sei bem - uma criança que entrou este ano que eu tenho pouco contato com ela por ela ser uma criança mais distante de mim mesmo - Eu não gosto de avaliação... eu não vejo... Eu, em termos de escola nunca soube fazer prova, nunca uma prova me atestou o que eu sabia, o que eu era capaz, o que eu não era. Eu sou capaz de fazer uma prova disto tudo que eu estou dizendo prá você e ficar reprovada, pelos conceitos do que querem. Porque eu não sei fazer prova... eu acho que tudo é muito relativo. Então... eu acho que é uma coisa que sempre bateu na minha cabeça... a avaliação tem que ter porque de acordo com toda secretaria tem que ter... o pai quer saber.... mas que acho que é muito mais importante o pai conversar com você para saber como é que tá do que papel, do que delimitar situações em frases. Muito mais importante. Então aquilo é feito e muitas vezes eu confio e outras não confio no que foi feito.

P. Quem faz, as professoras ou você?

E. As professoras, eu leio, devolvo prá elas, leio, releio, devolvo outra vez. Porque existe criança, - criança não, a gente também - que tem por ex:, outro dia L colocou a situação de uma criança que eu conheço muito, criança muito inteligente, vocabulário maravilhoso, tá na 4<sup>a</sup> série, que a professora colocou que a criança não tem condição de passar, para a 5<sup>a</sup> série - ele quer ser geólogo, fica conversando sobre geologia, pesquisando coisa e não sabe escrever

com letra maiúscula...? Então é a mesma coisa em relação às crianças pequenas...

P. Tem os padrões, as expectativas da professora, né?

E. Entendeu como? uma criança viva, fala tudo, conversa tudo, te explica tudo, mas não sabe... não sabe... Ah são coisas mais simples assim que realmente eu não considero importante...

P. O boletim nunca apreende?

E. O boletim é exatamente isso, faz com que a pessoa veja as crianças dentro daquelas frases. Aí dá aquele problema todo que dá, né, a pessoa vai crescendo... tendo que se fazer dentro daquelas frases.

P. E como vocês escolheram os aspectos que o boletim aborda?

E. Foram os que nós achamos menos ruins.

P. Já experimentaram outras formas?

E. Já, tudo.

P. É menos ruim em que sentido?

E. É que diz menos, em menos linhas, porque quanto mais você bota... O que a gente considera mais importante, mas eu não sei - sintetizando em frase. Por ex.: a (aluna) não está tão vaidosa, tão arrumada, tão organizada, quanto ela era dentro da sala. Mas eu não acho que isto é importante.... ela tá numa fase de desenvolvimento dela que eu acho até muito bom que ela tá saindo...então a mãe lê que ela não está, que é uma coisa que tá mais forte nela, vira uma baderna - ela vira uma baderneira...que é que é isso...?

P. E sua preocupação aí é o que botar no boletim, o que os pais vão entender?

E. Não vão entender, eles não entendem nunca. Eu sinto que aqueles dados do boletim são importante pra gente... pra lembrar se faz, se não faz, qual a frequência que a criança faz isso...

P. E você acha que os pais não entendem?

E. Não, sintetizam. Determina e até as professoras, né?

P. Não usam aquilo como um roteiro apenas?

E. Não, determina que já não faz. Mas Visto tudo vem da formação do professor e do tempo de serviço. Eu te jurava que

uma criança que eu tinha que não gostava de falar" que não falava, não sabia falar, e que tava comigo há 2 anos, soubesse o tanto de coisa eu só pude avaliar e saber que ele sabia o que sabia ele, brincando em grupo. Como: "não, não, puxa aquela cadeira branca" - Eu não sabia que ele sabia que aquilo era uma cadeira e que era branca; se eu fosse fazer uma avaliação dentro de sala dizia que ele não sabe, que ele nunca disse. Quer dizer, a professora tem que estar muito... isto é que eu digo, educar é bom senso, sensibilidade.

P. E o que você nota que os pais se preocupam mais quando recebem o boletim, como é que eles recebem o boletim?

E. Com as frases né, explicação daquelas frases... A gente coloca a situação da criança. Mas eu sinto que a preocupação maior deles é que - por ex:, se não faz, eles não entendem que aquilo é uma característica até da idade, está dentro da expectativa de não fazer... se não fez é porque não tá ainda na hora.

P. É como "não fazer", uma das maiores preocupações?

E. É, "não fazer", "não estar fazendo ainda", "porque não faz". Ou, "lá em casa ele faz"... Mas eu, eu vejo muito assim, prá fazer um trabalho sobre uma criança, eu paro e penso na criança, sem me preocupar em colocar nome no que ela tá fazendo. Descrever o que ela tá fazendo, que aí aparece o pedagógico, o emocional. Você para e pensa na criança, descreve, como ela chega na escola, como ela chega, chega alegre, brincando, conversando com todo mundo, vai trabalhar... Assim de uma forma bem solta: na hora que faço uma proposta, tá sempre reagindo, não quer fazer, mas depois aceita, eu percebi que aceitou porque gosta disso ou daquilo... E, num trabalho individual eu preciso estar sempre do lado, está sempre se distraindo com o que passa em volta.. Tá entendendo? isto prá mim é coisa séria, é como a criança é, como ela é.

P. E vocês já experimentaram boletim desse tipo, descrição?

E. Fica difícilimo porque vem a redação, né.

P. Quando vocês entregam o boletim, tem muito pai que procura conversar sobre o boletim?

- E. Alguns, muito poucos.
- P. Na hora de fazer o boletim como você orienta as professoras em termos do que dizer ou que não convém dizer às mães?
- E. Muito em função: o que não convém, porque, tem coisa que não interesse à ela, interessa à gente.
- P. Que tipo de coisa?
- E. Por ex.: "está cortando com a tesoura", o que interessa à mãe isso? e elas põem. É importante a mãe saber que a criança está cortando - quer dizer, está cortando com a tesoura, supõe-se uma atividade entendeu? O mais importante naquelas áreas todas, é dizer o que está conseguindo e como está conseguindo. Quer dizer, o desempenho...
- P. E você tem muita dificuldade com as professoras nisso?
- E. Tenho... Não sei, é uma coisa muito difícil de você dizer, mas eu sinto que dou muito mais a elas do que elas a mim. Nenhuma senta... poucas, nenhuma não, poucas, sentam e dizem assim "tô com tal dificuldade assim assim". Elas pedem tudo, elas querem tudo, mas a hora do espaço que dou a elas para me pedirem prá eu devolver, eu fico parada esperando. Porque houve épocas que eu forçava dizer "o que que você tá querendo, como você está querendo? Agora não, agora eu espero. Como elas querem, porque se você fizer reunião com elas, elas querem uma porção de coisas, então eu espero.
- P. Como você vê a escola receber crianças com defeitos físicos e problemas psicológico?
- E. Acho isso bom, porque na vida da gente, a gente não tem só gente perfeita, os ditos perfeitos são mas doentes do que estes que... tranquilo, existe criança que você olha prá-ela, é perfeita, tá ótima, é linda, maravilhosa e é... completamente avariada. E existe aqueles que... estes eu tenho certeza que estão tendo acompanhamento, que tem atendimento e então prá mim eles são normais.
- P. E você acha que prá eles é bom?
- E. Prá eles? é..., porque eles estão dentro de um grupo, já estão vendo a limitação que eles têm, as crianças já estão vendo que nem todos são iguais a elas... uma aluna por ex: sabe que ela é - ela já vai lidar com isso... a vida inteira dela ela não vai andar.

- P. Que dificuldade que aparecem com os professores?
- E. Isto prá mim é tão tranquilo, tão fácil, que eu não sinto a dificuldade com o professor.
- P. Os professores não reclamam, por ex:?
- E. Não, eu quando coloco na sala, eu coloco de uma forma assim...é mais uma criança que está indo prá sala, que eu não sinto o menor problema com professora, nem com a mãe, nem com o pai, nem de esconder...nada.
- P. E a professora não sente mais dificuldade de lidar com estas crianças?
- E. Nunca me trouxeram. A professora no princípio do ano me trouxe preocupação com a aluna e eu perguntei a fisioterapeuta dela o que a menina podia fazer sozinha, e ela disse que só não podia ir ao banheiro fazer xixi, mesmo assim devia aprender, mas tudo... que ela usa, lógico né.
- P. E os pais de outras crianças?
- E. Isto prá mim é tão tranquilo que a pergunta que eles me fazem, eu estou tão segura que aquilo é o melhor prá elas, e pros outros, que quando eles me perguntam eu falo as respostas. Acho que satisfaz, porque ninguém depois queixa, nem reclama, nem nada.
- P. E os pais dessas crianças, são mais difíceis?
- E. Não - (silêncio) já tive muita criança com deficiência, já tive criança que eu já te falei, que não falava que usava aparelho em que tinha que mudar...já tá na 4ª série lá do colégio. Mais problema não.
- P. As crianças em geral, como elas reagem?
- E. Eu não sinto problema com a criança.
- P. Você sente que eles incorporam bem a criança?
- E. Sim.

P. Qual é exatamente sua função na escola?

E. A função de uma Supervisora é basicamente a orientação pedagógica, se você pegar qualquer manual é nisso que se detém. Tem escolas que tem uma Supervisora por 1 hora, três vezes por semana. Mas como eu coordeno também, então dá isto tudo.

- P. Você é Supervisora e coordenadora enquanto-função dentro da escola?
- E. E'
- P. Você podia me dar uma idéia do organograma da escola?
- E. D, L, - a mesma função minha na outra escola, eu, o responsável pela parte financeira da escola, as professoras, as auxiliares, e eu com as professoras, as auxiliares e o porteiro.
- P. Você é quem supervisiona o trabalho do porteiro, das auxiliares e das professoras?...
- E. E'
- P. E quais são as reuniões de vocês?
- E. Toda sexta feiras reunimos D, L, eu, o orientador que é ex-professor nosso que está se especializando mais na alfabetização. Toda sexta feira.
- P. Vocês tem esta reunião semanal de Supervisores: e E entra onde?
- E. D está preparando E pra ser supervisora, está terminando agora, está com vontade de abrir uma filial na Barra. E então ela tá de manhã, ela participa de manhã como supervisora.
- P. Vocês só têm esta reunião, ou tem outra?
- E. Não, só esta.
- P. Enquanto administração da escola, né?
- E. E'. E com as professoras toda semana eu me reuno com elas. O grupo todo não, individualmente, com as auxiliares também.
- P. Vocês têm ainda esta reunião de interação né?
- E. E', toda sexta feira pra estudo.
- P. Aí é para estudo?
- E. Pode ser para estudo, pode ser pra...pra...conversar assuntos que...
- P. Quem vai a essa reunião?
- E. Os professores...
- P. Os professores das duas escolas e vocês?
- E. E'
- P. Você considera o clima da escola bom? Você dp clima geral?



- E. Eu, atualmente, falar em clima...eu... eu...gostaria de mais coisas prá mim, prá escola, entendeu? eu, mas mas sinto que não pode ser feito tudo ao mesmo tempo, tem que dar um prazo, e como eu estou trabalhando isto na minha cabeça prá formar uma equipe demora um tempo, prá coisas funcionarem tudo certinho tem que demorar um tempo. Então, eu vejo as coisas num clima ruim, na medida em que eu... em que aumenta minha expectativa em cima daquilo, né. Na medida em que eu vejo que vai ter que passar por aquele processo prá depois entrar como tem que ser, me acalma.
- P. Você falou em termos de equipe, você sente
- E. A equipe ainda não é a equipe que deveria ser.
- P. Em termos técnicos?
- E. Em termos técnicos, em todos os termos. A escola ainda não é. A gente também pode querer que ela seja, uma coisa que começou há 2 anos. Tem 2 anos que ela tá.
- P. A escola tem muita rotatividade de pessoal?
- E. Não, normalmente a gente que manda embora. Mas não manda muito não; o ano passado eu mandei uma excelente profissional, mas o ano inteiro faltou, o ano inteiro atrasou, só porisso.
- P. Isto é um dos pontos que você considera importantes?
- E. Eu fiquei tão de saco cheio de substituir professores, de substituir esta professora, tão cansada de toda semana, 2-3 vezes atraso, 2, 3 vezes falta, e ainda as doenças, que eu considere este ano, e falei claramente prá elas, o horário de entrada e saída e as faltas são fundamentais.
- P. Que outras normas você considera que o pessoal deva cumprir?
- E. Uma condição importante prá mim é esta, pontualidade e assiduidade, porque faltou professor faltou o elemento chave da sala; que que eu posso fazer, um dia tudo bem, mas se você chega tarde, eu estou com as crianças, se você falta eu estou com as crianças, e aí? dentro da escola quem é mais importante - o professor, porque eu posso chegar tarde, você pode, mas o professor pode? não pode. Tem 18 crianças esperando por ele.

- P. E existe alguma norma por escrito para as professoras?
- E. Tem.
- P. Pega isto e mais alguma coisa?
- E. Pega, eu coloquei claramente verbal a elas, e coloquei por escrito porque eu tenho tudo... 2 tipos de circulares.
- P. Como elas são admitidas, as professoras?
- E. E' uma coisa que nós temos muito problema, porque...um pesoal especializado é difícil, fazer um curso Montessori não é o suficiente, é a pessoa, né...
- P. Que critérios você segue?
- E. Acontece que você tá com tudo preparado prá começar aula e a professora tem uma crise renal e não pode trabalhar, então você não pode começar a aula com a professora com crise renal, como? aí você tem que substituir a professora e aonde você vai catar uma professora para botar ali? Então o que acontece, você tem que admitir quem aparece mais ou menos em condições.
- P. E' você que admite?
- E. E'.
- P. E o que você considera?
- E. Eu considero muito a flexibilidade da pessoa, a sensibilidade dela. E' isto que eu digo, eu acho que trabalhar com criança, trabalhar com aluno é muito bom senso, e sensibilidade, não me preocupa nem...quer dizer, na forma que ela vai conversando eu vou vendo...o que ela tá colocando, como ela está colocando...
- P. Seria então mais esta...colocação da professora em relação?
- E. Exatamente em relação a tudo, você vai conversando e no que você vai conversando você vai percebendo, entendeu, como é que ela enxerga as coisas. Eu acho que teste, tudo isto é bom, ajuda, mas a relação que é mais fácil prá mim, entendeu, eu sentir a pessoa. Tem também a formação, mas às vezes você pega uma cheia de formação, cheia de curso e quando conversa você não...
- P. Que tipo de deficiência você encontra mais nas professoras, nas pessoas que você entrevista?
- E. A falta de conhecimento do que é criança, como é criança.

- P. E como seria a professora ideal prá você?
- E. A professora ideal prá mim, seria aquela que estivesse bem junto ao grupo, junto às crianças, sempre mas junto sempre conversando com alguém, sempre...junto delas, sempre pa-  
peando com um com outro, com o grupo, e coversando, e pu-  
xando e mostrando alguma coisa e... sabe?...assim, bem jun-  
to delas... é como se o mundo não estivesse em volta dela,  
estivesse em volta deles mesmo, com eles. Sabe? olhando prá  
elcs, observando, observando...
- P. E', sensível, aquela que. Sentou aqui, tá com um aqui, mas  
ela sabe que aqui atrás tem 2, tem 3. ela sabe o que que  
tá acontecendo aqui atrás sem ela precisar tá olhando, ela  
tá aqui mas ela sabe o que tá acontecendo ali. É' muito di-  
fícil, né?
- P. Qual o treinamento que elas recebem?
- E. Nenhum.
- P. Na escola?
- E. Ah, na escola a gente procura dar, mas sinto que é malhar  
em ferro frio. Por exemplo sexta feira nós demos, 5<sup>a</sup>, um  
trabalho que você viu né? revendo, reformulando a forma de  
apresentar o material, vendo, revendo, estudando. Mostran-  
do, o que é contar história para uma criança; eu sinto que  
parece que a gente tá falando grego...
- P. Você acha que existe muita dificuldade delas em pegar o que  
tá sendo passado?
- E. É, também, tem muito a ver com a idade talvez, a formação  
da pessoa, não sei, é da pessoa mesmo, enquanto pessoa.  
Porque eu acho assim...eu por exemplo não me ligo nessas  
coisas de Disney, desses bichinhos, contar história disso,  
isso prá mim é isso mesmo, não tem mais coisas diferentes  
não; já eu adoro por exemplo, contar uma história prá crian-  
ça de alguma coisa que existiu realmente.
- P. Como é que você acompanha o trabalho delas?
- E. Eu ando assim muito junto delas.
- P. Você entra muito na sala?
- E. Eu não entro propriamente na sala, mas eu sei o que tá acon-  
tecendo.
- P. Como?

- E. Escutando, quando eu estou sentada ali na minha sala, eu sei tudo o que elas estão fazendo na sala dela. Então muitas vezes, eu falo com H. coisas que ela tá falando na sala, a frequência com que eu ouvi, com quem ela falou, a G. idem. Lá embaixo, eu vejo, eu vou muito lá embaixo.
- P. E a supervisão, como você faz?
- E. Existe um planejamento que elas me trazem.
- P. E quais as dificuldades mais frequentes que elas te trazem?
- E. Elas não me trazem. Eu é que percebo, como dar determinado assunto, o como.
- P. Isto seria a maior dificuldade?
- E. Como elas estão falando, o que estão dando, elas não estão dando, não é daquele jeito, dizer simplesmente que você vai dar animais domésticos - como? que que você vai dizer para uma criança que é animal doméstico? agora, isto tudo é muito difícil pra elas porque eu, por exemplo, a situação de animais domésticos, animal selvagem, isto é uma coisa que você nem precisa falar, dizer de animais simplesmente. Não precisa nem dizer, mas são estereótipos que elas apanham.
- P. E as auxiliares, é você que admite?
- E. Este ano são todas novas, menos uma. As outras duas são novas.
- P. E que critérios você tem?
- E. Horário, bom humor e disponibilidade, ... e gostar de criança que morde, criança que bate, criança que faz cocô, criança que vomita; mas eu falo mesmo com elas, "olha depois que você arrumou todinha a criança, arrumou tudo, ela vai simplesmente abrir a torneira e se molhar; depois que você arrumou a sala toda ela vai derrubar tudo no chão, falo claramente com ela tem que ter paciência de escutar a mãe, a avó, eu digo, existe as mães, as avós, as tias...
- P. E você encontra dificuldade?
- E. Encontro. Agora eu consegui estas 2 que estou gostando. A dificuldade é a seguinte; a professora não manda nelas. Não manda nelas.
- P. Não pode mandar ou...?
- E. Não, quem tem que mandar nelas é a professora. Normalmente a professora leva pra mim; ela é uma auxiliar de sala, da

sala e das professoras... - de repente eu vejo que a situação até inverte.

P. Como?

E. Elas põem uma criança trabalhando com a auxiliar fazendo coisa que não era pra ela fazer. A auxiliar tem que fazer, ela tem que estar com uma criança trabalhando, mas assim: a criança tá passando um pano, tá varrendo junto com ela.. a criança distrai com essas coisas.

P. Qual é exatamente a função, o trabalho delas?

E. Elas, por exemplo; fazer o lanche, apanhar o lanche, arrumar a sala - fazer - fazer a arrumação mais grossa - lavar a louça do lanche, limpar uma criança com cocô, com xixi, ficar com uma criança que tá perturbando que precisa ficar mais lá fora, mais solta...

P. E na hora de chamar a atenção das auxiliares?

E. Elas não sabem chamar, porque elas são muito jovens ainda, aí tem que ser eu. Elas passam pra mim, aí vira uma fofoca né.

P. Elas se queixam...?

E. Comigo. E aí eu chamo as auxiliares, chamo as professoras, e boto frente a frente pra resolver.

P. E elas têm reunião juntas periodicamente?

E. Na medida em que há necessidade.

P. Não existe uma coisa regular?

E. Não, na medida em que há necessidade elas vão falando.

P. As auxiliares participam de alguma reunião?

E. Não. Às vezes, há necessidade e elas vão.

P. Quais os pontos centrais do método?

E. O sistema Montessori é baseado única e exclusivamente na observação.

P. Esse seria o ponto central?

E. Observação. Nada mais, nada menos que observação. Você oferece a condição para que o professor observe, o que acontece, o fenômeno; o professor, no caso de Montessori é um cientista.

P. A escola dá mais ênfase em algum aspecto?

E. Como assim?

P. Existe alguma diferença entre o método como é aplicado lá na escola e em outras escolas?

- E. Existe, porque existe a interpretação, né? Você lendo um determinado trecho você interpreta, quando outra pessoa lê interpreta de outro jeito:
- P. E quais são alguns dos pontos de diferença na interpretação?
- E. A rigidez que tem gente que põe. Não existe esta rigidez, é você que põe. Se você lê que apresenta tal material assim, e a criança resolve mudar um pouco aquilo, que que tem mudar aquilo porque que não pode?  $2 + 2 + 2$  não dá 6, e  $1 + 5 +$  também?
- P. Você diz que tem escola que apresenta o material de um jeito e só deixa a criança trabalhar daquele jeito?
- E. Daquele jeito, e acha que só aquele jeito que é o certo, que não pode fazer isso, não, não pode fazer aquilo. A única coisa que não pode fazer é jogar o material pro alto, e aquelas barras virarem pau prá bater...
- P. Quer dizer que as professoras não têm instrução de, se a criança tá usando material de outra forma que não apresenta de contas?
- E. Não. Porque seria o ideal prá gente, por exemplo, de a criança misturar 2 materiais, mas até trabalhando naquilo, ela tá pesquisando, basta você observar o que tá acontecendo com ele, porque ela mistura? o que que está acontecendo? o que ele tá fazendo? ela tá misturando? porque? é observação. Ela tá misturando prá brincar de casinha, então, se é prá brincar de casinha vamos oferecer a ela material prá brincar de casinha, é outra coisa. Se ela tá botando um em cima do outro prá ver se consegue, se não consegue, se ela tá botando um do lado do outro, se ela tá montando um desenhinho...
- P. Quer dizer, se ela tá usando o material num sentido que leve a algum desenvolvimento?
- E. É, nada impede.
- P. Agora se ela tá brincando assim de uma forma mais solta?
- E. Brincando, jogando, assim não dá.
- P. Você sente alguma dificuldade na aplicação do método?
- E. Não, não é na aplicação do método que existe. Porque este método não é nenhum bicho de 7 cabeças que a pessoa coloque

Eu tenho muita facilidade porque eu me identifico muito com ele, porque eu me identifico muito com essa situação de observar, eu gosto muito de observar. Então eu me identifico muito, porque eu acredito nisso, acredito na observação da criança, das pessoas entendeu? a observação pra mim é muito importante em termos de vida. Então, eu pessoalmente não tenho problema com esse método e talvez não teria com nenhum outro método, uma vez que parto de que observar é mais importante pra mim. Mas os professores de modo geral têm, porque pensam que tem que fazer alguma coisa. Tudo na vida é dificuldade do material humano né, você sabe disso.

P. E a preferência pelo método Montessori, porque você diria que prefere o método Montessori?

E. Eu não prefiro Montessori aconteceu na minha vida. Eu não sou daqui, sou capixaba; sempre trabalhei com criança, sempre dei aula, desde que me formei, e antes de me formar, assim... Sempre tive muito envolvida com este tipo de coisa, sempre muita criança, eu sou uma das mais velhas das netas, muitos primos pra baixo. Eu trabalhava numa escola alemã tradicional, e eu fazia na escola alemã tradicional isto que eu faço hoje - por isso que eu digo, que é muito em função da cabeça da pessoa, do que a pessoa tem dentro, não é a situação, é o que você tem dentro. Eu vim pro Rio e eu fui fazer estudos adicionais, especialização no pré-escolar, e eu fui com uma prima na outra escola de D, comecei a conversar com D e ela me chamou pra dar aula. Aí é que eu fiz curso Montessori e comecei a dar aula. Montessori aconteceu.

P. E você gosta do que faz?

E. Costo. Gosto muito de trabalhar com criança, agora o que cansa muito e acho muito chato, é trabalhar com pai, mãe, professor, eu chego às raias da alucinação;

P. Você prefere mesmo é ficar em sala de aula?

E. Não é sala de aula, é a criançada em si...

P. É, mas fora de sala de aula você tem que trabalhar com adulto.

E. Trabalhar com adulto é muito difícil, é uma dificuldade nas

também prá você ser supervisora você tem que nada mais nada menos ter trabalhado com criança.

- P. E você pretende continuar mexendo só com educação ou tem outros planos?
- E. Pretendo. É o que eu gosto; infelizmente.
- P. Você acha que, na escola, consegue se realizar enquanto profissional?
- E. Existe uma situação, que por exemplo, você imagina "qual outra escola que é diferente daquela e que eu poderia fazer outras coisas diferentes"? Não existe. É aquilo mesmo, se eu for prá outra escola é aquilo com algumas diferenças; e existe outra coisa diferente? onde existe? em que é diferente? A não ser que mude de função. É sempre a mesma coisa, aluno, professor, e pai, o trabalho pedagógico; existe o como cada escola faz isso né, é a única coisa diferente.
- P. E o como aqui na escola é que te satisfaz mais?
- E. Ainda é o que eu acredito. Porque na maioria das vezes, eu vejo em outras escolas, é dar um programa que é feito há muito tempo, tá estabilizado aquilo, nós vamos fazer isto e pronto, acabou. Agora eu sinto também que, lá no colégio, os pais pulam por qualquer situação, os professores também, isto não acontece na grande maioria das escolas, há uma acomodação.
- P. E você acha isto bom?
- E. O que você acha. acomodação é bom?



ENTREVISTA COM "D" (Diretora)

- P. Bem, normalmente eu pergunto sobre os pais. Como você caracterizaria a clientela da escola?
- E. Eu caracterizaria, economicamente classe média A, intelectualmente, praticamente todos os pais com nível universitário, e todos moradores da zona sul. Com uma exceção de Zona Norte, mas que serve para confirmar. Na verdade, é gente não necessariamente preocupada com a escola enquanto uma escola x, com uma linha filosófica. A escolha eu sinto muito mais de proximidade ou não da casa, ou indicação de A ou B, e também exceções que procuram a escola porque ouviram falar do trabalho, mais exceção ainda aquelas que conhecem o trabalho.
- P. Você acha que são bons pagadores?
- E. São. Em média ou considero que sim. Porque existe uma média de 20 a 30% de pagamentos atrasados durante o ano inteiro, mas os pagamentos que não são realmente realizados, eu consideraria em torno de uns 5%, talvez até um pouco menos. O que existe é um atraso, por coisas assim meio tragi-cômicas. Por exemplo, "acabei de colocar o meu iate para conserto e então eu estou sem dinheiro". Ou então, "comprei um apartamento duplex na Oswaldo Cruz e tô com o orçamento apertado". Eventualmente ocorre esse tipo de coisas, mas a gente tem todo um sistema de controle, mas ao mesmo tempo de tolerância, a gente não sente assim... houve ao longo desses anos todos um caso de enfrentar e impedir que as crianças frequentassem a escola; quer dizer, assim mesmo duas crianças que não eram da escola, que vieram se matricular colocando que já tinham passado por outras duas escolas, por razões de não adaptação, de não concordância com as escolas e tal... e na verdade matricularam e não pagaram nem a matrícula, quer dizer, colocaram que estavam com dificuldades, foram aceitas assim mesmo, as mensalidades que deveriam ser pagas, as 3 primeiras atrasadas, nós chamamos prá reajustar, prá dividir, prá perguntar de que maneira poderia pagar e assim mesmo... houve um compromisso de "nós pagaremos então em tal data", não fomos procurados prá satisfação nenhuma e no final de uns 4 meses, nós soubemos, porque

nesse bairro tudo se sabe, é um bairro muito fechado, que essa família já era conhecida no bairro como mãe pagadora de tudo, até de padeiro e tal. Tirando o que poderia ser exagero, mas existia uma situação que batia, você não conseguia falar com ninguém, mandamos carta e nada e até que realmente fomos obrigados a impedir que a criança entrasse; naturalmente preocupados em não colocar isso pra criança.

P. E têm alguma queixa, por exemplo, consideram que a escola é cara?

E. É... Aí, se considerando a escola dentro dessa atual razão social (porque, na verdade, a escola tem um trabalho que tá fazendo 9 anos ou 10 agora em março, janeiro de 83, quer dizer desde o tempo da "outra escola"), eu diria que no tempo da "outra escola" em algum momento daquele período de 7 anos, existia um questionamento, uma reclamação do preço alto da escola. Quando nós viemos fazer esta escola, quer dizer, mudamos a razão social, houve uma alteração relativa nesse tipo de política, inclusive nós chegamos mesmo a 1 ano fazermos apenas um aumento no ano, em função da própria crise que todo mundo tá atravessando, e aí nós tivemos mães que nos procuravam exatamente dizendo que a escola estava barata e que elas estavam meio envergonhadas (isso aí foi um caso ou dois, mas de qualquer maneira é inusitado, né?) quando perguntavam em que escola a filha estava e quanto ela pagava. E quando ela dizia o preço, então as pessoas achavam que a escola não seria boa, porque estava abaixo do preço de mercado das escolas desse tipo. Hoje a gente sente que não existe reclamação, ano passado nós tivemos dois casos apenas de crianças que saíram da escola por falta do dinheiro, uma delas inclusive nós soubemos e oferecemos bolsa e a mãe não aceitou e a outra aceitou. Então na verdade não foram duas. Uma saiu, a outra não saiu porque nós colocamos uma espécie de conta corrente; quer dizer, você tá vivendo um momento difícil, você vai pagar o que você puder e quando você puder pagar toda a mensalidade, você volta a pagar toda a mensalidade. Uma relação assim de confiança e que não é a primeira vez que a gente tem, que tem funcionado.

P. E a escola tem oferecido bolsas?

- E. Oficialmente, regularmente não. Exceção feita às bolsas que são pra remunerar o imposto sobre serviço, que também foi outra política que a gente poderia não ter colocado. Pra você ter uma idéia nós deveremos pagar sempre 5% da renda bruta da escola ao imposto sobre serviço. Já existe um convênio da Secretaria da Fazenda com a Secretaria de Educação que te permite dar um número de bolsas referentes a esse valor de 5% da renda bruta. Então nós fizemos isso e até fizemos, dando um número maior, porque na verdade nós temos um crédito anual em torno de 1 milhão de cruzeiros pro Estado, que nós sabemos que não vamos ver mais. Mas eram crianças... pra minha surpresa, também, quando nós abrimos as vagas pra bolsas, algumas crianças da escola que nós sabíamos que os pais estavam atravessando dificuldades, nós encaminhamos pros DEC's e eles fizeram inscrição e algumas crianças foram encaminhadas do DEC também a partir do critério da Secretaria de Educação; e nós tivemos realmente crianças até, por exemplo, filhos de porteiro, filho de artesão, filho de professora, mas professora com remuneração bastante baixa, 3 crianças e que estão freqüentando a escola sem maiores problemas; o que também é uma outra surpresa pra nós, quando as pessoas da Secretaria ao visitar a escola perguntam se não existiu problema de ajustamento porque em outras escolas houve até rejeição. Mas isso nós não sentimos, porque é um aspecto que não diz respeito a ninguém, a não ser à parte administrativa da escola.
- P. E como é que os pais chegam à escola?
- E. Mais freqüente é a recomendação. É a amiga que tem a filha, a vizinha que ouviu falar ou então o amigo ou parente que lida de alguma maneira com alguma coisa relacionada com educação. A amiga psicóloga, a irmã professora, a mãe professora, então são as indicações mais levadas em consideração. E quando não é esse o caso, é a vizinha que também tem filhos na mesma faixa e que tem filho aqui ou que já teve filho aqui, ouviu falar, isso aí é que realmente traz mais as crianças aqui.
- P. E o que eles perguntam mais?
- E. Se quando as crianças saírem daqui elas se ajustarão. Que método é esse dessa escola? se eles aprendem as mesmas coisas. Se essa escola é uma escola que puxa muito pela criança ou se

é tudo muito fácil. A preocupação básica é com o conteúdo, é com informação.

P. Mesmo de pré-escola?

E. Mesmo de pré-escola. A alfabetização é sempre uma coisa assim preocupante, "vai aprender a ler, não vai aprender a ler? Mas vai ficar 2 anos na grupada 2? Mas ele já tá querendo, ele já tá começando a ler, ele não tem que ir prá outra casa? Prá casa da alfabetização?" Você sabe que a gente tem 2 prédios, então num funciona a pré-escola, no outro o 1º grau. Então é uma preocupação bastante constante. E tanto que, agora já não acontece tanto, mas houve um período em que a evasão após a alfabetização era muito grande. Agora é de 4a. prá 5a. Tanto que a nossa 5a. série exista, e ela vai existir em 83, mas não necessariamente com crianças da escola. Nós vamos divulgar, a 5a. série, a ereceber qualquer criança que venha de outra escola, de outra realidade.

P. E os pais ainda tiram na alfabetização?

E. Não, bem menos. O índice maior agora é quando se aproxima o final da 1a. fase do 1º grau, 3a. série e 4a. série, com aquela preocupação de que as crianças já encontrem, garantam a vaga na escola grande desde a 4a. série e já não existe nem mais a preocupação deles não serem aprovados nos exames. E quase sempre o critério é onde algum colega já está, onde algum colega vai e também eu sinto que essa escolha da 5a. série, o único ponto fixo é a escola grande, a escola que dentro da comunidade tem um status de escola boa. Mas o "bom" aí é muito no sentido de que tem um espaço muito grande, ou que todo mundo diz que a escola é boa e que as crianças se preparam melhor pro vestibular, quer dizer, é esse tipo de preocupação. Ninguém me fala nunca sobre filosofia da escola, eventualmente uma ou outra pessoa, mas são exatamente essas as que deixam os filhos certamente aqui até o final da 8a. série. Exsas é que se afligem mais na perspectiva de não ter até o final do 1º grau, ter continuidade.

P. E o que você considera mais importante dizer a eles quando eles vêm?

E. A minha preocupação é dizer prá eles que essa é uma escola cuja preocupação é com o desenvolvimento da criança como um to-

do, e é uma preocupação favorecer o desenvolvimento harmônico da personalidade. Então: o que é que a gente acredita, o que é que a gente quer e como é que a gente coloca na prática isso. Uma preocupação minha é mostrar, por exemplo, que nós não temos nenhuma atitude que exarcebe o consumismo, isso aí se traduz em não ter, por exemplo, festinhas de pai, festinha de mãe, cantina dentro da escola. Outra coisa também que eu costumo lembrar bastante a eles, é que não existe uma preocupação em relação a produto, quer dizer, a resultado de atuação da criança. Existe um respeito muito grande em relação ao que cada criança pode conseguir em cada período, que prá nós não existe o sentimento de repetir ano e sim de precisar de mais tempo, isso aí é uma coisa assim... que a nota é apenas uma contingência em termos de necessidade de registrar objetivamente uma percepção nossa, mas de maneira nenhuma pode ser percebido, encarado como uma verdade absoluta, como alguma coisa que realmente esteja rotulando o filho deles. Eu fico muito preocupada em mostrar em que a gente acredita, como é que a gente trabalha. Isso aí, não fico muito mais preocupada como alguns anos atrás eu ficava, em explicar o que era o método Montessori, quer dizer, de verdade, eu acabo dizendo, porque nós somos montessorianas porque acreditamos no mesmo tipo de proposta, nos mesmos aspectos em termos de vida. Então eu não preciso dizer que isto é ou não ser Montessori, porque na verdade eles acabam se confundindo, estereotipando, inclusive porque eles já vêm com muitas coisas nesse sentido, "mas afinal a liberdade o que que é? Eles vão fazer o que querem ou não vão fazer o que querem? O que que é isso? Como é que é essa escola? Essa escola faz o que quer mesmo?" São perguntas que eles fazem. Então eu me preocupo em mostrar que não é isso, como é que a gente encara aí a necessidade de liberdade da criança, a nossa preocupação em preservar a independência da criança, a nossa preocupação em vivenciar eliminando inclusive os nossos próprios preconceitos, denunciando a nós próprios esses preconceitos, principalmente em termos de pré-escola onde a gente passa emocionalmente prá criança uma série de sentimentos nossos que nem sempre a gente concorda com eles. Então existe uma preocupação muito grande em passar tam

bem isso pros pais. E outra coisa que eu coloco muito é que quando o pai vem aqui, ele precisa sentir que ele também está fazendo parte da comunidade, não no sentido que ele também faz parte de uma escola, enquanto alguém que vem aprender alguma coisa, e sim que ele faz parte de um grupo cuja preocupação máxima é inclusive o filho dele e outros filhos, então que existe um trato tácito de co-participação. A responsabilidade é compartilhada e se ele não tem essa consciência, é uma das coisas que eu coloco, prá que ele possa se situar se ele quer mesmo que o filho fique aqui ou não. Quer dizer, o que que a gente acredita. E que ele vai ser tão responsável quanto eu por alguma coisa fora do lugar, desarrumada, errada, na medida em que ele vê e não traz, e que ele precisa trazer não só o que ele vê de bom, como o que ele vê de ruim e que pode ser ou não ruim ou bom, mas que ele tem que trazer a percepção dele e que ele tem o espaço aqui dentro da mesma maneira que nós profissionais, da mesma maneira que as crianças e que nós adultos temos um trabalho em conjunto a cumprir. Isso aí inclusive é uma das coisas que eu vejo que eles não incorporam bem e que demora muito. Fica muito simpático, em termos de aceitar, de achar bom, mas na verdade, em termos efetivos eu sinto que essa é a dificuldade maior. E de um modo geral, o pai encara a escola como um serviço que ele compra, que ele tem uma determinada expectativa mas fora dele, quer dizer, que ele não tem nada a ver com aquilo. Eu tento dizer que não. Eu acho que ele é realmente responsável pela qualidade. Quer dizer, ele precisa também ser guardião dessa qualidade, é preciso saber em que a gente acredita prá ver se ele acredita igual ou não, ou parecido, se ele quer isso mesmo pro filho dele porque às vezes ele não quer. Isso aí é fundamental. Eventualmente aparece, principalmente quando se trata de aspectos ligados a desenvolvimento sexual... De vez em quando aparece uma entrevista mais demorada ou 2, 3, 4 sobre o mesmo assunto, na medida em que eles não conseguem encontrar ou perceber naturalidade, principalmente quando ocorre com o filho deles. Quer dizer, a gente pode discutir isso em reunião de pais como já fizemos várias vezes e a nível racional, intelectual, todo mundo acha que os livros aí têm razão; mas na hora de vi

venciar a coisa realmente muda muito.

- P. Acontece muito retirar a criança porque a escola não atendeu a alguma exigência?
- E. Agora acontece pouco, quer dizer eu digo muito agora, porque eu já vivenciei várias etapas. Existiu um período em que a pressão não era só dos pais não, era todo o nosso corpo docente.
- P. Aqui ou na outra escola?
- E. Ainda lá. Porque quando nós viemos prá cá, nós tínhamos uma capacidade de receber crianças, muito pequena. Então, de verdade, praticamente todas as crianças que vieram eram crianças que já estavam conosco no mínimo há dois anos. Então esse trabalho de orientação, de explicação, de posicionamento, já tinha sido feito. Foi uma minoria que conseguiu vaga, que não conhecia a escola, mas já conhecia através dos outros, eram vizinhos e tal. Então foi muito pouco esse tipo de pressão. Agora, no início houve pressão inclusive do próprio grupo que ainda não tinha se estabelecido como grupo, ainda não acreditava verdadeiramente em muitas propostas, embora pudessem até conhecer a teoria montessoriana mas a atitude das pessoas ainda estava longe. Hoje nós temos algumas pessoas, trabalhando com a gente, cuja atitude ainda é longe daquilo que a gente quer, mas é uma minoria. Então essa pressão até está muito diluída. Quando era a maioria, a pressão era tanto dos pais quanto da própria equipe, e eu me lembro que ao longo dos anos eu fiz, cedi de alguma maneira. Porque fiquei confusa, eu achei que talvez... que o grupo tinha razão. O exemplo é o estabelecimento de uniforme. Eu rejeito a idéia de uniforme na pré-escola porque, volto a dizer, uma das preocupações é favorecer a criança a se perceber, a estruturar a sua individualidade. Na hora em que a gente uniformiza, a gente veste todo mundo da mesma maneira e acho que esse é um dado que nunca ninguém parou um pouco prá pensar, porque é muito comodo, os pais mesmo, eu enquanto mãe também concordo que fica mais fácil. Não é que fica mais fácil porque a escola tem um uniforme. Fica mais fácil, porque existe alguém fora de você, prá decidir que só pode ir com aquela roupa; porque você, enquanto mãe, você tem mais facilidade em dizer que naquela escola só pode ir com aquela roupa, do que você dizer que você acha que só pode

ir à escola com essa roupa ou aquela. Então você transfere prá essa "pessoa", que é a escola, que prá criança não é ninguém ou é todo mundo e quase sempre acaba sendo a diretora da escola, que não quer que vá com outra roupa, então quando eu me dei conta disso, eu vi que havia cedido mais por fraqueza, por não ter ainda uma convicção bastante forte prá convencer os outros. Não prá obrigar, mas prá convencer o resto da equipe, e houve época em que a gente teve uniforme inclusive.

P. Na outra escola?

E. É. Porque lá nós não tivemos durante 4 anos, e depois de 4 anos eu entreguei os pontos, quer dizer, eu fiquei achando que o grupo tinha razão, que uniforme era bom, então nós tivemos uniforme. E depois eu discordei novamente. Ainda porque, você quando coloca uniforme numa relação de poder, você cria outro tipo de problema na tua relação que eu não quero que seja, porque você obriga, é obrigatório o uniforme. E eu acho que uma escola de crianças que estão começando a sua formação, já estabelecendo uma colocação de que é proibido vestir tal roupa, é proibido não sei o que; antes que eles estejam realmente numa época de formação moral, que eu acho que isso aí começa no começo do 1º grau, eu acho que a pré-escola ainda não é essa hora, o proibido ainda está muito relacionado a outros aspectos da relação adulto-criança; e não na relação da consciência do que é o social, então eu acho que é prematuro. Eu já estou agora convencida disso, que a gente não tenha realmente uniforme, quer dizer essa foi uma das concessões que eu tive. Uma outra foi o boletim, que nós ficamos muitos anos sem ter boletim, até que passamos a ter boletim e... houve um período em que eu também pude perceber que o problema não seria não ter boletim ou ficha de avaliação ou o nome que a gente quisese dar, e sim lidar com isso de uma maneira adequada. Não sentir isso como um instrumento de força, um instrumento de poder, um instrumento de definição do que o outro é, que aí me coloca com muita onipotência, quer dizer, sou eu que digo nesse papel se você bom, se você é mau, se você pode ou se você não pode e sim simplesmente mostrar que você tá colocando no papel o que que você percebe que alguém pode fazer durante um tempo, mas que se é ou não assim é outro problema. Então eu passei da fase de não aceitar a idéia de boletim, prá fase de



aceitar boletim mas com essa colocação. Quer dizer, hoje nós temos fichas de resultado de avaliação, mas que a gente trabalha a gente mesmo prá entender dessa forma é não da maneira que convencionalmente se habituou a perceber um boletim, uma espécie assim de sentença, no final de um bimestre, mesmo com os pequeninhos você recebe a sentença, tá bem ou não tá bem. Sabe ou não sabe. Tanto que ao longo desses anos, a forma disso mudou de uma maneira incrível. Nós tivemos a época das avaliações, das fichas de avaliação reproduzindo itens de observação psicológica; depois itens, reproduzindo itens de observação diretamente ligados a objetivos pedagógicos, já tivemos itens que misturavam esses dois aspectos e hoje, além da redação espontânea da professora, são apenas itens que ajudam a percepção do que está acontecendo durante o tempo que a criança permanece aqui. Quer dizer, como é que você vê a criança na atividade coletiva, como vê na atividade individual, como vê a criança de uma maneira geral e não mais se ela tem boa coordenação motora e má coordenação motora, se ela sabe ler ou se não sabe, se ela tem um bom recorte, se é agressiva ou não. Então essas itens nós eliminamos, quer dizer, o relacionamento ficou apenas: de que maneira ela se relaciona com as pessoas? amistosamente? sempre ou não? é só isso. E na redação espontânea da professora aí vai a individualização da maneira dela ver cada criança. Já tivemos fichas que tinha 6 páginas com todos os objetivos operacionais, aquele período do Bloom em que todo mundo trabalhava desesperadamente para operacionalizar o máximo os objetivos instrucionais, os objetivos de curso. Aí chegávamos ao exagero. Hoje a gente consegue estar mais tranquilo com isso porque inclusive esse instrumento é usado ainda prá treino das professoras que têm pouco tempo na escola. Prá que elas possam aprender a observar realmente a criança, quer dizer, a atividade da criança, mas não mais como um relatório que é mandado pros pais.

P. E aí, os pais como é que recebem isso?

E. Atualmente bastante bem. Eventualmente uma mãe mais nova na escola acha que o relatório dá pouco. Ela queria saber mais. Existe um grupo de pais muito preocupados em controlar o tempo que a criança está na escola. O que que acontece durante es

se tempo? Frequentemente são esses que questionam a ficha de avaliação, que gostariam de mais, mais e mais, querem saber o que o filho faz e o que o filho não faz. Prá esses nós temos o quadro de avaliação nosso; cada professora tem uma listagem de objetivos que ela programou e tem a avaliação dela no sentido de objetivo atingido ou não atingido, só que o não atingido significa não que a criança seja incapaz de atingir, apenas é uma constatação: naquele bimestre não atingiu. Porque se ela programa um objetivo que a criança durante um ano inteiro é incapaz de atingir, então ela programou errado, quer dizer é uma outra coisa. E o planejamento por objetivo não tem nada a ver com a metodologia montessoriana, porque na verdade todo plano de trabalho pedagógico montessoriano deve partir da observação da criança, quais são as necessidades da criança. Então a gente tem que se ater nos aspectos gerais do desenvolvimento, em cada etapa do desenvolvimento. Se a pré-escola se caracteriza por um período em que a criança está muito mais voltada prá ela mesma, em que as relações sociais não existem ainda com uma forma definida, em que vai se çar exatamente na medida em que a criança puder perceber ela própria, porque é percebendo ela própria que ela percebe o outro, então o plano de trabalho tem que ser voltado prá isso. O que vai ocorrer diferente na faixa de alfabetização em diante quando a preocupação é com o social, quer dizer a criança está voltada para um mundo mais amplo, para um espaço mais amplo, prá estruturação de valores, o juízo de valores começa exatamente aí a se formar, o moral também começa a ser estruturado aí, cada etapa vai instrumentar o plano de trabalho. Então é conhecer a criança o máximo que a gente puder, através da observação.

- P. E você acha que você consegue quebrar essa categorização com pais e professores?
- E. Não. Eu acho que eu procuro, mas eu não posso ser tão pretenciosa, eu tenho a impressão de que a gente vai conseguir diminuir, mas eliminar jamais. Porque o tempo que os pais permanecem na escola com os filhos é muito pouco, prá toda uma vida de condicionamento que eles trazem. Eu sempre brinco muito com eles: "Tá bom, eu dou o apelido que vocês quiserem à turma de

vocês, dos filhos -e vocês. Tá no grupo A, no B, na agrupada 1.. tá no jardim, no maternal. A gente pode arranjar um nome se prá vocês fica mais tranquilo compreender." Mas, realmente, às vezes eu acho engraçado, porque parece diálogo de grego, porque na verdade, o que tranquilizaria a eles e eu não o faço, é simplesmente dar um rótulo e tá acabado. Mas eu acho que é uma oportunidade que eu tenho de fazê-los, pelo menos parar prá pensar no que é que o filho faz, e não querer que o filho cresça em cima ou a partir de expectativas que não têm nada a ver com o filho ou poderão não ter nada a ver com o filho, porque é a sociedade que estabelece. Mas aquela mãe que acha um absurdo, "mas D ele tá lendo, ele tem 4 anos." Eu digo, "mas eu não tenho culpa que ele está lendo e tem 4 anos". Na mesma medida em que a outra diz, "D ele tem 7 e ainda não está lendo." Quer dizer, não existe uma responsabilidade direta minha nem da professora (quando eu digo minha não tô me colocando aí eu a representante da direção, tô me colocando aí como educadora). Então eu não posso, se eu tô tranquila que ofereci todas as condições, então eu não tenho que ficar preocupada. Eu preciso ficar tranquila que eu ofereci todas as condições. Não sô as condições materiais, mas as condições emocionais. Agora, se ele não tem essas condições por outras razões, eu preciso ajudar a família, a criança, mas eu não preciso ficar aflita com isso. Então eu acho que esse tipo de situação, na medida em que não rotulo de uma maneira drástica, favorece a que esse diálogo apareça com muita frequência. Então é importante, porque muitas pessoas aprenderam a entender e a respeitar muito mais e a perceber que é muito mais uma dificuldade do adulto do que da criança. Não existe isso na criança. Nós é que incutimos isso na criança.

- P. É freqüente os pais fazerem chantagem econômica mesmo? Do tipo, "eu pago e eu tenho direito"?
- E. De uma maneira muito ostensiva, em termos de cobrar coisas, não. De uma maneira muito ostensiva não, mas às vezes isso aparece veladamente, e a tentativa de manipular as decisões da escola também aparece. Mas como existe toda uma preocupação de fazer com que esses pais percebam aquela já falada co-responsabilidade, e como eu acho que a gente precisa respeitar muito os pais porque eles conhecem os filhos, então quando eles

trazem aqui a idéia de que, por exemplo: mas o meu filho estaria apto a fazer mais coisas, a conseguir mais coisas. Em princípio, eu acredito nisso. Eu vou verificar. Eu não acredito na medida em que não me coloco nisso não, mas eu não nego isso. Não é porque é um pai ou uma mãe que vem me trazer isso, que eu acho que não. Se eu discordo, é uma forma de fazer que o processo de reavaliação recomece todinho na equipe inteira. Será que nós estamos percebendo errado? Então é todo um trabalho de reavaliação, mas em termos nossos, não é reavaliação no sentido de pegar a criança e fazer um teste e ver se ela consegue ou não, e sim da nossa própria postura. Será que nós estamos impedindo a criança que ela mostre aquilo que ela tem mostrado ao pai e a mãe porque é a família dela, ela tá mais à vontade? ou porque existe uma expectativa da família que nós não temos? Então a criança mostra em casa e não mostra na escola? Isso aí eventualmente algumas pessoas trazem como forma de chantagem velada e se surpreendem com essa nossa postura. Eu rejeito qualquer tentativa de manipulação, mas respeito qualquer contribuição, qualquer colocação mesmo que discordante. Eu acho que nós precisamos ter uma relação de confiança mútua. Eu acho que os pais têm que trazer não se colocando como aqueles detentores da verdade absoluta, porque são pais. E nós também não podemos nos colocar como detentores da verdade absoluta porque somos educadores formais, porque somos as pessoas que estão trabalhando na escola, porque somos especialistas. Eu acho que não pode ter esse tipo de colocação. Eu acho que é preciso é ver de verdade o que a criança tá precisando, o que ela tá podendo, o que que ela tá fazendo; e se a gente se coloca de uma outra maneira, o que menos vai importar é a criança. É um pouco assim, "que ótimo ser educador, pai, mãe e professor desde que não tivesse criança". Isso aí não pode acontecer de forma nenhuma. Não pode ser em função do que a gente quer, do que a gente acha, do que a gente sabe e sim do que a gente tá aprendendo, do que a gente tá vendo, que a gente sabe, mas principalmente em cima de cada situação, de cada caso.

P. E que normas a escola coloca para os pais?

E. Regulamento? É engraçado. Você sabe que formalmente não existe não. Quer dizer, a não ser esses aspectos assim muito gerais de organização administrativa, como, por exemplo, horário. Existe o horário de turno, que eu poderia chamar isso de um item de um regulamento. Mas ao mesmo tempo me parece que a nossa postura em relação a isso não combina muito com a maneira de se perceber regulamentos, porque ninguém impede que uma criança chegue atrasada. O que se discute com essa família é um possível prejuízo em termos de introyeção de conduta e entrosamento num trabalho, de adaptação num trabalho; mas não num sentido de que é proibido chegar fora da hora, que o regulamento da escola é uma tolerância de 10 minutos. Na verdade, agora que eu me dei conta que nós nem temos um regulamento. Eu acho que não.

P. Talvez o lanche, não?

E. Ah, sim existe o lanche. Quer dizer, existe uma recomendação, por exemplo às crianças de 19 grau, elas vem e trazem o lanche. Então existe uma recomendação que elas não tragam, por exemplo, refrigerante. Uma recomendação, porque eu sendo nutricionista e por convicção eu acho que não está certo. Na pré-escola o lanche é dado pela escola. É dado pela escola por n razões, é uma atividade que a gente aproveita pedagogicamente, pra tudo. É a coordenação que vai ser trabalhada, a socialização que vai ser trabalhada, é a educação de movimentos que vai ser trabalhada. Tem muita coisa aí nessa situação de lanche. É o hábito alimentar que vai ser melhorado, é a situação de todos comerem a mesma coisa. Tem muitas coisas envolvendo esse lanche. Então, na hora em que existe uma padronização de lanche, o trazer o lanche precisa ser estudado. Precisa ser realmente uma situação de muita exceção que a gente possa com muita tranquilidade colocar pro grupo e as crianças possam aceitar. A situação de exceção aí nesse caso, não é também uma proibição e sim uma análise junto com essa família, pra ver até onde essa família não está misturada com isso, não tá querendo super-proteger, não tá querendo controlar ainda, através de "pelo menos no lanche ele vai comer aquilo que eu quero e não o que a escola está decidindo". Outra coisa também, que aí é regulamento, a comemoração de aniversário; que faz

parte, se os pais desejarem e a criança, pode fazer parte da atividade diária da criança, mas jamais uma situação em que não haja uma participação do grupo todo preparando esse aniversário. Aí não tem sentido, porque a gente deixa de dar à criança um dia de vida na escola, onde ela tem a vidinha dela, o ambiente dela, porque a gente invade com mil bandejas de doces, com bolos complicados, com uma parafernália toda, que é resultado da nossa sociedade consumista e que não tem nada a ver com a criança. Então esse tipo de aniversário não pode acontecer aqui. Agora o aniversário que a criança vai fazer o sanduiche, enrolar o brigadeiro, cantar parabéns, fazer o desenho pro amigo, preparar a sala pro aniversário; esse sim, esse tem vez. Então talvez fosse esse, essa é uma proibição.

P. Você tem dificuldades com os pais, eles resistem a isso?

E. Agora não, mas já tivemos coisas, agora mesmo nós tivemos vivendo uma dificuldade camuflada. Porque prá isso, por causa disso, não existe, por exemplo distribuição de convites, porque se faz parte de uma atividade diária, não tem porque convidar. Então, de repente, esse ano exatamente, eu me dei conta de que essa preocupação tinha ficado diluída mas de uma maneira muito camuflada. "As crianças gostam de distribuir os cartõezinhos, os cartõezinhos são tão engraçadinhos." Mas na verdade o que se tratava era uma manipulação camuflada dos pais em relação a presente; porque era preciso dar o convite, não prá que a criança de verdade não faltasse à aula, e sim prá que ela trouxesse um presente. E isso, não sei porque, ou será ...acho até que sei muito... não foi percebido pela equipe inteira de professores; os professores também não acharam nada de mais e um belo dia eu me dou conta de que todas as turmas estavam distribuindo convites e presentes, até os aniversários dos professores estavam sendo comunicados. Isso aí foi um afrouxamento de uma postura geral, que tem sentido, não enquanto uma norma regulamentar isolada, e sim como uma conduta coerente com uma postura geral da escola. Então eles aceitam, mas subrepticamente eles encontram um jeito inconsciente de burlar isso. Eles acham ótimo, enquanto eles não tenham que gastar dinheiro com todas essas outras parafernalias, mas enquanto não ganhar presente o negócio muda. E sem-

pre a desculpa é a pobre da criança. "Mas ela gosta tanto, ela quer tanto". Mas na verdade eu estou convicta de que ela gosta tanto e quer tanto porque já foi incutido isto nela. Ela não quer verdadeiramente, ela quer porque ela é fruto de uma sociedade que valoriza esse tipo de coisa, o comprar.

- P. Qual a exigência principal dos pais em relação à escola?
- E. A exigência... em termos de pré-escola? A exigência maior, tirando aquela preocupação que eu já coloquei pra você, é uma exigência relacionada ao cuidado com o filho. Cuidado no sentido físico e no sentido da higiene. Existe uma preocupação muito grande de cobrar da escola se a criança foi xixada, por exemplo. Mesmo que você argumente que quando a criança saiu da escola ela foi seca, foi trocada e que ela fez um xixi no meio do caminho, no ônibus por exemplo, isso aí é aceito, mas é trazido pra escola como se não tivesse existido essa possibilidade. Depois que isso é colocado, aí é aceito, mas "a priori" seria um desleixo da escola. Então a exigência tem, é preciso sair limpo; a situação, por exemplo, de manipulação com terra, com água; agora já não tanto, mas houve períodos em que existia uma cobrança muito grande, uma exigência de que as crianças não se sujassem tanto. Mas ainda continua existindo em relação a esse tipo de limpeza, em relação a controle de esfíncter e em relação a agressão ou acidente. Isso aí é muito cobrado da escola; pode até ser motivo de grandes irritações, aborrecimentos. Às vezes até agressões da parte dos pais em relação à escola. Não quero dizer com isso que possa não existir uma parcela de responsabilidade ou de descuido eventual da escola. Eu percebo que na pré-escola o desespero dos pais quando os filhos se machucam ou são agredidos, quando são agredidos, porque raramente os pais demonstram uma preocupação em relação a agressão que os filhos possam fazer aos outros.
- P. Os pais, de forma geral, são muito exigentes, políciam muito a escola, ou são mais desligados?
- E. A maioria no momento é mais desligada, exatamente porque a escola é mais conhecida. Aquele nível de exigência violenta que no início do nosso trabalho existia, "que escola é essa? que método é esse?" Hoje não existe, existe até o contrário. Existe uma despreocupação, na minha opinião, até exagerada, Por-

que é um deixar sob a responsabilidade da escola, e eventualmente, se as coisas, de repente, possam não correr segundo as expectativas deles, deles pais, é a cobrança exagerada. Porque é como se eles dissessem assim, "vocês tomam conta", e de repente, "ué, mas vocês não estão tomando conta como eu estou pensando, como eu tô querendo que vocês tomem conta?" Eu vejo bastante isso, um deixar, um tranquilizar, mas não tranquilizar no estar junto e sim, "eles sabem, eu tô tranquila em relação a isso". Agora, isso muda um pouco quando qualquer coisa na escola muda. Por exemplo, alguém que sai da equipe, por exemplo a minha passagem da minha atuação mais direta com as crianças e professores e pais, para os supervisores, que no início nós não tínhamos supervisores, depois eu tive auxiliares de supervisão e, finalmente, hoje, eu tenho dois supervisores mesmo e uma auxiliar de supervisão. Então o meu trabalho passou para um outro plano. É muito mais com supervisores do que na linha de frente, como a gente diz. Esta passagem foi e ainda é bastante difícil. Agora, isso aí só aparece quando acontece alguma coisa que os pais não concordam. Aí, "mas você tinha que estar, você não está, porque o colégio não é mais o mesmo". Inclusive coisas assim, fantasiosíssimas, como por exemplo, "você agora tá preocupada com o lucro". Coisas neste sentido, de cobrança mesmo. Mas já existe, agora, uma cobrança menor. Já está existindo uma procura espontânea aos supervisores sem que necessariamente a cobrança da minha presença, da minha atuação direta, seja tão ostensiva. Só em situações que eu considero que, para os pais, sejam dramáticas. Se, de repente, (como outro dia você vivenciou de perto conosco) uma criança é machucada por outro e a supervisora não dá a resposta que a mãe estava esperando, ela fica muito zangada e aí ela vem me cobrar, cobrar minha presença, minha atuação, minha autoridade que pra ela é diferente daquela autoridade que eu exerço aqui dentro, então aí vem essa participação no sentido de controle nosso. Mas já existe um número infinito de mães e alguns pais, homens, que realmente colaboram e que trazem realmente contribuições verdadeiras e que tem melhorado demais a qualidade do trabalho. E aí cada vez mais eu sinto esta postura como espontânea, alguém que traz, independente de ser algu



mã situação com o filho ou não, traz uma contribuição. Às vezes idéias diferentes, às vezes observações da própria dinâmica da escola. Eu já vejo que tem um bom número que se sente assim, uns 30 a 40%.

- P. A presença maior dos pais é na pré-escola ou no 1º grau?
- E. Eu diria que talvez até empatasse, só que a razão é diametralmente oposta. Os pais dos pequenos estão presentes, porque eles querem saber mais o que os filhos estão fazendo, o que está acontecendo com eles, o que eles fazem durante o tempo da escola. Com os menores, com os maiores, a presença é ao final dos bimestres. Ou, no início, o que é que vai ser ensinado, que nota tirou. Com os pequenos existe uma preocupação muito grande de o que a criança faz na escola, quem são os amigos, o que eles mais gostam de fazer se eles comem bem, etc.
- P. E é muito freqüente a saída de crianças?
- E. Você diz uma rotatividade? Não vejo não. No período inicial da escola isso aí ocorre, quando a criança vem pela primeira vez pra escola, existe sempre um número de crianças que se matriculam e desse número eu diria que talvez 5%, talvez 10%, não fique. Período de adaptação, que eu considero muito mais de adaptação dos pais à escola, do que realmente das crianças.
- P. Porque os pais retiram os filhos? Eles dão alguma explicação?
- E. Isso daí, de um modo geral, agora, quando as crianças saem, o motivo principal é mudança, no momento. Então é evidente que é muito tranquilo, porque vem até me pedir indicação. O que faz os pais não virem procurar, é com a insatisfação pela escola. Aí eles fogem, e muito raramente eles vêm dizer; mas é nossa rotina insistir, "o que houve?" Não insistir pra que a criança fique. A gente respeita muito a decisão, mas insistir pra que seja colocado o que levou a aquela decisão.
- P. É muito difícil conseguir isso?
- E. É muito difícil. Quase sempre eles fogem do contato, chegando até às vezes a vir buscar os materiais das crianças num horário em que seja possível não encontrar ninguém, ou então usar o telefone pra informar. O contato pessoal é difícil. É preciso realmente muita habilidade, pra poder dizer que é importante para nós, enquanto escola, saber que nós respeitamos a de-

cisão, mas que seja importante pra nós, pra melhorar a qualidade do trabalho, tomar conhecimento. É toda uma colocação de respeitar e tomar um cuidado muito grande, pra não fazer dessa entrevista uma entrevista de desculpas, porque na medida em que a pessoa decide tirar, não tem mais o que pedir desculpas, e se a pessoa quisesse realmente questionar, ela teria vindo antes, pra depois decidir.

P. E quem faz essas entrevistas?

E. Sempre eu. Até hoje, sempre eu.

P. Quando eles querem uma entrevista...

E. Eu tô sempre disponível.

P. E é sempre você?

E. Quer dizer, agora eu vejo que as entrevistas não formais, mas que acabam sendo entrevistas, já têm acontecido com frequência com supervisores. Mas esses próprios supervisores já têm uma habilidade de perceber quando a situação precisa ser tratada no gabinete, numa situação mais formal, com menos interferência, com mais cuidado e frequentemente, ou eles sugerem a esses pais que marquem comigo, ou me avisam e me dizem que seria interessante que eu marcasse. Agora, os pais estão sabendo que o acesso a mim é absoluto, quer dizer, basta realmente manifestar vontade a qualquer título, mesmo porque eu ainda acumulo a direção com a orientação e o aconselhamento ainda é feito por mim, com esses pais. Então, eles podem me procurar enquanto diretora da escola e podem me procurar, o que ocorre com muito mais frequência, enquanto orientadora; quer dizer, alguém que vai orientar, que vai aconselhar, se for o caso, até encaminhar. Esse papel de diretora enquanto autoridade máxima, só aqueles pais que vêm de fora também e que já têm aquela imagem da função de diretora, é que me procuram no sentido de fazer queixa, por exemplo, de um professor. Com os pequenos não, porque faz parte da rotina uma entrevista inicial comigo sempre, onde eu coloco exatamente o meu papel, a minha posição, o que que eu faço, o que cada um faz, como é a escola. Isso aí é a rotina. Matriculou, vai conversar comigo e na conversa... ela pode tomar uma direção ou outra. O meu objetivo é sempre um histórico da criança e uma percepção da família. Eu sempre peço inclusive que venha o casal.

P. E vêm?

E. Vêm. De modo geral vêm. Agora, eu coloco como condição mesmo. Eu não digo assim, "não atendo se não vier", mas coloco de uma maneira, me coloco inclusive muito disponível. "Ah, mas meu marido trabalha muito", e eu digo, "sim mas eu tenho condição de flexibilidade de horário. Qual o horário dele? De manhã, de tarde, às 6 da manhã, às 10 da noite?" Eu realmente, digo, eu posso a qualquer hora. Então não dá muito prá aquela volta de que "meu marido é muito ocupado". Agora, quando eu sinto que realmente não há campo, eu aceito a entrevista só com a mãe e insisto na colocação que nós temos reuniões à noite, que são exatamente prá que os pais possam se conhecer e arranjo um momento de conhecer esse pai de uma maneira informal e nesse contato informal eu consigo dizer prá ele que continuo esperando que ele consiga um tempo, que eu gostaria de conversar com ele, prá que ele pudesse conhecer melhor a escola, que ele pudesse me conhecer melhor, conhecer melhor a nossa proposta. Nunca muito no sentido de que só eu que quero conhecer melhor. Sempre eu coloco de que nós precisamos nos conhecer melhor, e que é importante que ele saiba como é a escola, o que que a escola pensa, que tipo de pessoas somos nós. Sempre muito nesse sentido e aí com freqüência eles acabam vindo realmente. Agora acontece isso de eu ter que fazer reuniões sábado, entrevistas às vezes às 8 horas da noite. É muito necessário uma disponibilidade nossa muito grande, porque se não houver essa disponibilidade, isso aí não ocorre.

P. E as entrevistas de orientação, são freqüentes as solicitações?

E. Não. Não considero muito freqüente não. Também, volto aí a dizer, porque nós estamos num momento em que o trabalho, ele flui muito mais; então, eu já tenho uma supervisora que conhece bastante bem criança, que já consegue orientar bem os professores, eventualmente aos pais. Tenho até um registro.

P. Que tipo de problema é mais freqüente? Existe isso?

E. Olha, eu diria que existe sim. Basicamente, eu me vejo precisando convidar os pais prá conversar sobre a relação adulto-criança. Eu vejo que o problema mais freqüente é o desconhecimento da criança. Como é a criança? o que ela pensa? o que ela sente? de que maneira ela pensa? o nível de expectativa que o

adulto tem em relação a criança é sempre distorcido em relação ao que a criança pode responder. Basicamente na pré-escola, é muito um desconhecimento absoluto do que é a criança. A colocação de limites é uma dificuldade brutal. Quase todas as entrevistas de orientação giram em torno de colocação de limites. Todas. Quase todas. É um negócio assim que o assunto inicial pode ser outro, mas no meio da entrevista já estamos nós falando de dificuldade de colocar limites. Ou é uma disponibilidade absoluta numa determinada faixa de idade, 2 anos, 2 anos e meio, e depois um sentimento de sufocação na mesma proporção, quando eles começam a ter 3, 4 anos de idade. Então, existe um movimento numa direção até uma determinada faixa e na outra direção num momento seguinte. Isso aí me mostra um desconhecimento absoluto da criança e do teu papel enquanto adulto. Então eu vejo que ser pai e mãe é muito difícil e não tem ninguém para ajudar alguém a aprender um pouco o que é a criança. E ser pai e mãe é saber o que é a criança, não é só ter o filho. Então eu vejo que basicamente o nosso trabalho tem que ser perceber isso, aceitar isso e assumir isso e não colocar, "isso aí é o pai, isso aí é a mãe", porque isso é um problema nosso também. A professora não experiente ainda, mesmo até que tenha 5 anos de trabalho, 10, sei lá, esbarra na mesma coisa: não conhece criança. Então vai bater na mesma situação: não sabe como colocar limite, até onde colocar limite, e principalmente dentro de uma linha de educação que a gente quer favorecer a conquista da independência. Então, o limite aí é uma coisa bem difícil, em que a gente não quer funcionar como autoridade repressiva, em que a gente quer realmente ajudar a criança a se desenvolver e não atrapalhar; e nós somos sempre obstáculos imensos, pra aprender a ser obstáculo menor, é um exercício muito demorado, e eu vejo que com relação aos pais é basicamente isso. É um não saber. De repente, o filho começa a dizer "não", entram em pânico; de repente, começa a bater no irmãozinho, "o que fazer". Isso tudo são aspectos do mesmo desconhecimento.

P. E é mais freqüente eles te procurarem ou você chamar?

E. Olha, é mais freqüente eu procurar, porque eles mostram o desespero pelo corredores, com as professoras e com a superviso

ra. Porque eles também fogem muito do confronto com eles próprios, não é comigo não, é com eles próprios. Então eu sempre os procuro a partir destas situações. Então é, "tô sabendo que você tá precisando de ajuda, que tal se a gente marcasse uma hora? Parece que você tá tendo um pouco de dificuldade nisso assim, assim..." Aí a gente marca hora.

- P. E os professores recorrem muito a você em termos de orientação?
- E. As professoras mais inexperientes ou novas é uma loucura isso, porque elas sempre também têm a tendência... da mesma maneira que os pais tiram deles e colocam nos professores e na escola; a professora também coloca na família tudo. Aí é evidente que eu sou vista um pouco como aquela pessoa que trata dessas coisas, trata do pai e da mãe. Então, é um pouco assim como se eu tivesse uma vara mágica, que eu pudesse conversar com pai e mãe e resolvesse o problema. Então eles me passam isso. Só que eu não recebo isso com tanta facilidade não. Isso aí vai ser visto com eles, os professores e, primeiro eu esgoto todas as variáveis que eu puder levantar com aquela professora, na escola. Eu posso até fazer a entrevista com os pais, se eu não tiver dados da minha entrevista anterior, da ficha que foi preenchida, aí eu posso fazer uma entrevista, mas que eu deixo claro pros pais que eu preciso conhecer melhor a criança, prá orientar melhor a professora, não levo o problema pros pais. Agora, se depois eu sinto que, realmente, pode estar acontecendo alguma coisa que eu preciso trabalhar melhor, aí eu vou chamar os pais e se tiver que fazer um trabalho, que isso aí também acontece com frequência, pais e professora, então se faz. Todo mundo junto, conversando sobre a situação. O que que a gente tá sentindo da criança e o que que os pais podem nos dizer, que tipo de dificuldade a gente tá tendo, e aí uma orientação conjunta. Quase sempre um planinho; o que cada um pode contribuir, o que que cada um vai tentar mudar, ou o que cada um vai tentar observar, prá depois novo atendimento. Agora essa situação, por incrível que pareça, ocorre com mais frequência nas classes dos mais velhos, porque é o problema da aprendizagem. Com os pequenos isso acontece, mas não é muito frequente, porque quase sempre aquela necessidade da mãe em

receber orientação existe mesmo. Então é uma orientação pra mãe e é uma orientação pra professora. Uma criança que tem o comportamento de repente, que não pára quieta um minuto, que bate em todo mundo, que agride todo mundo ou ao contrário que não faz nada, que se isola, fica num canto. Que que essa professora precisa perceber dessa criança, o que que pode estar ocasionando esse comportamento? Então, orientação junto à professora, levantamento com a professora das hipóteses e das possíveis mudanças de comportamento dela. E com os pais a mesma técnica. "O que você tá percebendo, quais são as hipóteses, quais são as variáveis aí que podem estar interferindo? o comportamento observado é esse. O que que pode estar ocorrendo? Pode ser isso, isso e isso". Dessas hipóteses quais têm a ver com a escola, quais têm a ver com a casa? Então, vamos na escola trabalhar as variáveis levantadas em relação à escola, e em casa vamos trabalhar as variáveis em relação a casa. Tanto a casa quanto a escola, tanto os pais quanto a professora, tomam conhecimento e levantam as hipóteses dos dois lados. Quando a gente não acha necessidade de juntar todo mundo, a gente não junta formalmente, fisicamente, mas junta nesse sentido. É possível que seja o que? Tais e tais coisas na escola. Tais e tais coisas em casa." E aí faz uma entrevista com o pai e com a mãe.

P. E a receptividade dos pais a esse tipo de trabalho?

E. Eu costumo dizer, aliás nem sou eu, é o L. L. costuma dizer assim: "pôxa, isso aqui parece consultório". Já teve um período em que eu não sabia, ou não conseguia, colocar a medida disso. Eu acho que hoje, essa diminuição não tem muito a ver que os pais não queiram, e sim porque nós aprendemos a colocar medida. Porque eu acho que se nós não tivéssemos aprendido, ainda seria como alguns anos atrás, em que meu trabalho quase que era atender, orientar o tempo todo. Era eu, era psicóloga, era orientadora, era um bando de gente; na verdade, se colocando de uma forma muito onipotente como os donos do saber em relação a isso, sem realmente fazer uma triagem, de até onde você precisa, de verdade, orientar, até onde não. Eu vejo que hoje, isso aí diminuiu muito, não só porque os pais confiam mais na escola ou porque a equipe tem um número de

pessoas mais competentes. Eu acho que também, eu enquanto orientadora, aprendi a me colocar melhor. Não no sentido de não atender, mas eu acho que a própria dinâmica, devia existir alguma coisa na própria postura da gente, que via problema ou de não existia. Um pouco assim, que qualquer situação que a professora tinha, era sentido como alguma coisa que tivesse a ver necessariamente com os pais. Então, antes da gente esgotar a análise da nossa própria situação, falava-se com os pais. Hoje não. Primeiro nós. Acho que basicamente foi isso, porque os problemas existem a toda hora. Então na hora em que cada problema a gente chama pai, chama mãe, você não faz outra coisa na escola. E, praticamente 50% das crianças eram vistas como crianças problemas. Hoje nós não temos crianças problemas. Nós temos dificuldade de lidar com algumas crianças. O problema é nosso em lidar com determinada criança, e não porque as crianças sejam problemas. Acho que na hora que nós conseguimos dar conta disso, eu pude perceber isso, eu acho que essa demanda chegou num ponto que eu considero ótimo. Porque não existe nenhuma recusa, mas também a nossa necessidade diminuiu demais. Muito dificilmente eu preciso tanto falar com pai, com mãe, fora daquela entrevista inicial, essa aí não tem nada a ver. Aquilo eu preciso sempre. Entrou na escola, é preciso que a gente se fale, é preciso que a gente se conheça, é preciso uma solicitação, uma presença dos pais às reuniões de pais; tudo que a imaginação possa criar...

P. E os pais gostam da orientação?

E. Eu vejo que em princípio, sim, porque eu sinto assim que eles não têm muito a quem pedir ajuda. Agora, a demanda maior ainda é da mãe. O pai ainda recusa bastante a responsabilidade dele aí nessa situação que a criança ou que a mãe tá atravessando. Acontece por exemplo de mãe me pedir orientação, independente da criança estar apresentando qualquer tipo de comportamento mais difícil aqui na escola. Ela vem pedir, porque ela tá com dificuldade, isso aí acontece. E frequentemente ela vem pedir e não vem com o marido. Eu é que solicito, eu é que faço uma entrevista bem curtinha e marco outra com o casal, onde eu tento chamar a responsabilidade da atuação para os dois. Sempre nesse sentido de ajuda mútua. "A criança vive com vocês dois", "de que maneira um pode ajudar o outro, a formar

aí um plano que na verdade não é meu, é deles, eu funciono apenas como alguém que ajuda que eles possam levantar também as variáveis deles.

P. Em que circunstâncias que você considera necessário encaminhar crianças para psicólogo?

E. A gente usa todos esses passos, a gente dá todos esses passos que eu acabei de descrever, e dentro disso existem situações em que fica claro, em que essa necessidade de orientação desses pais extrapola muito a uma orientação a nível escolar ; porque são situações, são problemas, eu nem gosto muito de usar a palavra "problema" não. Os próprios pais têm na relação entre eles, situações que só vêm fora, que tem muito a ver com eles enquanto pessoas, que não são coisas ligadas a um simples esclarecimento do desenvolvimento da criança, que são dificuldades deles enquanto pessoas. Aí, não sendo desconhecimento da criança, foge da alçada da escola. Aí já é preciso uma ajuda; ou, nos casos em que os aspectos mais ligados a... nem digo de aproveitamento... quando a gente esgota também todos esses caminhos em relação à escola, em relação à família e que a gente não tem claramente uma linha de pensamento; aí a gente também pode recorrer ao especialista fora da escola, no sentido de ajuda, de diagnóstico mesmo. Então existem duas situações no encaminhamento: uma necessidade de ajuda ou então de um diagnóstico fora, pra que a gente possa sentir até aonde o que a gente tá percebendo tá no caminho certo, aí a gente pede claramente esse diagnóstico, ou quando a gente sente que a necessidade de orientação já está numa linha terapêutica e que extrapola de nós. Isso aí, inclusive, raramente é colocado numa segunda, terceira entrevista de orientação. A não ser casos assim ostensivos mesmo, pela própria história que é colocada, aí a gente nem entra nessa de orientação. A gente já mostra, não o condicionamento não, mas a gente já mostra da importância de uma ajuda fora; de que a escola por mais que tenha disponibilidade, por mais que queira, foge da alçada da escola. Agora aí é de inteira responsabilidade da família, procurar ou não. A gente não pode ter uma ingerência, uma invasão; a gente sugere, a gente mostra a importância que a gente tá sentindo em relação a isso, mas a



gente respeita se vai ou não vai. Agora, também se deixa claro da nossa necessidade e da nossa impossibilidade, da nossa limitação. Uma criança, por exemplo, que tenha um distúrbio motor sério. Evidente que a gente mostra que aquela necessidade de uma fisioterapia, por exemplo, é fundamental e que nós enquanto escola temos uma limitação absoluta em relação a isso. Da mesma maneira, se a gente sente um problema de desajuste em termos de comportamento. Vai existir um momento em que a gente vai mostrar pra família, que nós vamos saber lidar com aquela criança a nível objetivo, a nível social, em relação a limite, em relação a como lidar, mas que a problemática que gera aquele comportamento não tá sendo vista pela escola. A escola sabe lidar com aquilo, pode não exacerbar, mas não vai resolver. A gente deixa isso assim claríssimo. Em nenhum momento damos aos pais a ilusão de que, sendo uma escola que respeita muito a criança e que não reforça desvios seja de comportamento, seja de outro aspecto, embora não reforce, também não pode curar, resolver.

- P. Você percebe resistência para procurar ajuda especializada?
- E. Ah, tem. Por n razões. Ainda mais que a gente vive agora numa situação de crise econômica, então é a desculpa máxima, que não é desculpa. É e não é. É muito tranquilo, porque o primeiro obstáculo é o econômico. Agora nos casos dramáticos, já aconteceu situação de eu dizer: a criança fica sem freqüentar a escola, não paga e você com esse dinheiro, vai fazer o diagnóstico, vai tentar um atendimento. Nesse sentido de ajudar a encontrar uma solução; porque paga a escola, ou até, se a criança freqüenta a escola, fica sem pagar, pra poder fazer um diagnóstico: Isso aí eu não generalizo. Porque realmente eu esgote todas as situações e vejo até onde isso é realmente verdade; porque pode ser uma verdade pra pessoa que tá colocando, mas a gente sente que não é uma verdade absoluta, é na verdade uma maneira de fugir da situação. Mas o encaminhamento eu percebo num número muito reduzido. A criança que tem dificuldades ela tá na escola, mas ela já veio com a dificuldade. Ela já veio encaminhada, ela já veio atendida. Quase sempre a criança que tem atendimento com psicólogo ela vem antes, ela vem porque o psicólogo encaminhou. Raramente acontece eu encaminhar para um psicólogo.

P. E. essa questão de você receber crianças com problemas físicos, você podia explicar porque?

E. Podia. E teu enfoque é principalmente os pais né? Então eu também tenho uma história aí prá contar. Uma história de um período em que a rejeição dos outros pais era absoluta, em que a atitude dos pais das crianças com problemas era de vergonha absoluta, de humildade absoluta. A equipe se sentia muito mobilizada e até agredia um pouco o fato da escola aceitar, relacionando o fato da escola aceitar com o interesse econômico...isso aí era uma fase inicial (lá na outra escola) e depois toda uma mudança gradativa... Hoje, nós temos em média uma criança, mas em algumas classes você até encontra 2, talvez até mais, eu nem sei muito de cor. O que eu sei é que hoje a gente tem em todas as turmas. É aquela situação de não tem vaga prá criança com dificuldades claras, conhecidas, porque podem aparecer outras. Aquela criança que já vem encaminhada, que já vem realmente com problema, e também acontece daquela criança que vem encaminhada com um problema e, nessa entrevista inicial, analisando a situação, eu vejo que ela pode ser, dentro da nossa escola, uma criança que não terá problema. Que a própria situação da dinâmica da escola vai diluir o problema. Então ela é aceita, mas ela não é computada nesse número.

P. Que tipo de problemas?

E. Quase sempre problema de comportamento. Nós temos duas crianças que vieram há um ano atrás, outra há quase dois, expulsas de uma outra escola, crianças de 4 anos de idade, e que dentro da história eu vi que era uma criança que o ambiente não estava sabendo, não era adequado e as pessoas não sabiam lidar com ela. Criança que não está aprendendo, quase sempre é percebida como criança-problema e que prá nós não é criança-problema, é criança que não está aprendendo, é outra coisa. O fato da criança demorar mais a aprender, não é nem bem que não está aprendendo - que não está aprendendo até pode, em algum momento, prá nós se constituir numa preocupação grande. É aprender devagar, aprender num ritmo diferente prá ser mais honesta. Agora, uma criança que mostra, parece não aprender até que a gente veja o que está acontecendo com ela, ela

é uma criança que está sendo prá nós difícil.

P. E a aceitação dos pais?

E. Agora, em termos ostensivos, não é muito manifesto, a irritação. É até muito pelo contrário. A manifestação ostensiva é até simpática. Mas por trás dos bastidores, isso aí quer dizer, nas praças com as outras mães, essas outras que têm mais intimidade com a escola, que aí vêm trazer, é uma preocupação. "Será que não atrapalha? Será que meu filho não vai aprender a fazer gestos, porque tem um surdo na sala? Será que não vai atrapalhar, a professora vai ter que dar mais atenção prá essa criança, então vai sobrar menos pro meu filho?" Mas na primeira entrevista uma das coisas que eu coloco é isso. Na nossa escola, nós atendemos crianças com defeitos físicos, com algum distúrbio de comportamento. Exatamente isso que eu tô te dizendo.

P. Tem alguma reação?

E. Às vezes eu sinto assim uma espécie de, fisicamente, uma contração. Às vezes uma preocupação verbalizada, "mas não atrapalha e tal", a pessoa consegue colocar e às vezes, principalmente em se tratando de colegas, "ah, que bom e tal". Quando são pessoas ligadas de alguma maneira a criança, aí acham ótimo. Mas a gente sente no olhar uma interrogação: "puxa, mas será mesmo que eu deixo o meu filho nessa escola." Mas eu percebo um pouco, que talvez pela minha maneira de colocar, embora eu não queira isso, mas talvez eu nem dê muito espaço pras pessoas se sentirem ostensivamente questionadoras.

P. Eu notei que na turma da manhã você tem mais crianças assim.

E. É. Basicamente por causa da equipe que a gente tem de manhã, que consegue aceitar com facilidade, com tranquilidade. De tarde, como nós temos algumas moças que têm muito pouco tempo de escola, e que eu ainda não considero realmente professoras da nossa equipe, elas tão numa fase, apesar de já professoras e que o trabalho que elas façam possa satisfazer, eu acho que ainda falta muita coisa prá elas. Uma das coisas, é saber lidar com esse tipo de criança e saber, não de fora prá dentro, querer esse tipo de criança. As professoras da manhã têm mais tempo na escola e que começaram também dessa forma e hoje são as primeiras, quando na hora da discussão, é o grupo inteiro. Eu não decido "a priori", tal professora, e chamo a professo

ra e pergunto. Na reunião da equipe a professora se oferece. Eu digo, "olha fui procurada por uma mãe ou por uma psicóloga que me trouxe essa situação assim assim. Nós temos vagas em algumas salas. O caso é esse. O que vocês acham? A gente pode ou não pode aceitar" Agora, por exemplo, de manhã nós não temos mais vagas; então os casos são sempre colocados para a tarde e algumas vezes, "ah, não sei. eu tenho um pouco de medo". Então eu coloco prá mãe: ainda não temos vagas. O dia em que a professora disser, "eu quero", aí vai. Então é um pouco assim, porque senão, não daria certo, porque é básico a necessidade da aceitação da criança, porque para o ajustamento dela, a aceitação da escola é aquilo que eu falei, ela não pode ser criança-problema.

P. Como as professoras são admitidas? Quais seus critérios?

E. Bem, basicamente, a nossa proposta, que nem sempre tem sido possível em todas as situações, é que a professora só possa participar efetivamente de uma classe de sala de aula, depois que ela passe pelos cursos teóricos e que ela passe por no mínimo 6 meses de estágio na escola. Mas nós ainda não encontramos uma forma prá nós ótima, desse treinamento. Nós estamos inclusive buscando isso. Essa é a razão pela qual C e E vão aos EUA participar de uma situação de treinamento de escola Montessori específica que eu tomei conhecimento e que me parece bastante boa, e esse treinamento é em cima da linha de modelo. Modelo, no sentido do estagiário ter no professor o modelo. E nós não temos o modelo. Eu teria um ou dois modelos. Então, não é suficiente para esse treinamento, prá escola inteira. Então, talvez seja essa uma das grandes dificuldades nossas, porque a professora é habilitada legalmente em termos de pré-escola e prá isso ela precisa ter um 2º grau, ter formação de magistério ou mais um ano de adicional em termos de pré-escolar, precisa ter feito os cursos de Montessori, aqui na escola ou não, e precisa vivenciar a sala. Agora, se ela vivencia, por exemplo, em algumas salas que você esteve, de professores que eu sinto e sei que ainda não estão dentro de uma conduta considerada "montessoriana", então essa estagiária vai perceber como uma conduta adequada, na verdade, uma conduta que nós consideramos inadequada. Existe também uma

outra variável que entra em consideração: é através de entrevistas pessoais comigo, é em relação à personalidade da pessoa. A pessoa não disponível em termos de si mesmo, em termos de se rever, em termos de aceitar questionamentos, não pode trabalhar nesse tipo de trabalho, porque o que nós mais fazemos o tempo todo, é nos questionar a nós próprios enquanto pessoas, uns com os outros. A gente precisa se ver o tempo todo, precisa ter coragem de ver o que a gente faz de errado, as nossas contradições. Então aquela pessoa auto-suficiente, aquela pessoa dona da verdade, ela dificilmente vai ser suscetível a um treinamento. A gente pode até ter essa pessoa aqui, porque no momento precisamos de professoras, não tinha ninguém disponível, só tinha essa pessoa então ela foi admitida. Existe esse caso, mas é uma pessoa que a gente investe desesperadamente, até verbalmente isso que eu tô te dizendo, dizendo mesmo: "sinto que você tem um nível de resistência, de se ver, de aceitar e isso e aquilo", porque depois de algum tempo, no máximo, 2 anos, essa pessoa não poderá ficar. O primeiro ano é um ano de ajustamento, em que a gente não mexe muito, a própria dinâmica do grupo, a pessoa não se expõe muito. O grupo não consegue atingir, porque a própria pessoa não se coloca. É quando ainda existe muita ausência nas reuniões, muito pouca participação nas reuniões, pouco interesse pelo aprofundamento, pelo questionamento. No segundo ano, pra mim é o ano assim chave nesse sentido. Quando a pessoa fica um ano e no segundo ano ela parece que descobre e que entra naquele estado que eu chamo de "ansiedade benéfica" (nem sei se a palavra é ansiedade mesmo), é um estado de constante busca, é um pouco o sentimento que eu tenho comigo mesma. Nunca as coisas são como eram. Elas estão sempre sendo pensadas, estão sempre sendo questionadas, a gente tá sempre buscando alguma coisa. Ao mesmo tempo em que estou muito feliz com a escola como ela é, gosto muito do meu trabalho, eu estou em constante questionamento em relação a esse trabalho. Isso aí é um estado de espírito. Então, se eu sinto que essa pessoa, depois do primeiro ano, não tem esse estado de espírito, ela não serve; porque é exatamente esse estado de espírito que faz com que ela comece a repensar a própria atitude, porque se ela está muito

satisfeita com o que ela faz, ela não vai conseguir fazer um bom trabalho aqui, porque ela vai achar que tá tudo ótimo. No primeiro ano tudo bem, mas no segundo, o grupo tem que ter conseguido ajudá-la a perceber que não é bem assim. Então, aquela história: a gente tá satisfeita, é até meio difícil pra mim, ainda bem que você consegue compreender, porque às vezes as pessoas dizem assim, "mas você quer sempre que as pessoas estejam insatisfeitas? Mas isso é muito angustiante". Não é isso, a gente tá satisfeita, a gente adora o trabalho, a gente tá contente, mas a gente não tá parado. Ao mesmo tempo que a gente tá vendo que isso aqui tá ótimo, de que maneira pode ficar melhor? Então o que que não tá bom? porque sempre tem muita coisa que não tá bom. Então, existem pessoas que vêm, professores, que "olha eu fiz um curso em tal lugar, eu tenho tal currículo, eu sei isso, sei aquilo, eu tenho esse título, tenho aquele outro", quer dizer, "eu sou ótimo, tô prontinha, quero trabalhar aqui". Essa pessoa, eu nem proponho estágio. Agora, quando vem alguém, "eu queria muito conhecer o trabalho", ou "queria muito ver como é que vocês fazem, porque eu ouço falar mas não concordo muito", "não gosto muito do que eu faço, queria pensar melhor". Essa pessoa eu já começo a ouvir com simpatia. "Eu não tenho curso, mas de que maneira eu posso?" "o que que eu poderia ler?". Essa pessoa, eu vou ouvir com mais atenção, certamente eu vou oferecer estágio e realmente é uma variável levada em consideração, a disponibilidade.

- P. Existe dificuldade para encontrar este tipo de pessoa?
- E. Existe. Agora, eu já diria a você que existe um grupo, que foi o grupo originário da outra escola: eu, L, E, B, C, A, Z e o orientador educacional. Quer dizer, que facilmente você percebe na dinâmica da escola; tanto que quando eu vim (não sei se isso interessa no teu trabalho, mas já vou falar) quando eu vim poderia ter feito uma sociedade, poderia ter feito uma empresa individual, mas eu ofereço sociedade a L, E quis e eu aceitei, e só.. Agora nós estamos preparando a filial, que sairá ou em março ou em agosto, ano que vem, e eu ofereci novamente sociedade a essas 7 pessoas. Porque, por mais falhas que nós todos tenhamos, nós todos estamos muito empenhados em fazer um trabalho que seja coerente com aquilo que a gente diz,

com aquilo que a gente acredita. Então, eu acho que é preciso uma participação de verdade também. E acho que existem algumas outras pessoas que já estão amadurecendo.

P. A professora ideal para você, seria então...?

E. Seria uma pessoa buscando exatamente vivenciar uma sociedade em que as pessoas pudessem realmente ser independentes na maneira de pensar, de sentir, de agir; que tivesse um interesse muito grande de vida em grupo, de participação, que não fosse uma pessoa basicamente individualista; que dentro do individualismo, tivesse uma tendência maior pra participação. Se sentisse mais feliz dividindo do que acumulando; que é um problema de se sentir bem ou não com isso. Que conseguisse aguentar ser uma no meio de muitas ótimas, mas ser uma ótima no meio de muitas ótimas e não ser a melhor, por exemplo. Então, esse tipo de pessoa pra mim existe. Existe e pode inclusive ser encontrada e pode vir trabalhar e, se essa pessoa consegue querer isso, ela pode nem fazer isso, mas querer isso, então ela vai querer isso pra criança, e eu acho que é essa a proposta do sistema, do sistema Montessori de educação, esse tipo de novo homem. Então é preciso que você queira se reeducar, pra também você ser um novo homem dentro disso. Essa pessoa que quer isso, que não sabe como vai fazer, eu também não sei, mas que quer buscar essa conduta, essa pessoa eu quero que trabalhe comigo; e isso daí a gente sente conversando, não é muito pelo currículo, não é muito pelo que já fez e sim pelo que fala, pelo que acredita e pelo que faz, de que maneira vive. Aí você valoriza e o que não valoriza. Como é que você vive? O que que é mais importante pra você? Esse seria mais ou menos o perfil, e dentro disso a disponibilidade de estudar, a disponibilidade de se oferecer, de se dar mesmo.

P. Quem está contratando atualmente?

E. Em termos de decisão, decisão final, é B. Agora eu faço a entrevista.

P. Você não abdica disso não?

E. Isso aí eu não abduco, porque isso faz parte da minha respiração em termos de trabalho: que gente? que pessoa? Embora eu não rejeite pessoas. Eu posso aceitar que alguém que queira, mas que ainda não consegue, venha; mas é preciso mostrar, ao

longo do tempo, que quer mesmo; que pode até estar com dificuldade, mas tem que mostrar que quer mesmo. Então eu participo dessa seleção, da entrevista, da observação, dou minha opinião pessoal. Por exemplo, existe agora uma estagiária que por mim não admitiríamos, mas B quer dar uma oportunidade, então tudo bem. Ela não vai prejudicar as crianças, porque ela tá dentro da média dos adultos que lidam com criança. Ela não vai prejudicar mais do que uma mãe prejudica, do que um pai prejudica. Agora ela não vai ajudar da maneira que eu gostaria que ela ajudasse, pelo menos no primeiro ano. Mas como a gente não pode ter essa pretensão.... a não ser que a escola chegue a um nível que eu tô querendo, tanto que nós nunca aumentaremos aqui, nós poderemos aumentar em termos de filial; mas chegar a um corpo docente estável o máximo possível. Mesmo esse convite meu de sociedade pra uma outra filial, não significa deslocar essas pessoas. Elas não serão deslocadas. Elas apenas terão uma participação numa outra escola, poderão vir a ser deslocadas, no futuro, mas jamais assim: pegar essa gente toda e colocar na outra escola. Pelo contrário, elas são o núcleo da formação dos outros. Se não, a gente ficaria com uma outra escola que não é essa, se tirasse toda essa gente. Então é apenas uma situação de estrutura, de organização de sociedade, mas não em termos de escola. A escola permanece. A escola nova vai começar com uma dessas pessoas que já tem condições de treinar outras pessoas. Então, começa a escola com pessoas já com possibilidade de preparar, mas um número muito pequeno, porque vai ser uma escola nova, vai ter uma turma, duas turmas. Então pra isso a gente tem gente pra deslocar.

- P. Você acompanha o trabalho das professoras através da supervisora ou como?
- E. Eu acompanho, através, principalmente da minha observação do trabalho delas direto. Fora disso, é meu contato com elas próprias, porque a gente tem um encontro semanal, através das reuniões de interação; eu tenho acesso, e leio sistematicamente os fichários de observação que elas fazem das crianças, eu acompanho sistematicamente através da leitura dos planejamentos delas, e o contato contínuo com elas, que é um contato muito informal e que parece que não faz parte de um plano de ação, mas faz. Todas as vezes que eu posso, eu estou conver -



sando com alguém. Eu tô entrando na sala, eu tô mexendo com a criança, eu tô vendo o que está acontecendo, mas não de maneira policallesca e sim prá sentir o clima; eu tô circulando pela escola. Tô vendo o que tá acontecendo na escola. E também me reúno semanalmente com os dois supervisores, onde eles colocam a percepção deles, onde aquele trabalho que faço na orientação de pais, eu faço com os supervisores em relação aos professores. A mesma maneira. Que estratégia elaborar prá orientar melhor o professor? que tipo de ajuda o professor tá precisando, de que maneira a gente pode fazer para que aquele professor melhore a qualidade de trabalho? É basicamente, tudo isso em cima de uma linha de... de verdade; o diálogo é alguma coisa assim meio desgastada, mas não é bem o diálogo, no sentido de fazer de conta não, é a verdade mesmo. O que que a gente tá sentindo, o que que a gente pode sugerir, o que a gente percebeu, muito honestamente. Situação essa que, no início era muito ameaçadora porque era sentida como carão, como ameaça de despedir, era toda uma outra situação. Falar comigo e eu dizer, "tal coisa tá ótima", era sentido assim como um presente; eu dizer "tal coisa não tá bem, precisa ser feito de outro jeito", era assim um desespero. "Será que ela não vai gostar mais de mim? será que ela vai me mandar embora?" As fantasias eram as mais diferentes possíveis. Hoje isso aí tá diluído, exceção feita à uma G que consegue dizer, "morri de medo, tô morrendo de medo. O que que ela vai achar?" Mas é alguém que está conosco desde março; mas na medida que os outros próprios conseguem dizer, "mas fala com ela, pede a ela prá vir olhar a sala", o que ela sente, com todas as situações de vivência, através das reuniões de pais, através das entrevistas junto com os pais de uma ou outra criança, junto com as entrevistas com a própria supervisora, que eu estou apontando comportamentos ainda inadequados, mas para que ela corrija e não prá dizer que ela não é boa, então essa ameaça vai ficando diluída, bem diluída.

P. Você ainda dá supervisão a C e A?

E. É. Porque E tá numa fase de treinamento de supervisão, então ela responde pela coordenação geral da escola, mas não responde pela supervisão. Ela ainda está participando. Nas entrevistas

tas de supervisão ela participa, trazendo a percepção dela , mas ainda não respondendo pela orientação de C e A. E mesmo , porque ela nem poderia, porque ela faz parte do período em que as três começaram a ser treinadas. Então, elas estão num mesmo nível de experiência; elas podem se trocar, mas todas as três poderiam ser "supervisoras" em termos assim de critério, de habilitação. Apenas uma questão de convenção, ou de disponibilidade, ou a própria dinâmica delas em sala, ou disponibilidade delas próprias. C não é uma pessoa que queira sair de sala de aula. A tinha sérias dificuldades pessoais na relação com os pais e que a impediriam de fazer um bom trabalho de coordenação geral. A coordenação geral exige um tipo de habilidade que não é tão sentida claramente prá sala de aula , porque precisa de um manejo de todo outro aspecto de infraestrutura, de cozinha, de porteiro, e E tem esse tipo de habilidade. Agora a par disso, elas 3 em termos de supervisão pedagógica, que eu separo bastante, elas discutem o trabalho, E inclusive participa muito da própria sala de aula.

P. O que é essa supervisão pedagógica?

E. É a discussão da prática. É a observação da criança versus o que fazer prá ajudar mais, prá preparar melhor o ambiente. Nós inclusive já até passamos daquela fase em que a supervisão se restringia a uma prestação de planejamento, de preenchimento de formulários. Isso aí existe, elas fazem à minha revelia. Eu não uso o meu tempo, não perco meu tempo com elas, prá ver isso. Isso elas botam na pasta, eu leio, faço observações à margem, esses aspectos formais de arquivo, de plano de aula , plano de bimestre, plano anual, isso aí é rotina já. A gente não vai usar o nosso tempo que é precioso prá esse tipo de discussão. A gente tem que discutir é a prática. Agora mesmo estamos discutindo uma nova dinâmica prá crianças menores, de 1 ano e meio a 2 anos e meio, estamos tentando uma melhor forma, a partir das observações minhas, de E e delas, de que as coisas não estavam funcionando bem e que certamente as crianças menores não estavam sendo atendidas como precisam ser atendidas. Eventualmente pode se usar uma hora inteira de supervisão prá falar de uma determinada criança, também. Se elas trazem uma dificuldade específica, não no trabalho delas, mas

na relação com a criança, também pode ser usado.

- P. E você percebe algum ciúme por dar supervisão só para elas?
- E. Houve muito. o primeiro e segundo ano da escola foi conflituado até não mais poder. Foi muito difícil. A equipe discutindo competência de L, competência de B, discutindo mesmo. Mãe me questionando a competência dos dois, eu me embolando com os dois, foi muito complicado. O primeiro e segundo ano foi muito complicado. Agora, um complicado assumido. É um pouco aqui lo, a mudança. Eu podia não ter mudado nada e ficava tudo muito bonitinho, mas eu acho que o crescimento... você paga um preço. O preço é vivenciar crises e se você tem medo da crise, você não cresce. Então, isso aí como foi muito vivenciado por mim em termos de vida, eu disse, na escola tem que ser dessa forma, porque escola é gente, escola é mundo, não é uma coisa à parte. Eu não sou diferente, a fulana não é diferente. Então, é preciso, da mesma maneira, aguentar, aceitar, não fugir, enfrentar e perceber que aquilo é uma coisa boa. Aí, de certa forma, a teoria me ajudou um pouco, porque o fato de ter ido fazer o mestrado em Desenvolvimento de Recurso Humanos e estudar inúmeras teorias e me identificar com a teoria de Administração de Recursos Humanos numa linha participativa, numa linha de valorização... Uma das coisas que estudar um pouco isso me ajudou muito foi a perceber a crise e a constatação de distorções do sistema como um elemento fundamental para correção. A indústria usa o que se chama de padrão de qualidade. Ninguém tem vergonha, ninguém tem medo de descobrir a peça que tá com defeito; muito pelo contrário, é fundamental que se consiga pegar a peça defeituosa, porque senão a qualidade fica comprometida. Porque quando a gente lida com gente, a gente não tem coragem de partir também dessa linha de raciocínio e aproveitar um pouco isso? É claro que eu fiz toda uma transferência, é trabalhar com gente; mas existe um padrão de qualidade que é a preservação da personalidade do indivíduo, que é o respeito ao outro, isso aí prá mim é o padrão de qualidade. O padrão de qualidade não é se passa no colégio A ou B, se faz um bom vestibular; prá mim padrão de qualidade é se foi respeitado, se o outro foi respeitado, se o outro realmente pode existir enquanto pessoa e pode existir enquanto ele-

- P. Como é o organograma da escola? A distribuição das funções?
- E. Um organograma verdadeiro, nós não temos isso. Graficamente, ele precisaria ser representado de uma forma sistêmica, onde não existisse rigidamente a hierarquia. Então, na verdade, um gráfico que representaria seria aquele sistêmico; por exemplo, com círculos, com setas em todas as direções, seria um organograma mais verdadeiro em termos de funcionamento.
- P. Você tem então como supervisores L e B?
- E. É, E como auxiliar de supervisão; eu, o administrador de atividades meio, toda a parte de compras, de almoxarifado, de obras de manutenção da escola, de contabilidade, controle de pagamento, tudo é feito por ele; o trabalho de secretaria, registro de alunos; a portaria, que está diretamente ligada a supervisores; auxiliares de limpeza e de classe, que está ligada às professoras, que ajudam diretamente o trabalho das professoras em sala de aula. Tem a coordenação de horário integral que é a Z, que é professora de 1ª série, mas que nesse intervalo de 11,30 às 13,30 se responsabiliza pela coordenação e controle das crianças que ficam na escola, que almoçam na escola. E tem o orientador educacional que, na pré-escola não funciona, funciona só eu, aqui no 1º grau ele me ajuda em dois dias, ele fica inteiramente responsável pelo acompanhamento da classe de alfabetização, que também é uma estratégia minha de preparação de passagem; tanto que ele esteve agora na pré-escola, o semestre inteiro, durante um dia, observando.
- P. Você falou da reunião de interação, vocês têm outras reuniões?
- E. Fora das reuniões de supervisão não. Nós temos as reuniões de supervisão, reuniões de interação que é semanal, e reunião de pais. Agora, no período de férias, nós temos sempre um período de, no mínimo 15 dias, de estudo e discussão maciça. E, eventualmente, a gente pode ter um sábado, mas aí é uma situação que aparece e que não é planejada. Passa a ser planejada na própria dinâmica do trabalho, na necessidade maior de estudo, na necessidade maior de discussão, que é outra coisa que a gente faz regularmente, ao final de cada bimestre e principalmente ao final de cada semestre, é a avaliação do nosso próprio trabalho. Então, às vezes, dentro dessas situações de a-

valiação, a gente conclui da necessidade de alguma coisa no semestre seguinte. Mas aí é muito específico, não existe dentro da rotina. A rotina é: a reunião semanal de interação, que pode ser pra qualquer coisa, pra feita de livro, pra discutir criança, uma pessoa que tenha uma dificuldade maior e . . . que traga pro grupo, um estudo, pode ser o que for. É uma reunião nossa e que vem quem quer. Também é aquela situação de envolvimento ou não envolvimento; ela funciona um pouco como barômetro do envolvimento ou do que está acontecendo na escola. Se ela é uma reunião de tumulto, a crise está acontecendo em plena ebulição, se é uma reunião de monotonia, tem alguma coisa que não foi deflagrada, e se é uma reunião ativa, sem tumulto nem apatia, as coisas estão funcionando bem. Exatamente porque eu já passei por todas as etapas, passei por essa reunião em termos da outra escola, obrigatória, chamada de grupo operativo, com psicólogo no meio, me permitia você enquanto fazendo parte do grupo, um horror. No início eu achava ótimo.

P. Porque?

E. Porque era um tal de interpretar, das pessoas se mobilizarem, das pessoas se colocarem e serem interpretadas e não aguentarem a interpretação, e de fugirem da reunião, porque acabava sendo uma tensão exagerada que as pessoas não aguentavam, porque não era uma tensão causada naturalmente pelo próprio grupo, como hoje ocorre. Era uma tensão causada por interpretações, por frases interpretativas, então mobilizava, ansiedade demais, desespero demais. Então, ela já passou assim por tudo, até que nós resolvemos que ela não seria obrigatória, ela não seria remunerada, e ela não teria uma pauta absoluta; porque nessa época dessa situação, a reunião se chamava de interação ou grupo operativo, mas ela era específica para resolver problemas. Então era assim, você não gostava do que a colega fez, você esperava o dia da reunião pra dizer. É diferente de hoje que alguém diz, olha aconteceu isso, não me senti bem, não entendi, não soube resolver, o grupo ajuda ou não ajuda. Era a hora do ataque e eu comecei a perceber isso, porque elas começavam a verbalizar isso; por exemplo, numa brincadeira comum, "a reunião do quebra-pau". Quando elas começaram a brincar e a chamar a reunião de "quebra-pau", eu come-

mento de grupo. Então, a partir daí... de que maneira perceber isso? Situações de grupo. Discussão de todas as situações; hierarquia existir como necessidade de organização, mas não como isolamento de pessoas. Então, eu sou a diretora, eu tenho um papel a cumprir, você é professora, você tem um papel a cumprir, etc.; mas todos nós estamos juntos num mesmo processo e a qualidade depende de todos nós, não depende de um só. Se nós estamos lidando com gente, claro que as crises aparecem, os conflitos aparecem, as contradições aparecem. Se a gente tiver medo disso, como é que a gente vai ajudar essa criança a resolver os seus próprios conflitos? a se relacionar em cima da verdade? Já dizia a mestra Montessori: diga sempre a verdade. Você pode não dizer toda a verdade, mas diga sempre a verdade. Eu repito esse tipo de coisa, porque eu acredito nisso. Eu tento inclusive, porque eu me acho muito beneficiada enquanto pessoa, também não só enquanto profissional não. É outra coisa que também não consigo separar muito, ou você vive dessa maneira ou não vive. As crises acontecem o tempo todo. Eu vejo assim, 80 não foi um período inteiro de crise porque foi a euforia do grupo se sentir identificado, de sair de uma razão social pra outra, mas de dar continuidade a um trabalho. Quando nós chegamos no segundo semestre de 80, as coisas já não eram tão cor de rosa como pareciam... Então a primeira situação de crise se esboçando, inclusive porque, ostensivamente ao vir para esta escola apareceram as figuras de coordenação, quase como coordenadores, como supervisores mesmo, a passagem absoluta e, no ano passado, a crise. Sai não sai, fulano é incompetente, fulano não é, fulano faz errado isso, fulano é péssimo naquilo, beltrano não sei o quê, não concordo com isso. Foi praticamente o ano inteiro. Reuniões inclusive difíceis pra algumas pessoas, pra mim muito difícil, enquanto eu percebia que já não era mais comigo, como tinha sido os outros anos, que já era com L, que já era com B, já era com E, já era com não sei quem, e que era a vez deles enfrentarem a crise, e que eu não podia protegê-los, porque na medida em que eu protegesse eu atrapalharia, e que eu tinha que me colocar como uma pessoa, e que a única coisa que eu coloquei claramente, foi dizer o que estava sendo dito sem palavras :

"Se vocês estão querendo que fulano ou beltrano ou sicrano , seja mandado embora, não vão ser mandados embora. A gente vai ter que resolver a situação entre nós e podemos até constatar que fulano não tá bem em tal trabalho e ficaria melhor em tal trabalho, mas esse fulano também tem que participar disso , dessa discussão". Então tava muito difícil, muito pesado, o ano passado.

P. Você fazia sempre reuniões de equipe?

E. É, reunião que a gente faz toda sexta-feira. Só que tomou uma outra... hoje a gente estuda a Mente Absorvente. (ri)

P. Na reunião de interação?

E. É. Porque ela não tem um objetivo definido. Ano passado a discussão foi tomada... como esse ano, durante quase um semestre, a omissão de dois elementos no grupo foi o assunto dessas reuniões, até que no final do semestre o próprio grupo disse "pôxa, mas nós tamos tão incomodados pela ausência delas, mas elas não querem participar. Elas não estão identificadas com a nossa proposta e nós estamos deixando de usar o nosso tempo porque nós não estamos aceitando que elas possam não estar identificadas. Nós não vamos mais falar nelas. Nós vamos usar o tempo nosso prá aquilo que a gente queira". Mas isso aí já se tinha passado o semestre inteiro.

P. Eram dois elementos novos?

E. Dois elementos novos, relativamente novos, que tinham sido admitidos, um tinha sido admitido ainda na outra escola, no finalzinho e outra era nova mesmo; novo mas que já tinha ficado o ano de 80 inteiro aqui e no segundo ano incomodou o tempo todo, mas que ninguém colocou, e no terceiro ano, agora ficou claro pro grupo que esses dois elementos não podem permanecer no grupo, e o grupo tava tão incomodado que usou o semestre inteiro prá admitir a não admissão dessas duas pessoas, porque na verdade... o que eles diziam, "não veio, não participou, não tá presente", e chamava e botava bilhete, convocava e ficava com raiva. Até que, "bem, nós é que estamos incomodadas, elas estão dizendo claramente que elas não têm nada a ver com isso e se elas permanecem na equipe a dificuldade é da equipe por mantê-las aqui. No momento em que isso ficou claro prá todo mundo, todo mundo se acalmou, não sei para as duas ;

porque isso aí foi colocado claramente, inclusive de que elas não têm nada a ver com a equipe, de que elas não se posicionam, de que elas não se identificam, e embora elas verbalizem nessa hora em que as coisas são colocadas assim; que não é isso, que é porque tem faculdade, porque tá ocupada, não sei o que, na verdade o grupo deixou de ser enganado por essas palavras que na verdade não correspondem à realidade, porque os atos é que mostram a coerência...

- P. E isto vai resultar em alguma providência concreta?
- E. Vai resultar na demissão dessas duas pessoas. Só que não é uma situação de pré-escola, é uma situação de 1º grau; mas o grupo discute tudo sempre junto. Na reunião de interação tá todo mundo, não existe divisão, não existe separação. Essa dinâmica do grupo é um negócio assim... o momento agora é, outra vez de aparente tranquilidade. A gente nunca sabe como é que vai andar. Existem momentos de crise, existem momentos de tranquilidade. A crise do ano passado... E chegou até a verbalizar numa dessas reuniões, que ela não queria saber mais dessa escola, que ela queria sair da escola, que ela pensava diferente. O que foi respeitado. Eu disse, "bem, quando você quiser, você traz formalmente sua proposta, porque você tem participação, então eu preciso resolver juridicamente também, você me avisa quando você quiser a reunião". Três meses depois, numa reunião ela voltou a dizer que tinha repensado e que não era bem isso, que ela havia sentido dessa forma porque ela tava com muito ciúme, com muita raiva, porque eu não fazia as coisas como ela queria que eu fizesse. Precisou inclusive de uma ajuda terapêutica durante algum tempo; o que aconteceu com L esse ano, ele buscou uma ajuda terapêutica porque tava numa crise incrível. E na verdade o que eu percebi era que ele tava em dúvida se ele queria ou não queria esse tipo de trabalho. Ele queria e não queria ser supervisor, porque ser supervisor tem muita coisa boa, mas tem muita coisa ruim, em termos de aguentar... não é ruim, de aguentar emocionalmente, e essas coisas difíceis de aguentar estavam sendo muito difíceis para ele. Ele foi buscar ajuda terapêutica e veio me dar a resposta, só que a resposta de que ele queria continuar e realmente mudou de muito a atitude dele.



cei a me dar conta do que que podia estar acontecendo. Porque a gente não tá querendo uma reunião de "quebra-pau", a gente tá querendo um momento em que a gente tá junto pro que for necessário, porque a situação de conflito a gente não precisa criar uma situação artificial prá se fortalecer (porque na verdade era isso), eu vou e chamo particularmente e falo. Se alguém precisa da ajuda do grupo é diferente, essa pessoa vai colocar, eu não vou denunciar isso no grupo, uma coisa que a mim tá sendo ruim aceitar, eu vou falar com a pessoa, eu não vou falar prá quem não tem nada a ver com isso e era mais ou menos isso que acontecia. A gente aqui conseguiu que as reuniões não tivessem essa conotação, mas a maneira talvez que eu tenha encontrado seja essa, de nem ser obrigatória e nem ser remunerada.

- P. E nem ter psicólogo. (ri)
- E. E nem ter psicólogo.
- P. Qual o lugar do psicólogo na escola?
- E. Hoje até, depois de 3 anos, eu até me pergunto, eu acho que o psicólogo poderia ter, mas não com aquele papel. Se tivesse um outro lugar... porque a C, por exemplo, é psicóloga; o que menos a gente percebe... agora, se a gente percebe a atuação dela no grupo, eu sei que se ela não tivesse a formação de psicólogo, talvez não pudesse ser tão lúcida, talvez, não necessariamente. Tem muito a ver com ela enquanto pessoa, tem muito a ver com o processo terapêutico dela. Às vezes ela é um elemento de estabilidade no grupo, inclusive porque ela é professora. É ótimo, porque ela não tem rótulo nenhum, às vezes ela diz, "que engraçado, me parecia isso assim, não ficou claro isso", mas se isso estivesse saindo da boca de um profissional que se atribuísse esse papel, aí o peso é outro.
- P. As auxiliares participam das reuniões?
- E. Dessas reuniões, não necessariamente. Existe eventualmente ; se, por exemplo, aparece uma situação que envolve essas pessoas, aí elas são convidadas prá reunião de interação, ou se os professores percebem, se os supervisores percebem ou se elas percebem. O movimento é em todas as direções. Se elas trazem uma situação que a gente sente que a melhor forma é discutir com todos presentes, aí, naquela dia, a reunião de inte-

ração é para todo o mundo, mas normalmente não. O que ocorre é um treinamento com elas. Existe uma semana, que elas sentem muito orgulhosas de chamar de curso, onde a gente faz discussões sobre temas gerais diretamente relacionados ao trabalho delas; mas na verdade não de uma maneira operacional, como é que vai, como é que limpa, como é que cuida da criança; mas o que é o xixi, o cocô pra criança, o que é mexer com tinta, mexer com água, o que que é método Montessori, o que são aqueles materiais, pra que elas possam se situar. Por exemplo, naquele caso que eu coloquei pra você, de receber uma criança com dificuldade específica. Elas fazem parte da reunião em que vai ser decidida a aceitação dessa criança. Elas fazem parte da reunião de supervisão, de orientação de como lidar com essa criança. Aí a gente encontra um jeito de cobrir a atividade delas pra elas se deslocarem, ficarem desocupadas, pra elas poderem participar. Isso daí é feito normalmente. Como é um número muito pequeno, então a gente não tem muito o que fazer o tempo todo, porque as pessoas se mantêm...

P. A rotatividade é menor?

E. É, por incrível que pareça. Eu não sei, primeiro porque existem menos vagas pra esse tipo de coisa, segundo essas pessoas precisam muito dos seus empregos. Então na medida que você tem a sorte de encontrar a pessoa com a personalidade mais próxima daquilo que a gente quer, e que você dá esse tipo de atendimento, ela se entrosa e fica.

P. E o critério qual é?

E. Nesses 3 anos saíram 3 pessoas. Uma delas veio conosco da outra escola e não ficou, embora fosse uma pessoa excelente, mas uma pessoa impontualíssima, que a gente não podia contar com ela. Sabe trabalhar com criança magnificamente bem, tem inclusive o segundo grau, mas a nível de responsabilidade era impossível trabalhar com ela, então tivemos que demití-la. E 2 outras que vieram, que eram pessoas cuja personalidade realmente era muito diferente, muita resistência a perceber uma outra forma da relação com a criança e muito arraigada a situação de prêmio e castigo, de feio e bonito, e que a gente sentia que não dava pra fazer milagre, não ia dar tempo, ia demorar tanto e o prejuízo seria muito grande. Porque o conta

to delas com as crianças é muito subreptício, o da professora é muito ostensivo, a gente consegue ver com muito mais facilidade do que o delas. O delas a gente tem que ter um cuidado triplicado, porque o negócio passa pelos nossos dedos, é muito difícil; porque a atuação delas é indireta com a criança, é direta em termos. A gente não tá sabendo o que que ela tá sussurrando no ouvido, quando ela tá dando um banho, mudando uma calcinha; a gente até precisa saber, a professora sabe que é responsabilidade dela observar isso, orientar isso, é tudo muito falado; tanto que um dos itens da discussão que eu tenho com elas, que isso aí sou eu quem faço, é desenvolvimento sexual, em que elas colocam muito a vivência delas, em cima disso é que eu percebo o nível de preconceito, de tabu que existe, prá trabalhar em cima disso; que são os aspectos mais de... e a situação de o que é certo, o que é errado, o que é bonito o que é feio, e a importância da atividade da criança para elas não castrarem, e como elas são responsáveis pela limpeza geral da escola, trabalho esse que é feito no final do dia e aos sábados, a tendência seria, como já existiram muitos casos, de eliminar, diminuir a atividade da criança, castrar, prá evitar, por exemplo, sujar muito.

- P. A função delas é limpar e acompanhar..
- E. a turma. Ajudando mesmo, fazendo massa se preciso, levando no banheiro se preciso, prestando atenção prá ver se não tem nenhum perigo. A professora é que define, nós não temos uma listagem de atividades, tarefas dadas prá elas formalmente de fora para dentro. Elas tanto podem acompanhar, por exemplo, as crianças que estão brincando com massa, ela sentar ali e mexer também. A atitude é sempre de observação indireta, um pouco como a gente quer também que a professora tenha. É muito mais elas e as professoras, e as professoras trazem as dificuldades. Também aconteceu o mesmo processo. Teve um princípio, um período, em que elas só viviam pedindo, "precisa falar com a fulana isso, precisa ensinar o beltrano aquilo", e elas também fazendo queixa das professoras, "mas fulana, a professora tal não fez isso," que elas aprendiam e elas aprendem excepcionalmente bem. Elas cumprem à risca, se você diz que é prá fazer sozinho, é prá fazer sozinho e que é prá não dizer não sei o que, é prá não dizer, muito mais que a profes

sora. Talvez até porque elas se sintam muito valorizadas, porque elas, já tive situação, não aqui, mas na outra escola, de auxiliar competindo com a professora e tendo uma atitude de verdade melhor que a professora, na relação com a criança. Então se sentia a professora, competia loucamente, porque ela sabia fazer melhor, ela não tinha a base teórica, mas a relação era milhares de vezes melhor que uma determinada professora.

P. A crítica é trazida para você?

E. Agora não mais. Agora está com E. A não ser coisas assim até engraçadas, "Da D, eu queria dizer pra senhora olhar melhor o fulaninho, eu já falei com a B, mas eu não sei bem se ela entendeu o que eu quis dizer, que eu acho que a senhora tinha que falar também com o pai", e pode contar que tem razão. Elas são alunas excelentes, dá até um pouco de agonia. É um pouco a mesma coisa que a Montessori fala em relação à criança. A criança quando acredita na professora, quando ela reconhece a superioridade de uma professora, ela segue cegamente. É o problema da obediência, segue porque confia, porque acredita. Então você... é uma responsabilidade enorme porque você conduz prum lado ou pra outro. Eu sinto um pouco isso em minha relação com as auxiliares, porque na hora das aulinhas, que elas chamam de aula, fazem questão que seja aula, o que eu digo é absoluto. Não passa nem pela cabeça que pode não ser assim, elas se surpreendem, elas se colocam, mas a partir daí elas começam a refletir em cima daquilo que tá sendo colocado. Agora, não são todas. Tem gente que não adianta investir. É o problema da entrevista inicial e do "faro". Quem é e quem não é, não é qualquer pessoa.

P. E você também quem entrevista?

E. Sim. Eu acho que selecionar gente é um negócio muito difícil. É muito difícil. Eu gosto muito de fazer isso, a experiência vai fazendo com que a gente erre menos. Agora eu tô querendo fazer essa passagem, porque eu acho que as pessoas que trabalham, que têm a responsabilidade direta, precisam começar a assumir, a escolher os seus próprios colaboradores, seus colegas, seus companheiros de trabalho. Estou discutindo muito com os supervisores, que eu agora vou escolher a eles, que agora é a vez deles começarem a escolher. Eu vou funcionar como mais

uma pessoa, mas a decisão vai ser deles. Eu tenho um pouco de medo, eu acho que tenho que ir com cuidado, mas eu tenho que ir; mas tem que ficar olhando ao mesmo tempo. Eu não posso me eximir inteiramente; isso eu não vou me eximir nunca, porque eu acho que vai depender de gente, o tipo de pessoa que trabalha conosco é que vai garantir maior fidelidade às idéias ou não. É o tipo de pessoa. A maneira de trabalhar pode ser diferente, mas o tipo de pessoa precisa ter identidade, senão vai por água abaixo todo esse esforço de tantos anos.

- P. Por falar em idéias, quais os pontos do método Montessori que você destaca mais como eixos centrais para você?
- E. Uma das coisas que me fez escolher o sistema foi exatamente essa colocação de que prá Montessori, educação é ajuda ao desenvolvimento. Não é uma postura onipotente, é uma postura de servir, mas não servir de uma forma subserviente e sim servir no sentido de estar junto do outro, e de favorecer ao outro aquilo que ele precisa. É o problema da relação do poderoso com o não poderoso, do maior com o menor, do forte com o fraco. É evidente que a criança é, em relação a nós, o fraco e o não poderoso, e que está à nossa mercê; e, de certa forma, a criança, também coincidente com o método, de que nós somos o resultado da criança que nós fomos. Não é só do método, tem aí muita gente, inclusive o nosso amigo Freud, dizendo isso. E se nós não tivermos condição de dar à criança uma maneira dela se transformar em adulto, no melhor adulto, melhor no sentido de feliz com ele mesmo, de mais ajustado com ele mesmo e mais voltado prá humanidade em termos de ajuda, de cooperação, então não adianta. Eu acredito nisso, na educação como um dos elementos que possa favorecer a esse tipo de mudança, de postura, de mentalidade humana, de formação humana. É uma utopia, mas eu acredito nisso. Outra coisa é como é que o sistema opera racionaliza isso. São 3 linhas básicas: respeito ao desenvolvimento da criança, identificando nesse desenvolvimento a necessidade natural da criança de ação; a criança gosta, ama a ação, a atividade porque sem isso ela não cresce, sem isso ela não se desenvolve; então ela precisa de ação. Prá ela ter atividade é preciso que corresponda a uma necessidade dela, para que ela aja segundo uma necessidade dela, é preciso que ela

tenha uma independência interna, independência emocional, física, ela precisa ser independente. Então um outro aspecto, a independência, favorecer a conquista da independência, e pra que isso aconteça é preciso que ela tenha liberdade de ação. É preciso ser livre pra se mexer, pra pensar, pra falar, pra questionar, pra existir. Enquanto a gente não tem independência de pensar, de sentir, de agir... porque não tem liberdade pra isso, nunca teve. Nunca ninguém permitiu que um mínimo de independência fosse conquistada. Esse tripé atividade, independência e liberdade, é o tripé que apoia essa idéia maior de ajuda ao desenvolvimento humano. Eu acredito nisso. Eu acho que isso aí é viável, acho que não foi só Montessori que descobriu isso, ou que disse isso, mas acho que Montessori operacionalizou isso, em atividades, com situações preparadas e que então neutralizam um pouco a atuação do adulto que não compreende isso, que nem pensa se quer isso ou se não quer isso. Por exemplo, um ambiente onde a criança possa se mover livremente. Mesmo que você nem saiba se você quer ou não dar liberdade, independência, no momento que você organiza uma sala de aula de forma que a criança possa, deva, se movimentar, você já tá oferecendo isso. Se você oferece objetos pra que ela brinque, pra que ela jogue, mas que esses objetos ela vai escolher, mesmo que você não esteja nem pensando em independência, a independência pressupõe exercício de escolha, então ela já está aprendendo; você pode nem saber, a professora pode nem ter entendido nada, nem concordar com isso, mas ela tem uma maneira de trabalho, que tem que ser aquela, isso já tá acontecendo, nem que ela não queira. É um pouco assim, o pai que diz que não quer isso, mas o ambiente favorece isso, aí um belo dia a atitude da criança é diferente daquela que ele gostaria, mas já aconteceu, porque ele deu as condições, embora racionalmente, intelectualmente, ele não quisesse, mas ele deu, ele deixou que a criança escolhesse, deixou que a criança se movimentasse, deixou que a criança conquistasse pequenos graus de independência que foi fortalecendo a ela, dando coragem a que ela conquistasse cada vez mais a independência que é um impulso natural. A vida social é favorecida independente de você querer ou não, você mistura crianças de diferentes ida-

des na mesma sala de aula, então a troca social tá ali queira ou não queira, tá acontecendo, você não pode evitar, porque existe uma forma de organização da escola, que você sendo ou não sendo alguém que acredita na importância da vida de grupo, da divisão, da participação, ela tá acontecendo sem... não há condição de convivência, você não vai segregar, você não vai separar. Então as coisas estão acontecendo. Na hora que você coloca um objeto de cada tipo na sala, você também está favorecendo, porque é esperar a vez, é escolher outra coisa, é não se fixar obsessivamente numa única alternativa de vida. Eu quero demais fazer isso, mas isso não pode ser meu agora. Será que eu não consigo ver mais nada na minha vida senão aquilo? Na medida em que tem crianças de diferentes faixas de idade, existirão jogos que algum não será capaz de fazer. "Eu vou ficar sentada chorando porque sou incapaz de fazer isso aqui, não vou conseguir mais nada que eu seja capaz?" E as nossas class-s não-montessorianas, elas são estruturadas pra reforçar esse tipo de sentimento, "se você não é capaz de fazer isso, não tem outra coisa pra você fazer". E na classe montessoriana não. É que ela colocou a nível de organização das escolas situações que irreversivelmente chegam a esse resultado, querendo ou não.

P. Você vê diferenças entre escolas na aplicação do método?

E. Em termos de Montessori?

P. É.

E. Existe, porque as pessoas pegam a didática montessoriana e pensam que estão usando segundo uma ciência de educação, numa experiência científica que foi a que Montessori vivenciou. É colocado, os objetos como se fosse numa outra escola comum onde o professor determina o que você tem que fazer, o que você não tem que fazer e que ele se sente agredido se a criança não trabalha com todos os materiais, em que ele quer ser obedecido o tempo todo, em que ele tem expectativa que tal criança consiga tal coisa em tal semestre, em tal mês. Isso aí é pegar o sistema Montessori e camuflar, mas na verdade é usá-lo como se fosse qualquer sistema conservador. Não é nem usar o sistema, porque aí eu não posso falar em sistema Montessori, é usar o material Montessori; é copiar capengamente a organização da escola Montessori, mas na verdade é deturpar inteira

mente a proposta. Se você não compreende, você pode na tua relação, atrapalhar muito, mas mesmo assim, se existir, e quase sempre ocorre isso nesses grupos, uma rigidez muito grande de que tem que ser desse jeito.

- P. O material apresentado tem que ser usado só daquele jeito?
- E. Daquela jeito. Mesmo assim eu acho que é menos prejudicial do que a escola conservadora, porque só pode usar daquele jeito mas pode usar esse, o outro e terá sempre um jogo não montessoriano na sala, em que a criança vai exercitar. Eu vejo que é ruim, deturpa, mas ainda é menos ruim do que muita escola conservadora, do que muita, não necessariamente todas. É a descaracterização, a não compreensão, é não entender a base onde se fundamentou prá essa maneira. Se você não entende, e muita gente se prende à didática, se prende ao uso do material, mas nem da maneira pela qual Montessori coloca, porque a Montessori deixa claro que o material é uma chave que abre as portas da compreensão da criança pro mundo. Então se é chave, você só precisa da chave prá abrir a porta, prá entrar na sala você não precisa da chave. Do momento que abriu, não precisa mais do material, isso daí é preciso compreender. A Montessori usa esse tipo de frase. É um elo de ligação, é uma ajuda, todo trabalho é um plano de ajuda e não de que é fundamental que a criança se prenda àquilo. Ela pode até conseguir o seu processo de desenvolvimento muito bem sem ajuda, sem esse tipo de ajuda. Montessori pode provar que esse tipo de ajuda realmente favorece, ajuda mesmo, não atrapalha. Isso daí a gente tem visto que é verdade; mesmo a gente incorrendo em tantos erros.
- P. Quais as dificuldades principais para aplicação do método?
- E. É a nossa estrutura de personalidade. Somos nós. Porque a gente precisa pensar diferente, ver diferente a criança, ver o nosso papel diferente. Eu vej-, basicamente, é nós conseguirmos sair daquela situação de nos vermos como os responsáveis, máximos, os controladores máximos, aquele que decide o que a criança vai poder aprender, fazer e passar prá uma situação de trabalhador-expectador, que a gente tem que trabalhar muito e a gente tem que estar sempre pensando o que oferecer prá ajudar, mas a gente não sabe bem quando essa ajuda vai ser necessária exatamente e que tipo de ajuda. A gente tem que pres



supor a partir da observação. A criança te dá a pista que são os períodos sensíveis dela, você tem que captar essa pista, mas você pode pensar, será que a pista que eu tô captando eu preciso desse material, ela vai precisar desse ou daquele? .. Outra coisa, é no desconhecimento do sistema, porque existe muito pouca coisa traduzida em português, outra coisa é o pouco hábito do estudo, acompanhando a prática. Ou você tem as pessoas que se julgam teóricas - porque não conseguem perceber que a teoria é exatamente a junção da prática com a teoria, isso é que seria o teórico - Mas na verdade o que eu vejo é que, ou existem as pessoas que lêem, eu nem vou dizer, estudam, e que dizem que as coisas precisariam ser feitas deste ou daquele jeito, e as pessoas que fazem, fazem e não juntam as duas coisas. Eu acho que isto atrapalha demais o sistema, porque aplicar o sistema pressupõe uma preocupação contínua de estudo, não só em relação ao sistema, mas em relação a conhecimento do que é a criança, da tua própria realidade, e da proposta montessoriana, isto é, do que está acontecendo nessa situação. Prá você poder identificar as tuas incoerências, as tuas falhas; prá você poder ir acumulando, aproveitando a tua experiência; fazendo da tua experiência a própria alimentação desse aperfeiçoamento, desse trabalho. As pessoas não têm esse tipo de hábito. Você repara que o sistema Montessori desde mais ou menos a década de 50, ele é utilizado no Brasil regularmente, não existem pesquisas em cima da aplicação do sistema. Ele é desconhecidíssimo; os próprios professores que lidam com formação de professores dizem absurdos ou desconhecem inteiramente de que trata o sistema.

- P. E na sua experiência esse tempo todo, o que você achou para criticar no sistema?
- E. Eu duvidei muito do sistema nos meus primeiros 3 anos de contato com ele. Eu duvidava e questionava exatamente como as pessoas hoje, de uma maneira geral, me trazem o sistema: é ultrapassado, isto aí não dá certo para a criança de hoje, a criança de hoje tem muita informação; ela recebe muita influência. Eu achava algumas coisas neste sentido. Foi exatamente isto que me fez ir ver a prática, querer acompanhar a prática. Eu pude constatar que muitos fenômenos do processo de desenvolvimento

da criança ocorrem até hoje como a Montessori descreve. E hoje eu estou num estágio, de tranquilidade em relação a que eu não estou na hora de questionar de verdade porque eu ainda não respondi todas as perguntas. Eu ainda não segui todos os passos que a Montessori deixou descrito que ela seguiu. Quer dizer, eu ainda estou muito mais no fazer o que ela propõe para ver o que acontece. Em termos de pré-escola não, aí eu já respondi todas as minhas perguntas. Estou muito tranquila, acho que é o caminho adequado, ainda. Também tem outra coisa, acho que ao longo desses anos todos, em que eu pude viver o meu próprio processo, em que muitas coisas eu fiz fora de Montessori de propósito, me submetendo a um questionamento de contato com outras situações de trabalho, para que eu própria pudesse confirmar a minha forma de interpretar, de perceber, é que tem muito a ver comigo mesma; eu às vezes não sei bem até onde a Montessori quis mesmo dizer aquilo, até onde sou eu que vejo dessa forma. Isto aí eu acho que não vou saber nunca, talvez.

- P. E que tipo de regulamentação a Secretaria de Educação tem? Como o Estado interfere?
- E. Em termos de Montessori, nada. Em termos de relação com Montessori, nada. Quer dizer, a gente tem que cumprir as exigências que qualquer escola tem que ter. Você tem que ter um prédio próprio, ou alugado por no mínimo 5 anos, tem que comprovar isto. Você tem que ter um corpo docente habilitado com magistério a nível de pré-escolar ou com adicional de pré-escolar; tem que ter um corpo técnico, um diretor formado em pedagogia ou com administração escolar; tem que ter um supervisor formado em pedagogia em supervisão; tem que ter um orientador educacional formado em pedagogia com orientação educacional; tem que ter o contrato social; tem que descrever e provar (vem uma comissão verificar), quantas salas você tem, se o número de alunos é correspondente à dimensão da sala. Agora itens estes que, na verdade, são exigidos, são verificados, uma vez. E de tempos em tempos, alguém verifica... aí vai depender muito do técnico mais ou menos cioso das suas funções. Aí é uma condição de cada escola, porque existe um processo de transformação de uso do imóvel, existem exigências formais da Sec. de Obras: para ter pré-escolar é preciso que tenha tais e tais coisas, por exemplo, banheiro adaptados. Não é só necessaria-

mente montessorianos. Como as condições formais correspondem às condições da escola montessoriana, ela é quase sempre a que cumpre as exigências. Porque coincide, mas pra eles não tão nem aí sabendo se você é montessoriana ou não. Existe o Regimento Escolar, que é a lei da escola. O nosso foi feito por mim, é claro, que tive que me instrumentar lendo muitos outros, mas tentei refletir aquilo que eu acredito mesmo, eu quero mesmo, e incluí que a nossa proposta é a metodologia Montessoriana, é a turma agrupada. Na discussão do Regimento, eu tive que discutir mesmo, com a Comissão que aprova o Regimento, isto porque a tendência deles é negar esta possibilidade de de turma agrupada e de explicitar a utilização do sistema Montessori. A tendência é de não se explicitar, mas eu fiz questão de colocar o que realmente era.

P. E a questão de turmas, eles exigem a divisão?

E. É. Inclusive todo o controle de estatística do Estado vem através de divisão de turmas. Mas eu coloquei a turma agrupada no meu Regimento e ele foi aprovado pela Sec.da Educação. Então eles não têm que questionar. A gente, para atender ao quadro de estatística a gente separa, tantas crianças do maternal, tantas crianças do Jardim I etc., por causa da padronização da linguagem, porque tem mil papéis para a gente mandar para a Sec.da Educação; estatísticas anuais de número de crianças, uma série de coisas. Então, aí tem que existir a padronização de linguagem. E a escola é regularmente visitada, como as outras devem ser, por uma técnica do Distrito Educacional a que ela está ligada. Então já existiu situação de técnica criar o maior problema, da gente ter que estar explicando e re-explicando o nosso trabalho.

P. A questão é agrupada?

E. É, e o próprio sistema. Porque elas desconhecem inteiramente. Agora, eu já vejo que existe uma curiosidade até em relação a nosso trabalho, e, de certa forma, uma tentativa de levar nossa experiência para outros meios. Agora, depende da pessoa designada para acompanhar a escola, porque todas as escolas particulares são visitadas regularmente por uma técnica de educação ligada ao Distrito Educacional da Sec.da Educação. Embora elas digam que são técnicas de educação - supervisores que poderiam inclusive ajudar, mas a ajuda delas se restringe a

ajudar a gente a resolver esta parte burocrática de atendimento às exigências da Sec. de Educação em termos de controle.

P. Quais as principais?

E. Número de alunos, bolsas de estudo, instalações e habilitação do pessoal.

P. E em termos de avaliação, existe alguma norma do Estado?

E. Não. O que você colocar no seu Regimento você tem que cumprir.

P. E tem que colocar no regimento?

E. Tem. Aquelles itens do Regimento todos são obrigatórios, dois ou três eu questioneei porque eles não existem de verdade, mas eu tive que colocar, apesar da minha realidade aqui. Eu tive que colocar, sabendo que não tem, a técnica sabe que não tem; um deles é o Centro Cívico, outro é a Assoc. de Pais e Mestres que ainda não tem, eu não vou colocar isto formalmente, eu quero que isto aconteça, mas eu quero que isto aconteça como um produto, de constar no Regimento não. Porque o Regimento, ele precisa ser, na verdade, uma coisa dinâmica, quer dizer, na medida em que a Escola evolui, você altera o Regimento. Deveria ser assim, enquanto especialista em educação eu sei que é isso, mas na prática você não consegue, porque na hora das pessoas aprovarem, elas não concebem que você não coloque. Quer dizer, primeiro tem a lei e depois tem a realidade. Eu discordo. A lei deve refletir um costume, uma necessidade social, e não o contrário.

P. Mas não é assim.

E. Não é, por causa dessa distorsão do Brasil, a diferença entre os valores proclamados e os valores reais e isto aparece demais na educação. Mas é preciso criar caso. Um item que eu alterei - alterei não, que eu discuti e consegui aprovar, é o nosso critério de avaliação para o primeiro grau: ele é um valor correspondente a um mínimo de 60 pontos dos objetivos atingidos ao final do ano, e não a média dos bimestres. Então a criança pode ter 10, 20 no primeiro bimestre, mas se em dezembro a professora acha que ele conseguiu 60% dos objetivos, é isso que vai para o histórico escolar. Então isto colocou o pessoal louco, porque "não pode, se tirou 10 no primeiro bimestre, 40 no segundo, não pode", mas pode, no meu colégio pode. Nessa hora o colégio tem que resolver, para mim pode por-

que eu não posso querer que a criança tenha um tempo? Isto eu consegui, tá lá no Regimento e a técnica nem se dá conta disso. E se der, eu mostro que tá aprovado.

P. São estas as exigências?

E. Eu acho que tem outra coisa que não estou me lembrando: Mas a Assoc. de Pais e Mestres vai chegar um momento em que ela vai existir, porque eu quero que exista. Eu não queria colocar no Regimento porque não existe, o dia que existisse a gente alterava.

P. E em termos da Secretaria a interferência é essa? Tem mais alguma coisa?

E. Não.

ENTREVISTA COM "I" - (Auxiliar)

- P. Você trabalha na escola há muito tempo?
- E. Faz 3 anos em abril.
- P. E como é que você veio para cá?
- E. A minha irmã era professora aqui. Ela trabalhava com D, ela saiu e quando ela saiu ela já estava me entrosando pa-  
ra vir pra cá. Eu vim sem experiência nenhuma, nunca tinha  
trabalhado assim. Mas tô gostando.
- P. E como é que foi você veio sem experiência, alguém te trei-  
nou?
- E. Ah isso, não só a equipe toda, todo mundo ajudando, sempre  
um dando apoio. Mas aí, quer dizer as pessoas todas junto,  
também, as outras meninas que já trabalhavam, uma ensina,  
uma indica, e conversando muito.
- P. Mas não teve um treinamento?
- E. Não, diretamente, não, só mesmo na base de vai vendo, vai  
falando, como quer.
- P. E vocês têm reuniões, em que discutem o trabalho?
- E. Temos, geralmente uma vez por mês temos uma reunião em que  
vai todo mundo, fala o que quer, o que tá se passando, o  
que tá errado, o que tá certo.
- P. Com quem?
- E. Todo mundo junto, a D, a minha equipe toda, manhã e tar-  
de porque de certo modo a gente tem também uma ligação. O  
pessoal todo desta casa, todo mundo junto.
- P. E como é? Vocês conversam entre si e com D?
- E. É.
- P. E sobre o que?
- E. Sobre as relações, como é que tá bom, se tá ruim.
- P. O que é que você tem que fazer? Quais são suas tarefas?
- E. Não é assim estipulado, essa tarefa é sua, está é sua. O  
meu horário é de 7 as 13, eu chego tenho que ajudar as pro-  
fessoras ali o tempo todo, depois ajudar a outra professo-  
ra da hora do almoço, e depois tenho que fazer a limpeza

para entregar já pronto. Mas não é que eu tenho aquela tarefa e que eu... eu já tenho aquilo na minha consciência, que eu tenho que chegar às 7 horas, tenho que botar material na sala, tenho que deixar a sala toda pronta; mas no caso que a outra pessoa não venha, a outra menina que me substitui, então eu já faço o serviço dela, ela também faz o meu quando eu não venho, então cada um faz por si sem que seja obrigatoriamente, entende.

- P. Em relação a seu trabalho e o das professoras: como é que se divide isto. As professoras pedem para você fazer as coisas, ou você já sabe o que tem que fazer?
- E. Não, dependendo do que que é não. Eu acho que é assim: Desde que entrei, A que foi a primeira professora com quem eu trabalhei, ela já me orientou - "você vai ficar aqui na sala comigo, vai me ajudar com as crianças, vamos fazer as crianças trabalharem com o material mais tempo possível e vamos fazer elas ficarem aqui junto com a gente mais tempo possível, quando sair alguma a gente vai atrás pra ver o que tá fazendo", então eu já tenho aquilo desde a primeira vez que ela me ensinou, eu já tenho aquilo... botar sempre uma criança para trabalhar, ver o que a outra tá fazendo, enfim, passar o dia assim, fazendo as crianças trabalharem com o material da sala o mais tempo possível.
- P. E essa seria sua tarefa principal?
- E. É
- P. Que que você acha de trabalhar na escola?
- E. Adorei.
- P. Onde você trabalhava antes?
- E. Trabalhei antes nesta casa que trabalho com esta senhora, trabalho lá há 6 anos; trabalho o dia todo, como eu fiquei um pouco chateada, tava meio cansada, foi uma época em que minha vida se atrapalhou um pouco, eu tava com vontade de sair, saí com pena mais saí. Aí foi quando minha irmã que trabalhava aqui, arranjou para mim aqui e eu vim. 6 meses depois que eu tava aqui eu voltei para lá só a tarde. Até então eu não tinha experiência com criança. A não ser

quando eu era bem mais moça que eu trabalhava de babá. Mas com muita criança e sob este método eu não conhecia mesmo.

P. E você gosta?

E. Gostei. Gostei muito. Eu acho que aprendi assim muito prá mim mesmo. Desde que tô trabalhando aqui aprendi muita coisa prá mim mesmo.

P. E você acha difícil fazer o que o pessoal espera de você?

E. Eu acho. Acho que eu ainda não faço o bastante, gostaria de aprender e de saber mais ainda. Mas acho que eu já faço bastante pelo tempo que eu tenho, mas acho que posso fazer mais ainda.

P. Quer dizer que não é o pessoal que é exigente, é você?

E. É, eu que sou, eu queria saber mais. Se eu pudesse eu queria. Se eu pudesse eu queria fazer todos os cursos que dá, eu assistia a todas as reuniões, mas enfim, não tá nas minhas possibilidades. Mas se eu pudesse eu me aprofundava mais no assunto, porque eu gostei.

P. E as crianças, você acha difícil ou fácil lidar com elas?

E. Não, eu não acho difícil não. Eu acho que são boas. Tem umas que são meio assim... mas não é culpa delas, de serem assim mais problemáticas, mais nervosas... mas a gente conversando...

P. As crianças desobedientes, que são mas difíceis de lidar, como é que você faz?

E. Olha, os meus, da minha turma dos pequenos ainda é fácil, a gente vai lá, conversa, a gente até dá um beijo assim.. e ainda consegue, ainda é fácil. Mas esta turma do almoço é que é mais difícil; primeiro porque são bem maiores e eles já acham que não tem que obedecer, e eles já não vêm mesmo como auxiliar, faxineira, que tem que limpar, e eles não têm que fazer nada. "Ah, meu pai paga escola não é prá mim trabalhar não, você é que tem que fazer". Esses já são mais difíceis.

P. A instrução da escola é você sempre botar eles para te ajudar?

E. É, sempre, sempre, qualquer um deles, desde o pequenini-



nho ao maior é sempre me ajudando tem que me ver sempre como eu ajudá-los e eles também me ajudam; mas essa tuninha maior é bem mais difícil; eles já não me vêem assim.

P. Os mais novos não criam problemas?

E. Não, eu nunca tive problema.

P. Você falou no método, né, o que você achou do método? O que você acha que é mais importante que as crianças aprendem aqui?

E. O que eu achei mais interessante no método é a liberdade delas, que elas fazem... a gente fica sempre ali junto que "oh, você tirou do lugar, vai ter que colocar", então já tem muitas crianças, que já tem mesmo aquilo" elas tem a liberdade de tirar e botar na hora que quer, eles tem a liberdade de trabalho o tempo que quiserem e depois guardar mesmo, tem muitas que ainda não fazem, né, você vê que a maior parte dos maiorzinhos já tem mais esta consciência, os pequenininhos é que são meio difícil né, mas eu acho assim mais legal nesta coisa mesmo é a liberdade das crianças, mesmo porque elas vão e voltam na hora que querem e pegam o que quer, o material que querem trabalhar, o que não querem deixam prá lá, se não quiser fazer nada também não faz.

P. E este negócio de não querer fazer nada e não fazer. Eles ficam assim muito tempo? A instrução que você tem é de deixar eles sem fazer nada se quiserem?

E. Não todo o tempo. Tanto é que eles também não ficavam o tempo todo sem fazer nada. Eles dizem "ah, eu tô cansado, eu vou descansar". Então se dá uns 10 minutos, 15, mas daí a pouco eles já enjoam de descansar e vão fazer alguma coisa. Então eles não vão ficar o tempo todo à toa, não, sabe.

P. Mas então, você não tem ordem de mandar eles trabalharem?

E. Eu posso mandar eles trabalharem. Tanto é que se eu vejo que estão descansando demais, eu falo "agora já chega, agora vamos trabalhar?

P. E eles vão?

E. Vão, geralmente vão. Eles não criam muita dificuldade não.

- P. E em relação com os pais das crianças? Como é que eles são com você?
- E. Tem muitos que assim, não chega a se entrossar, não sei se é por falta de tempo, a gente não se vê, mas tem muitos que se eu me entroso bem, eu acho assim que gostam de mim, eu acho bacanas eles; eu acho que me entroso bem.
- P. O que você acha deles botarem os filhos na escola? Por que eles põem os filhos na escola?
- E. Eu acho que é pelo mesmo motivo que eu né, que eu trabalho, ponho os meus. Às vezes eu fico assim até triste, com umas crianças pequenininhas que vem prá escola e ficam o dia todo, mas eu fico pensando assim, "mas como será lá o problema deles, qual será", porque eu acho que ninguém vai largar o filho na escola o dia todo prá ficar à toa né, deve ter assim alguma coisa importante para fazer, porque eu acho que não largaria não, né.
- P. Você acha que eles põem porque não tem tempo?
- E. É por alguma coisa, porque têm que trabalhar, tem alguma coisa bem importante prá fazer.
- P. Que que eles esperam que a escola dê para os filhos deles?
- E. Dê, eu não sei. Além de dar a segurança prá criança enquanto eles estão trabalhando, a gente lá tomando conta e tudo. Eles esperam que as crianças aprendam a ser independente a serem bem livres, sabe. Eu acho que é isto que eles esperam.
- P. Este é o ponto que você acha mais importante da escola mesmo: mesmo a questão da independência?
- E. É
- P. Quem é seu chefe?
- E. Bem, a gente tem uma porção de pessoas que a gente considera chefe. E é a coordenadora do meu horário, B é a coordenadora do horário da tarde, B coordenadora o negócio de limpeza, o horário, tudo é ela que coordena, E é coordenadora, se ela precisa de uma ajuda, de alguma coisa, ela pede, mas a B é que coordena, mas a limpeza, no horário, minha função de trabalho que de 15 em 15 dias a gente tem que vir no

sábado para fazer limpeza na escola, acho que a chefe mesmo é a D, que é a dona da escola, então é quem a gente vê mesmo como chefe.

P. B então que seria quem supervisiona mais o trabalho de voçês? Quem olha mais diretamente?

E. É a B. A E ela é mais a coordenadora do horário de tomar conta de nos na escola toda, ela é a responsável pela escola na parte da manhã. Agora sobre este negocio de limpeza e de ordem mesmo é a B.

P. Você falou que você tem reunião uma vez por mês?

E. É.

P. E fora isto, a escola tem algum tipo de encontro, de reunição? Algum tipo de festa?

E. Tem, mas não assim muito com a gente sabe? Tem mais eles. Toda semana eles tem um encontro, toda 6a. feira eles se encontram, a equipe toda. Mas nos auxiliares já não participamos, porque acho que é por causa do tempo, se a professora vai a gente não pode ir porque tem que ficar tomando conta das crianças. Então normalmente já é mais dificil. Agora eles tem toda semana.

A N E X O II

DOCUMENTOS DA PRÉ-ESCOLA

... ESCOLA MONTESSORIANA

O QUE A ESPERA DOS PROFESSORES (AS).

- 1) Que sejam assíduos.
- 2) Que sejam pontuais.
- 3) Que demonstrem conhecer o SISTEMA MONTESSORI.
- 4) Que tenham uma postura profissional durante todo o horário de trabalho.
- 5) Que planejem seu trabalho regularmente.
- 6) Que demonstrem interesse pela Escola.
- 7) Que demonstrem espírito de cooperação.
- 8) Que demonstrem preocupação com a melhoria da qualidade de seu trabalho e de toda a escola.

DEMONSTRANDO ISTO ATRAVÉS DE:

- . Entrega à SUPERVISÃO dos seus planos, no prazo determinado e nos formulários próprios.
- . Fichário organizado e em dia.
- . Preenchimento dos diários de classe.
- . Sala de aula sempre arrumada e bonita.
- . Solicitação de novas idéias para atividades.
- . Confeções de materiais para sua sala.
- . Solicitação de leituras e fichamento dos Livros de Montessori, pelo menos, os em português.
- . Comparecimento às reuniões de interação; as atividades integradas; às reuniões de pais; aos encontros comunitários; aos grupos de estudo.
- . Envolvimento no planejamento e execução das atividades integradas; feiras de arte e ciências e do livro; festa junina; festa da criança; aniversário de Montessori; festa de encerramento do ano letivo.
- . Atitude de interesse por todas as crianças, mesmo as que não forem suas (seus) alunas (os).

- . Chegada e saída da escola dentro do seu horário de trabalho.
- . Não faltando ao trabalho.
- . Preocupação com a limpeza e organização de todos os ambientes da escola, inclusive da área externa.
- . Economia do material de consumo.
- . Cuidado com o material, utensílios e mobiliários de toda a escola.
- . Participação efetiva nas de avaliação.
- . Um bom relacionamento com todos da escola, inclusive pais de alunos.
- . Críticas objetivas às pessoas que poderão efetivamente aproveitá-las de forma produtiva.
- . Trazendo ao conhecimento da SUPERVISÃO ou DIREÇÃO, comentários que tenham ouvido sobre a escola e que possam prejudicar a imagem da escola na comunidade, no sentido de serem tomadas providências para correções ou esclarecimentos necessários.
- . Uso diário do jaleco (pré-escola).
- . Participação efetiva nas aulas de EDUCAÇÃO FÍSICA (CA à 4ª SÉRIE).
- . Redação das sínteses com as observações das crianças, nos prazos previstos.
- . Entrega dos resultados de avaliação das CR nos prazos previstos.

... ESCOLA MONTESSORIANA

ANTE-PROJETO DA IMPLANTAÇÃO DO 2º SEGUIIMENTO DO 1º GRAU.

I. INTRODUÇÃO

Quando, há alguns anos atrás, decidimos realizar um trabalho em educação no qual acreditássemos realmente estar contribuindo para o aperfeiçoamento da sociedade enquanto con-vívio humano, sabíamos que enfrentaríamos muitos obstáculos inclusive aqueles que a nossa própria formação nos impunha. Mas isso não nos deteve e aí está a idéia transformada em realização.

Evidente que em nenhum momento deixamos de ter consciência da micro-dimensão deste esforço, mas como também acreditamos que a história da humanidade é a história de cada homem, não nos deixamos vencer por humildades falsas ou medos camuflados.

A opção por um trabalho com crianças tão pequenas se fêz pela crença de que é necessário que surja UM HOMEM NOVO da criança que hoje vive, brinca e sobrevive aos mais diferentes impecilhos, desempenhando a tarefa mais importante do universo - "construir o Homem".

Muitos foram os que em maior ou menor amplitude desejaram isso sob diversas justificativas e apadrinhamentos. A ordem política, mesmo, tem freqüentemente, ao longo da história, se apropriado das idéias humanistas e delas feito "a bandeira" de suas posições que nem sempre, verdadeiramente, tinham o Homem como maior valor a ser preservado.

A evolução das ciências tem nos mostrado uma sociedade cada vez mais mecanizada, com um poder cada vez mais absoluto sobre o destino do homem no entanto, o chamado "desen-

volvimento social" tem trazido também a destruição deste mesmo homem, sua escravização aos seus iguais e a "igualdade de oportunidade" está cada vez mais distante de se concretizar.

É preciso assumir a nossa parcela de responsabilidade de nisso tudo e buscar um caminho que favoreça, facilite a ACÇÃO renovadora, libertadora da vida humana. Só através de uma educação que ajude o desenvolvimento da personalidade, como um todo será possível a tão desejada "revolução social", cujo centro é a preservação do Homem.

Para nós, este caminho tem sido até agora, o mesmo trilhado por Maria Montessori, e por isso, nos dizemos montessorianos.

O Sistema Montessori aplicado em todas as partes do mundo desde o início do século propõe uma metodologia que permite à criança conquistar sua independência de pensar, sentir e agir através do exercício consciente de sua liberdade; no entanto, o tempo é um fator da maior relevância, para a consecução desta proposta.

A criança, numa 1ª etapa de seu desenvolvimento, constrói seu EU INDIVIDUAL; "descobrir" quem ela é, quem são os outros é uma TAREFA que ocupa seis (6) longos e laboriosos anos. Depois, é a vez do EU MORAL; porque as coisas acontecem assim e não de outra forma, o que é certo ou errado, bom ou mau, o que pode e não pode ser feito, o que existe além do eu e nós próximos, o que é o mundo, são as grandes descobertas, deste 2º período que dura mais seis (6) anos, aproximadamente.

Finalmente, está "construída" a base sobre a qual se apoiará o EU SOCIAL - a partir dos doze (12) anos.

É exatamente favorecer, ajudar "a construção desta base" o nosso objetivo primeiro, só atingido se estruturarmos todo o 1º grau - Eis o grande desafio!



II - OBJETIVOS.

Atender integralmente às finalidades e objetivos expressos no REGIMENTO ESCOLAR da...ESCOLA MONTESSORIANA; em seu Capítulo II artigos 3º e 4º.

CAPÍTULO II - DAS FINALIDADES

ARTIGO 3º - São finalidades da...ESCOLA MONTESSORIANA;

- a) desenvolver educação a nível Pré-Escolar e de Primeiro Grau;
- b) objetivar sua filosofia educacional através do processo dinâmico do ensino-aprendizagem;

PARÁGRAFO ÚNICO: A filosofia educacional da.. ESCOLA MONTESSORIANA se resume nos seguintes princípios;

- a) a Escola é uma comunidade onde todos os integrantes são agentes responsáveis pelo processo educativo;
- b) a Escola desperta o educando para o fato de que o homem é o próprio agente da História, desenvolvendo nele uma consciência crítica, uma atitude constante de auto-avaliação;
- c) a Escola fornece ao educando um ambiente cientificamente preparado que lhe dá condições de, construindo-se a si mesmo, adquirir uma cultura básica indisensável ao desenvolvimento do homem livre;
- d) todas as áreas curriculares atuam com a mesma intensidade na formação do educando e têm, portanto igual papel no processo de avaliação das atitudes do mesmo.

ARTIGO 4º - São objetivos da...ESCOLA MONTESSORIANA;

- a) desenvolver atividades pedagógicas integradas, contínuas e progressivas, que possam atender às caracterís

ticas bio-psico-sociais da criança na faixa etária dos (dois) anos aos 14 (quatorze) anos;

- b) garantir, no âmbito da escola, pela organização e desenvolvimento de suas atividades, a consecução dos fins e objetivos propostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei do Sistema Estadual de Ensino e no Código de Educação;
- c) desenvolver no educando uma consciência crítica, de sua realidade, favorecendo a opção vocacional consciente e oportuna;
- d) utilizar as propostas metodológicas do Sistema Montessoriano de Educação que possam ser aplicadas à realidade educacional da cidade do Rio de Janeiro.

### III - METAS.

Para 1982 - Treinamento intensivo da equipe de trabalho da 5ª Série;

Para 1983 - Funcionamento da 5ª Série do 1º Grau, no turno da manhã, no horário de 7h10 às 12h30, com opção de atividades complementares até às 16h30;

- Organização de um laboratório de ciências;

- Dinamização da biblioteca escolar.

Para 1984 - Funcionamento da 6ª Série do 1º Grau.

Para 1985 - Funcionamento da 7ª Série do 1º Grau.

Para 1986 - Funcionamento da 8ª Série do 1º Grau.

### IV - CURRÍCULO.

- Língua Portuguesa

- Língua Estrangeira - Inglês (convênio?)

- Educação Artística

- Educação Física
- Ciências (Programa de Saúde)
- Matemática
- Estudos Sociais (História, Geografia, Moral e Cívica).

V - SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO DO ALUNO.

Construir-se-á num sistema de hetero e auto-avaliação, baseado em objetivos propostos para cada atividade do currículo.

VI - RECURSOS HUMANOS.

- Professores licenciados nas diferentes áreas do currículo.
- Uma coordenadora específica para 5<sup>a</sup> Série.
- Profissionais já atuantes na Escola (Direção, Orientação Educacional).

VII - LOCAL DE FUNCIONAMENTO.

Salas ociosas, no turno da manhã na Casa 156.

REGIMENTO ESCOLAR

TÍTULO I - DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

CAPÍTULO I - DA DENOMINAÇÃO

ARTIGO 1º - A...ESCOLA MONTESSORIANA tem sede no Município do Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro,

ARTIGO 2º - A...ESCOLA MONTESSORIANA é um dos Departamentos da Empresa..., sociedade civil, registrada no cartório do Registro das Pessoas Jurídicas desta cidade,

CAPÍTULO II - DAS FINALIDADES

ARTIGO 3º - São finalidades da...ESCOLA MONTESSORIANA:

- a) desenvolver educação a nível Pré-Escolar e de Primeiro Grau;
- b) objetivar sua filosofia educacional através do processo dinâmico do ensino-aprendizagem.

PARÁGRAFO ÚNICO: A filosofia educacional da ESCOLA MONTESSORIANA se resume nos seguintes princípios:

- a) a Escola é uma comunidade onde todos os integrantes são agentes responsáveis pelo processo educativo;
- b) todas as áreas curriculares atuam com a mesma intensidade na formação do educando e têm portanto, igual papel no processo de avaliação das atitudes do mesmo;
- c) a Escola desperta o educando para o fato de que o homem é o próprio agente da História, desenvolvendo nele uma consciência crítica, uma atitude constante de auto-avaliação;
- d) a Escola fornece ao educando um ambiente cientificamente preparado que lhe dá condições de construindo-se a si mesmo, adquirir uma cultu-

ra básica indispensável ao desenvolvimento do homem livre.

ARTIGO 4º - São objetivos da...ESCOLA MONTESSORIANA:

- a) desenvolver atividades pedagógicas integradas, contínuas e progressivas, que possam atender às características bio-psicosociais, da criança na faixa etária dos 2(dois) anos aos 14 (quatorze) anos;
- b) garantir, no âmbito da escola, pela organização e desenvolvimento de suas atividades, a consecução dos fins e objetivos propostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei do Sistema Estadual de Ensino e no Código de Educação;
- c) desenvolver no educando uma consciência crítica de sua realidade, favorecendo a opção vocacional consciente e oportuna;
- d) experimentar as propostas metodológicas do Sistema Montessoriano de Educação que possam ser aplicadas à realidade educacional da cidade do Rio de Janeiro.

ARTIGO 5º - A...ESCOLA MONTESSORIANA, mantém educação Pré-Escolar - (Maternal, Jardim da Infância e Classe de Alfabetização) e ensino de 1º grau, de 1ª à 8ª séries.

ARTIGO 6º - A Escola atende a uma clientela mista e os cursos mantidos pela Escola funcionam em regime de externato, nos turnos: manhã e tarde, e semi-internato.

PARÁGRAFO ÚNICO: O horário de funcionamento de ca da turno é de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias.

TÍTULO II - DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

ARTIGO 79 - A estrutura organizacional da...ESCOLA MONTESSORIANA - compreende basicamente:

- a) Direção;
- b) Secretaria;
- c) Tesouraria;
- d) Supervisão Educacional;
- e) Orientação Educacional;
- f) Corpo Docente;
- g) Círculo de Pais e Professores;
- h) Encargos Educacionais;
- i) Serviços Auxiliares;
- j) Centro Cívico Escolar.

CAPÍTULO I - DA DIREÇÃO

ARTIGO 89 - A Direção da...ESCOLA MONTESSORIANA é exercida por um Diretor, devidamente habilitado, com disponibilidade de horário comprovada, nomeado pela Direção Geral da...e credenciado junto ao órgão competente.

PARÁGRAFO ÚNICO: Em sua ausência ou impedimento, o Diretor é substituído pelo Diretor-Substituto, devidamente habilitado, com disponibilidade de horário comprovada e designado pela Direção Geral da

ARTIGO 99 - Compete ao Diretor da...ESCOLA MONTESSORIANA:

- a) reportar-se à Direção Geral da...a quem se subordina diretamente;
- b) zelar para que as atividades da Escola estejam de acordo com a filosofia educacional adotada;

- c) supervisionar o procedimento pedagógico e administrativo da Escola, estimulando o seu contínuo aperfeiçoamento;
- d) incentivar as atividades que estimulam o desenvolvimento da Escola, como centro polarizador de atividades comunitárias, visando à integração de todos os elementos nela envolvidos;
- e) planejar as atividades educacionais, elaborando para isso, um calendário anual;
- f) zelar pelas instalações e equipamentos, promovendo esforços no sentido de dotar a Escola dos recursos materiais que contribuam para a crescente melhoria do ensino e sua atualização constante;
- g) propor à Direção Geral contratação, demissão de pessoal;
- h) representar a Escola junto aos órgãos e autoridades educacionais;
- i) firmar convênio, mediante autorização da Direção Geral da...;
- j) aprovar Estatutos, horários, planos de trabalho, normas de funcionamento dos Serviços da Escola, bem como as atribuições do pessoal, respeitada a legislação aplicável;
- m) promover reuniões de Pais e Professores;
- n) definir diretrizes pedagógicas e administrativas, tendo em vista a filosofia e os objetivos da Escola;
- o) atualizar-se constantemente na legislação do ensino, zelando pelo seu cumprimento da Escola;
- P) colaborar na elaboração do currículo pleno do Estabelecimento;
- q) abonar faltas e atrasos;
- r) assinar toda documentação escolar, juntamente com o Secretário;
- s) encaminhar à Direção Geral...anualmente ou quando solicitado, relatório das atividades da Escola;

t) cumprir e fazer cumprir o presente Regimento.

### CAPÍTULO II - DA SECRETARIA

ARTIGO 10 - A Secretaria é um Órgão subordinado à Direção da Escola, ao qual estão afetos os serviços necessários e cada grau de ensino e à Escola como um todo.

PARÁGRAFO ÚNICO: O cargo de Secretário é exercido por pessoa devidamente habilitado, designada pela Direção Geral da...que tem sob sua responsabilidade os serviços de Secretaria.

ARTIGO 11 - Compete ao Secretário

- a) fazer e organizar a escrituração escolar de cada aluno;
- b) registrar os atos e fatos escolares;
- c) proceder ao arquivamento de papéis e documentos;
- e) relacionar-se com as autoridades de ensino, de acordo com a orientação do Diretor;
- f) atender ao público nos casos específicos;
- g) assinar toda documentação escolar, juntamente com o Diretor.

### CAPÍTULO III - DA TESOURARIA

ARTIGO 12 - A Tesouraria é um Órgão subordinado à Direção Geral da...ao qual estão afetos os serviços de contabilidade e registros legais da Escola.

PARÁGRAFO ÚNICO: O cargo de Tesoureiro é exercido por elementos que tem sob sua responsabilidade os serviços de tesouraria, compras, almoxarifado, transporte escolar, pessoal.



ARTIGO 13 - Compete ao Tesoureiro:

- a) reportar-se à Direção Geral da..., a quem se subordina diretamente;
- b) zelar pelo cumprimento das exigências e obrigações legais no âmbito de sua competência;
- c) apresentar à Direção da Escola, para aprovação, instruções, rotinas e demais atos necessários à execução de atividades específicas;
- d) proceder a escrituração e arquivamento de papéis e documentos relativos aos serviços;
- e) atualizar-se constantemente no que se refere à legislação;
- f) atender ao público nos casos específicos;
- g) receber as contribuições escolares e demais recebimentos e receitas;
- h) apresentar mensalmente à Direção Geral da ... relatório-síntese das atividades dos serviços sob sua responsabilidade;
- i) propor à Direção Geral da... a contratação, demissão e treinamento de pessoal sob sua subordinação;
- j) abonar faltas de funcionários sob sua responsabilidade e subordinação.

ARTIGO 14 - A escrituração contábil está a cargo de profissional habilitado, que a manterá rigorosamente, em dia, de acordo com a legislação vigente.

#### CAPÍTULO IV - DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL

ARTIGO 15 - A Supervisão Educacional é dirigida por um elemento devidamente habilitado, designado pela Direção Geral, por indicação do Diretor da Escola.

ARTIGO 16 - São finalidade da Supervisão:

- a) promover a unidade do ensino e seu contínuo aperfeiçoamento;

- b) exercer diretamente ou indiretamente a normatividade didático-pedagógica;
- c) elaborar e/ou rever os currículos e acompanhar seu desenvolvimento;
- d) planejar, coordenar, controlar e avaliar as atividades didáticas;
- e) proporcionar oportunidades de aperfeiçoamento, e atualização dos corpos docentes e administrativos;
- f) criar condições para uma constante troca de experiências em âmbito interno e/ou com a participação externa, visando à maior integração da equipe pedagógica do Estabelecimento.

ARTIGO 17 - Compete à Supervisão Educacional:

- a) reportar-se ao Diretor da Escola a quem se subordina diretamente;
- b) apresentar o plano anual de trabalho à Direção dentro do prazo previsto no calendário escolar;
- c) acompanhar o planejamento, a execução e a avaliação do processo ensino-aprendizagem;
- d) encaminhar ao Diretor sugestões de contratação e dispensa de pessoal técnico, docente e administrativo para o seu serviço;
- e) estabelecer normas de funcionamento do seu Serviço, bem como atribuições do pessoal a ele subordinado;
- f) colaborar na organização do calendário anual de atividades;
- g) estimular e orientar o processo didático-pedagógico em todas as suas fases, valorizando-lhes a flexibilidade, originalidade e criatividade;
- h) fornecer subsídios de ordem pedagógica e metodológica ao corpo docente e demais especialistas em educação;
- i) participar das reuniões convocadas pelo Diretor;

- j) planejar, acompanhar e avaliar o estágio de estudantes na área de educação;
- l) convocar e presidir reuniões da Supervisão;
- m) convocar reuniões e/ou entrevistas com pais, e alunos;
- n) participar das reuniões de planejamento da O-rientação;
- o) elaborar os horários das turmas;
- p) planejar, juntamente com o Diretor da Escola e Orientador Educacional os Conselhos de Classe;
- q) planejar períodos de treinamento do corpo do-cente e pessoal de apoio técnico pedagógico , quando achar conveniente, submetendo a aprova-ção do Diretor da Escola;
- r) propor ao Diretor providências que visem à re-lhoria do trabalho pedagógico e de funcionamen-to geral da escola;
- s) acompanhar, em conjunto com a Orientação Educa-cional e ajustamento e aproveitamento escolar dos alunos, propondo estudos de casos, encami-nhamento à especialistas fora do âmbito esco-lar e estudos de recuperação, quando achar con-veniente;
- t) supervisionar os serviços de apoio técnico-pe-dagógico;
- u) planejar em conjunto com os professores as ati-vidades fora da escola e festividades;
- v) atender para apreciação de propostas represen-tantes de editoras e de fábricas de material didático;
- w) supervisionar a confecção de material didático montessoriano;
- y) entrevistar-se, quando necessário, com alunos, professores e orientadores, psicólogos escola-res;
- x) acompanhar os estudos de recuperação;
- z) apresentar à Direção da escola, relatório se-mestral das atividades da Supervisão, dentro do

prazo estabelecido pelo calendário escolar;

a') presidir o Conselho de Classe.

ARTIGO 18 - A equipe da Supervisão Educacional é constituída do Diretor da Escola, do Supervisor Educacional, do Orientador Educacional e dos assessores de supervisão pedagógica por área.

#### CAPÍTULO V - DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

ARTIGO 19 - A Orientação Educacional é o órgão responsável pelo atendimento psicopedagógico na Escola, com vista ao desenvolvimento individual e da Organização.

ARTIGO 20 - A Orientação Educacional é dirigida por profissional legalmente habilitado, designado pela Direção Geral...por indicação do Diretor da Escola.

ARTIGO 21 - Compete à Orientação Educacional:

- a) reportar-se ao Diretor da Escola a quem será diretamente subordinado;
- b) apresentar o plano do serviço à Direção da Escola;
- c) propor normas a serem observadas nas atividades de orientação educacional, de acordo com a filosofia e a orientação básica da Escola;
- d) participar da elaboração do calendário anual de atividades;
- e) planejar, acompanhar e avaliar o estágio de estudantes de Orientação Educacional e Psicologia Escolar;
- f) emitir pareceres, sobre questionários e pesquisas relacionadas com orientação educacional e psicologia escolar;
- g) participar do planejamento dos Conselhos de Classes;

- h) participar dos Conselhos de Classe;
- i) colaborar no planejamento e na execução de programas de treinamento, aperfeiçoamento e atualização do pessoal docente, técnico e administrativo do Estabelecimento;
- j) propor, normas e critérios para admissão de profissionais e estagiários em Orientação Educacional;
- l) encaminhar ao Diretor, semestralmente ou quando solicitado, relatório das atividades do Serviço;
- m) elaborar as propostas do Plano de Atividades, encaminhando-os ao Diretor, no prazo fixado;
- n) participar das reuniões convocadas pelo Diretor;
- o) solicitar a colaboração dos outros Serviços quando necessário;
- p) planejar e acompanhar os trabalhos do Círculo de Pais e Professores e Centro Cívico Escolar;
- q) entrevistar-se quando necessário, com alunos, pais, professores e especialistas que atendam os alunos fora da escola;
- r) acompanhar os estudos de recuperação.

#### CAPÍTULO VI - DO CORPO DOCENTE

ARTIGO 22 - O corpo docente da Escola é composta de professores legalmente habilitados para o exercício do magistério e credenciados junto ao órgão público competente.

PARÁGRAFO ÚNICO: Os professores de Pré-Escolar, são habilitados através de Cursos específicos.

ARTIGO 23 - Constituem direitos do Professor:

- a) gozar das prerrogativas e regalias que lhes são asseguradas pela legislação trabalhista, pelas leis do ensino e pelo regulamento de pessoal da Escola;
- b) requisitar o material didático que julgar necessário às aulas, dentro das possibilidades da Escola;
- c) elaborar currículos, planos de aula, à luz das diretrizes pedagógicas da Escola;
- d) adotar livros didáticos que julgar mais convenientes, observadas as diretrizes da Supervisão Escolar;
- e) utilizar-se dos órgãos e serviços de apoio da Escola, necessários ao exercício de suas funções;
- f) apresentar críticas e sugestões, encaminhando-as adequadamente;
- g) exigir tratamento e respeito condignos e compatíveis com a sua missão de educar.

ARTIGO 24 - São deveres do Professor:

- a) aceitar as normas filosóficas, pedagógicas, educacionais e administrativas adotadas pela Escola;
- b) atender as solicitações da Direção no interesse do ensino e da boa ordem geral;
- c) conduzir a aprendizagem na área de sua responsabilidade, de acordo com os currículos aprovados pela Direção, dentro da metodologia montessoriana;
- d) ser assíduo e pontual, estando presente na sala de aula na hora marcada para o início das atividades e só se retirando depois do término do período regulamentar;
- e) manter o ambiente de classe segundo o estabelecido no Sistema Montessoriano de Educação;

- f) manter atualizados nos diários de classe os registros das observações sobre os alunos e do processo didático em realização;
- g) comparecer às reuniões com a Supervisão, Orientação, Pais, Direção da Escola, quando convocado;
- h) prevenir, em tempo hábil, as faltas a que se veja forçado, mediante aviso à Supervisão;
- i) planejar, acompanhar e avaliar os estudos de recuperação;
- j) apresentar documentação que o habilite para o exercício do magistério, quando solicitado pela Escola;
- l) manter um comportamento compatível com a função que exerce.

ARTIGO 25 - Compete ao Professor:

- a) Conhecer e cumprir os dispositivos da legislação de ensino e do presente Regimento;
- b) representar a Escola em reuniões e em outras atividades para as quais for designado pela Direção;
- c) comparecer às atividades programadas pela Escola e prestigiá-las;
- d) colaborar com a Direção da Escola na organização e na execução de trabalhos complementares de caráter cívico, cultural e/ou recreativo;
- e) manter-se atualizado quanto ao conhecimento e técnicas, participando para isso, de atividades de treinamento, aperfeiçoamento ou atualização na Escola ou fora dela;
- f) manter com os colegas espírito de colaboração, indispensável à obra educativa a que se propõe o Estabelecimento;
- g) propor à Direção a aquisição de livros para a biblioteca de classe ou de outro material julgado necessário.

CAPÍTULO VII - DO CÍRCULO DE PAIS E PROFESSORES

ARTIGO 26 - O Círculo de Pais e Professores é formado pelos Pais de alunos matriculados, por um corpo docente e por especialistas em educação que atuam na Escola, tendo como finalidade promover melhor integração comunitária.

PARÁGRAFO ÚNICO: O Círculo de Pais e Professores, tem seu funcionamento regulado por estatuto próprio, aprovado em assembléia de grupo e suas atividades - são devidamente registradas em livro de Atas.

CAPÍTULO VIII - DO CENTRO CÍVICO ESCOLAR

ARTIGO 27 - O Centro Cívico é um órgão mantido pelo Estabelecimento com a finalidade de promover melhor integração de alunos nos eventos culturais e cívicos da Escola, da Comunidade, do Estado e de todo o País.

PARÁGRAFO ÚNICO: O Centro Cívico tem seu funcionamento regulado por estatutos aprovados pelo Diretor da Escola.

ARTIGO 28 - O Centro Cívico Escolar tem a seguinte composição

- a) um Orientador, professor de Educação Cívica, designado pelo Diretor;
- b) todos os professores e alunos do Estabelecimento.

ARTIGO 29 - São atribuições do Centro Cívico Escolar:

- a) motivar seus componentes para o civismo no seu tríplice aspecto: caráter, amor à pátria e nação;



- b) projetar sobre as atividades de classe, finalidades de natureza cultural, jurídica, disciplinar, comunitária, artística, lúdica e outras, através de Grêmio Recreativo e Desportivo, Jornais, Debates e Palestras;
- c) manter atualizado o Código de Honra do aluno.

#### CAPÍTULO IX - DOS ENCARGOS EDUCACIONAIS

ARTIGO 30 - A manutenção da Escola é feita basicamente com a receita proveniente das taxas e anuidades cobradas pela prestação de seus serviços.

PARÁGRAFO ÚNICO: Os valores das taxas e anuidades escolares serão devidamente aprovados pelos órgãos competentes, e as multas sobre mensalidades atrasadas serão, cobradas de acordo com a legislação vigente.

ARTIGO 31 - A Escola aceitará bolsas integrais ou parciais do Município e da Federação.

#### CAPÍTULO X - DOS SERVIÇOS AUXILIARES

ARTIGO 32 - Os serviços auxiliares são subordinados ao Diretor da Escola e contratados de acordo com as Leis Trabalhistas.

ARTIGO 33 - Constituem Serviços Auxiliares:

- a) recursos didáticos;
- b) mecanografia;
- c) serviços gerais.

ARTIGO 34 - As rotinas de procedimentos dos serviços auxiliares são estabelecidos pela Direção da Escola e

continuamente reajustados às necessidades do trabalho.

TÍTULO III - DO CORPO DISCENTE

ARTIGO 35 - O Corpo Discente compõe-se dos alunos regularmente matriculados, observadas as exigências legais e as determinações do presente Regimento.

ARTIGO 36 - São direitos dos alunos:

- a) receber assistência que vise à sua formação global e ao seu ajustamento ao meio social;
- b) participar de atividades esportivas, artísticas e sociais promovidas pela Escola;
- c) não sofrer qualquer discriminação em virtude de suas condições econômicas ou sociais, de credo político ou religioso.

ARTIGO 37 - São deveres dos alunos:

- a) acatar a autoridade da Direção, dos professores e dos funcionários administrativos, bem como a de seus próprios colegas, escolhidos, para representá-los;
- b) ser pontual e assíduo às atividades programadas;
- c) cumprir o presente Regimento e outras normas disciplinares de que vier a ter prévio conhecimento, visando à ordem e o bem-estar da comunidade;
- d) ter uma conduta social adequada e ser responsável no cumprimento de todos os seus deveres;
- e) proceder dentro e fora do Estabelecimento como legítimo representante do mesmo;
- f) portar sempre o seu documento de identificação escolar;

- g) tratar todos com urbanidade;
- h) colaborar para a boa conservação dos prédios, do mobiliário e de todo o material de uso coletivo, indenizando os prejuízos que causar à Escola ou a pertencentes a outrem;
- i) participar de solenidade e atividades programadas pela Escola.

#### TÍTULO IV - DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO - PEDAGÓGICA

##### CAPÍTULO I - DAS ATIVIDADES EDUCACIONAIS

- ARTIGO 38 - O ensino pré-escolar se processa em três níveis: Maternal (em dois períodos) Jardim da Infância (em dois períodos) e Classe de Alfabetização em turmas agrupadas, regidas por professores especializados em pré-escolar e, especificamente, na metodologia montessoriana.
- ARTIGO 39 - O ensino de 1º Grau se processa em 8 séries, regidas por professores habilitados para o magistério de 1º Grau e especializados no Sistema Montessori de Educação.
- ARTIGO 40 - A integração plena do Ensino de 1º Grau far-se-á pela implantação progressiva das séries correspondente ao 2º segmento do 1º Grau.

##### CAPÍTULO II - DA ESTRUTURA CURRICULAR

- ARTIGO 41 - A elaboração do currículo pleno da Escola é responsabilidade da equipe técnico-pedagógica e corpo docente da Escola.
- ARTIGO 42 - As atividades curriculares são estruturadas de acordo com o disposto na Lei 5692/71, bem como se ajustam à Legislação vigente.

ARTIGO 43 - O currículo inclui uma parte de educação geral e uma parte de formação especial, desenvolvidas através de Atividades e Áreas de Estudo, resultante das matérias fixadas nos Artigos - 49 e 79 da Lei 5692/71.

ARTIGO 44 - A parte de educação geral está presente em toda a escolarização de 1º Grau, voltando-se mais para a continuidade de estudo e visando a transmitir um acervo de idéias fundamentais.

ARTIGO 45 - A parte de formação especial do currículo tem, na 7ª e 8ª Sérias do 1º Grau; o caráter de sondagem, de aptidões e de iniciação para o trabalho, possibilitando a descoberta das potencialidades do aluno em vários setores.

ARTIGO 46 - Todas as atividades decedentes do currículo visam a:

- a) conduzir o aluno a uma evolução de seu pensamento reflexivo;
- b) dar conhecimento de seu físico, de suas capacidades e limitações no tempo e no espaço;
- c) levá-lo a descoberta do movimento da vida, realizações, criação e sua utilização na comunicação e entrosamento com o meio que o cerca;
- d) permitir-lhe a expressão individual;
- e) pô-lo em contacto com sua realidade histórico-social e física, e com os valores utilizados na civilização atual;
- f) desenvolver-lhe o sentido de responsabilidade, social, de ética e de cidadania;
- g) desenvolver sua capacidade de observar, aprender, analisar, relacionar causas e efeitos, buscar os "porquês" daquilo que observa;
- h) formar hábitos de reflexão, respeito à pessoa humana, cooperação, autonomia, iniciativa, visando a uma vivência social solidária.

CAPÍTULO III - DO CALENDÁRIO ESCOLAR

ARTIGO 47 - A elaboração do calendário escolar é de responsabilidade da Direção da Escola.

ARTIGO 48 - O ano e o semestre letivos têm, respectivamente, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, num total de 720 (setecentos e vinte) horas.

ARTIGO 49 - O calendário escolar respeitará os feriados oficiais.

ARTIGO 50 - São estabelecidos no calendário escolar os prazos e eventos seguintes:

- a) período de planejamento de ensino da escola, para o ano letivo, no mês de fevereiro;
- b) entrega dos planejamentos anuais dos diversos serviços na segunda quinzena de dezembro;
- c) entrega dos planejamentos de curso na última semana de fevereiro;
- d) entrega dos planejamentos bimestrais na primeira semana de cada bimestre;
- e) entrega dos resultados da avaliação global dos alunos na última semana de cada bimestre;
- f) período letivos são de 90 (noventa) dias cada semestre;
- g) a avaliação (auto e heteroavaliação) do trabalho desenvolvido pelos diversos serviços e setores em cada um dos períodos letivos é feita na última semana de cada bimestre;
- h) festa junina, na última sexta-feira do mês de junho;
- i) homenagem ao patrono da Escola MARIA MONTESSORI, na última semana de agosto;
- j) comemoração da Independência do Brasil, em 7 de setembro;

- l) comemoração do Dia do Mestre no dia 15 de outubro;
- m) comemoração do aniversário da Escola no dia 19 de novembro;
- n) festa de encerramento do ano letivo, na última semana deste;
- o) reuniões de pais na primeira quinzena de cada semestre;
- p) período de treinamento da equipe nos meses de julho e fevereiro;
- q) período de férias escolares, da segunda quinzena de dezembro ao final de fevereiro e segunda quinzena de julho;
- r) período de férias dos professores, em janeiro;
- s) período de avaliação do ano letivo, na segunda semana de dezembro;
- t) período de planejamento geral para o ano seguinte, na segunda semana de dezembro.

ARTIGO 51 - O ano letivo é dividido em quatro (4) períodos (bimestres), durante os quais são executados os planejamentos pedagógicos bimestrais e avaliados os seus resultados.

ARTIGO 52 - São consideradas letivas as atividades desenvolvidas nos períodos de avaliação bimestral, durante os quais os alunos cumprem programação previamente planejada.

ARTIGO 53 - No início e final do ano letivo são realizadas atividades de treinamento para equipe técnico-pedagógica, visando ao seu aperfeiçoamento e atualização.

ARTIGO 54 - O período de férias do corpo docente e equipe técnico-pedagógica ocorre durante o período de férias escolares no mês de janeiro e obedece o que determina a C.L.T.

- ARTIGO 55 - O período de férias dos demais funcionários é marcado segundo a necessidade de serviço, o interesse do funcionário, em consonância com o estabelecido na C.L.T.
- ARTIGO 56 - As férias escolares são estabelecidas em dois (2) períodos após noventa dias letivos: um período breve de, no máximo trinta (30) dias letivos um período longo de de, no máximo, noventa (90) dias.
- ARTIGO 57 - A recuperação de aproveitamento escolar dos alunos que demonstram baixo rendimento é realizada no decorrer do ano letivo em atividades paralelas.
- PARÁGRAFO ÚNICO: A Escola determina período de recuperação de aproveitamentos escolar entre os períodos letivos regulares.

#### CAPÍTULO IV - DO PLANO DE CURSO

- ARTIGO 58 - O processo de planejamento pedagógico é elaborado pela equipe técnico-pedagógica, juntamente com o Corpo Docente.
- ARTIGO 59 - O processo pedagógico é conduzido pela Supervisão Pedagógica e se desenvolve durante todo o ano letivo.
- PARÁGRAFO ÚNICO: A aplicação do processo pedagógico exige uma constante revisão dos elementos componentes, do planejamento pedagógico, envolvendo a atuação dos Coordenadores, Auxiliares de Coordenação, Orientação Educacional, Psicólogo Escolar e Professores conforme calendário Escolar.

CAPÍTULO V - DA MATRÍCULA

ARTIGO 60 - A matrícula na Escola pode ser:

- a) inicial;
- b) renovada;
- c) por transferência.

ARTIGO 61 - Em casos especiais a matrícula inicial ou por transferência, depende de parecer favorável da Supervisão e da Orientação Educacionais.

PARÁGRAFO ÚNICO: Para matrícula inicial, a partir da 5ª série, faz-se necessário ainda parecer favorável, do Serviço de Supervisão Escolar da S.E.E.C.

ARTIGO 62 - A idade mínima para ingresso no 1º Grau é de 7 (sete) anos.

§ Primeiro - Pode ser matriculado candidato de idade inferior à 7 (sete) anos, mediante decisão favorável da Supervisão Educacional, à vista de Parecer da Orientação Educacional, comprovada que o candidato possui condições para a matrícula.

§ Segundo - As situações expressas nos dois últimos artigos, estarão sujeitas à apreciação de autoridade competente.

ARTIGO 63 - As matrículas iniciais e renovadas são feitas regularmente nos meses de novembro, dezembro, janeiro e fevereiro.

PARÁGRAFO ÚNICO: Podem ser processadas matrículas iniciais e renovadas, em caráter excepcional, em outros meses, me



diante autorização específica do  
Diretor da Escola.

ARTIGO 64 - As matrículas por transferência são feitas nas épocas seguintes:

- a) normalmente, nos meses de novembro, dezembro, janeiro e fevereiro;
- b) eventualmente, no decurso do ano letivo, sendo que, nos dois últimos meses, somente por motivos relevantes, a juízo da Direção, Supervisão e Orientação Educacionais, desde que o aluno não apresente rendimento escolar insuficiente.

ARTIGO 65 - As matrículas iniciais e por transferências são feitas após seleção entre os candidatos inscritos na Escola e aceitos para preenchimento das vagas existentes, desde que os responsáveis estejam de acordo com as normas estabelecidas no presente Regimento.

ARTIGO 66 - Para a matrícula são exigidos os seguintes documentos pessoais, nas condições previstas por Lei:

- a) certidão de nascimento;
- b) atestado de saúde;
- c) atestado de vacinas;
- d) resultado de exame oftalmológico (a partir de 5 anos);
- e) fotografia 3x4 atualizadas.

§ PRIMEIRO: Em matrículas por transferências, exige-se além dos documentos indicados neste artigo, a apresentação, pelo aluno, de um documento relatório expedido pelo Estabelecimento de origem, contendo a identificação completa do aluno e o histórico de sua vida escolar, de acordo com a legislação vigente sobre a matéria.

§ SEGUNDO: O aluno tem o prazo de quinze dias para apresentar seus documentos e efetuar sua matrícula, podendo neste período frequentar as aulas.

ARTIGO 67 - A matrícula pode ser cancelada em qualquer época do ano letivo, tanto por iniciativa da Escola como do responsável pelo aluno, sendo obrigatório o pagamento proporcional, correspondente à anuidade até o mês em que se verifica o cancelamento, inclusive.

§ PRIMEIRO: A Escola pode tomar a iniciativa do cancelamento da matrícula;

a) por falta de pedido de renovação de matrícula para ano letivo seguinte;

b) por conveniência da Direção, em caso de infração grave de dispositivos do Regimento;

c) por recomendação da Supervisão à vista de pareceres da Orientação Educacional e Conselho de Classe.

§ SEGUNDO: Nos casos indicados no parágrafo anterior são postos à disposição do responsável pelo aluno os documentos necessários à transferência, satisfeitas as exigências deste Regimento.

#### CAPÍTULO VI - DAS TRANSFERÊNCIAS

ARTIGO 68 - Quando do recebimento de transferência de alunos, a Escola aprecia a situação de cada um de forma globalizada e ampla, fundamentada no estudo comparativo dos currículos plenos da escola de origem e do seu próprio currículo, tendo em vista o entrosamento do aluno ao novo quadro escolar e suas condições de acompanhá-lo normalmente.

ARTIGO 69 - As transferências são expedidas:

- a) normalmente, ao término do ano letivo;
- b) eventualmente, no decurso do ano letivo, sendo que nos dois últimos meses, somente por motivos relevantes, a critério da Direção, excluídos os casos de rendimento escolar insuficiente.

PARÁGRAFO ÚNICO: Os documentos de transferência são postos à disposição do aluno, no prazo de trinta(30) dias, a partir da data de entrada de seu requerimento.

ARTIGO 70 - A Escola somente aceita transferência de aluno procedente do estrangeiro quando providenciada, por seu responsável, a regularidade de documentos, conforme a legislação civil, a saber:

- a) reconhecimento no Ministério das Relações Exteriores, da firma do Cônsul Brasileiro no país, de origem, aposta ao certificado que acompanha o histórico escolar do aluno;
- b) comprovação de pagamento dos emolumentos consulares;
- c) tradução dos documentos, por tradutor público juramentado;
- d) apresentação da carteira modelo 19, se o aluno foe estrangeiro.

PARÁGRAFO ÚNICO: A exigência do prazo constante no § 2º do artigo 66 não se aplica às transferências de alunos oriundos do estrangeiro.

ARTIGO 71 - A adaptação é procedimento pedagógico que tem por finalidade atingir os ajustamentos indispensáveis para que o aluno possa seguir com proveito, um novo currículo.

PARÁGRAFO ÚNICO: O processo de adaptação é desenvolvido através de frequência às aulas e de execução de tarefas específicas de forma metódica e progressiva.

ARTIGO 72 - Nas adaptações de alunos procedentes do estrangeiro, além do que dispõe a legislação específica sobre o assunto, a Escola adota os seguintes procedimentos:

- a) ressalvando o que dispõe os Acordos Culturais, é obrigatória a adaptação nas áreas de estudo indicadas pelo Conselho Federal de Educação, sempre que não tenham sido estudadas anteriormente;
- b) a exigência do conhecimento da Língua Portuguesa é feita, inicialmente, em grau mínimo, suficiente para o acompanhamento das atividades escolares;
- c) o certificado de conclusão de ensino somente é concedido ao aluno que demonstrar razoável aprendizado da Língua Portuguesa e demonstrar familiaridade com a realidade brasileira através de conhecimentos sobre a História e Geografia do Brasil e Educação Moral e Cívica.

ARTIGO 73 - Os Processos de adaptação são examinados e aprovados pela Direção da Escola.

PARÁGRAFO ÚNICO: Os objetivos, procedimentos utilizados, duração e resultados dos processos de adaptação, são devidamente registrados e passam a integrar o histórico escolar do aluno.

ARTIGO 74 - O aluno receberá, ao final do processo de adaptação, um conceito global, a partir das atividades realizadas, sendo aprovado ou não, de acordo com as normas adotadas pela Escola.

CAPÍTULO VII - DA AVALIAÇÃO E DO CONSELHO DE CLASSE

ARTIGO 75 - A avaliação do aproveitamento escolar é feita pelo acompanhamento constante, avaliando-se o aluno de forma global, fazendo preponderar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

ARTIGO 76 - Os resultados da avaliação global do aluno são expressos em notas numa escala de 0 a 100.

PARÁGRAFO ÚNICO: As notas são atribuídas baseadas no percentual de objetivos alcançados pelo aluno ao final de cada bimestre.

ARTIGO 77 - A avaliação do aluno é registrada ao final de cada bimestre e após cada período de recuperação, nas fichas de avaliação geral e individual.

ARTIGO 78 - Após a avaliação do 4º bimestre, é atribuída ao aluno, pelo Conselho de Classe, uma nota final, tendo em vista a natureza e o percentual dos objetivos alcançados pelo aluno durante o ano letivo.

ARTIGO 79 - A avaliação do aluno no período de recuperação paralela será expressa em notas, numa escala de 0 a 100.

PARÁGRAFO ÚNICO: A nota atribuída ao aluno, ao final do período de recuperação, substituirá, para efeito de nota final, aquela que representa o aproveitamento insuficiente frente aos objetivos, da mesma natureza.

ARTIGO 80 - O Conselho de Classe é o órgão que congrega Diretora, Coordenadores, Auxiliares de Coordenação, Orientadores e Professores da uma mesma série, tendo como finalidade a condução dos processos de planejamento e avaliação pedagógicos.

ARTIGO 81 - O Conselho de Classe reúne-se, obrigatoriamente no início do ano letivo, no final de cada bimestre e após período de recuperação.

PARÁGRAFO ÚNICO: Pode ser convocada reunião extraordinária do Conselho de Classe, sempre que necessário.

ARTIGO 82 - São atribuições do Conselho de Classe:

- a) sugerir providências para o aperfeiçoamento do processo educativo desenvolvido na Escola;
- b) selecionar os objetivos a serem atingidos em cada um dos períodos letivos, na série;
- c) estabelecer procedimentos para alcançar os objetivos propostos;
- d) levantar as relações possíveis entre pontos comuns das diferentes atividades;
- e) avaliar o trabalho docente;
- f) avaliar o aluno.

#### CAPÍTULO VIII - DA PROMOÇÃO

ARTIGO 83 - Considerar-se-á aprovado o aluno que:

- a) obtiver nota final 60 (sessenta) ou maior e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) em cada Atividade ou Área de Estudo;
- b) obtiver frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento), e nota final superior a 80 (oitenta) em cada Atividade ou Área de Estudo;

- c) não se encontre na hipótese da alínea anterior, mas que tenha frequência igual ou superior a 50% (cinquenta por cento) e que após estudos de recuperação demonstre melhorias de aproveitamento;
- d) com nota inferior a 50 (cinquenta), mas com frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) e que após estudos a título de recuperação obtenha a nota mínima de aprovação (60).

#### CAPÍTULO IX - DA FREQUÊNCIA

ARTIGO 84 - A frequência às diversas atividades constitutivas do currículo é indispensável ao desenvolvimento do aluno e essencial para que sejam alcançados os objetivos educacionais pretendidos pela Escola.

ARTIGO 85 - O registro de frequência é feito pelos professores no Diário de Classe.

PARÁGRAFO ÚNICO: O resumo do registro de frequência deve constar das fichas de avaliação geral e individual.

#### CAPÍTULO X - DA RECUPERAÇÃO

ARTIGO 86 - A recuperação paralela é feita através de atividades específicas, planejadas a partir das dificuldades percebidas, objetivando as condições do aluno de atingir os objetivos propostos para aquele período letivo.

PARÁGRAFO ÚNICO: A recuperação final deverá se ater ao item do programa em que o aluno revelou um rendimento insuficiente.

ARTIGO 87 - A recuperação final é realizada num período cuja duração é proporcional à carga horária normal da Atividade ou Área de Estudo e compõem-se de aulas e tarefas específicas.

TÍTULO V - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

ARTIGO 88 - A admissão de alunos, professores e funcionários, implica na aceitação do presente Regimento.

ARTIGO 89 - A Escola proporciona estágio supervisionados a os estudantes de curso de 2º Grau e graduação em educação e psicologia, de conformidade com regulamentação própria, aprovada pelo Diretor.

ARTIGO 90 - Incorporam-se a este Regimento as decisões e instruções baixadas por autoridades escolares, dentro dos limites das respectivas competências.

ARTIGO 91 - Qualquer modificação no presente Regimento, após aprovada pela Direção Geral da...será encaminhada à aprovação das autoridades educacionais, competentes.

PARÁGRAFO ÚNICO: As alterações só terão vigência após aprovadas pelas autoridades competentes.



Questionário aos Pais - CONFIDENCIAL

O objetivo deste questionário é fornecer informações que permitam à Escola conhecer e entender rapidamente a criança e sua família:

Para isto solicitamos que seja preenchido de forma a mais legível, rica e explícita possível, utilizando, se necessário, o verso das folhas ou mesmo outro papel e entregue, num prazo máximo de três (3) dias, na Secretaria da Escola em envelope fechado.

I - A CRIANÇA

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

Data de nascimento \_\_\_\_\_ idade \_\_\_\_\_ natural de \_\_\_\_\_

Nacionalidade \_\_\_\_\_ Atende pelo nome ou por algum apelido? \_\_\_\_\_ Mora em apartamento ou casa? \_\_\_\_\_

Com quem? \_\_\_\_\_

Já morou em quantas casas? \_\_\_\_\_ Qual a sua rotina diária? (horários, atividades, companhias, etc) \_\_\_\_\_

Qual sua distração favorita? \_\_\_\_\_

Qual sua companhia preferida? \_\_\_\_\_

Como reage quando é impedido de fazer alguma coisa? \_\_\_\_\_

Como reage ao enfrentar situações novas? \_\_\_\_\_

Já viveu alguma experiência fora do comum que pudesse ter influenciado seu desenvolvimento (intervenções cirúrgicas, brigas de família, separações, mudanças, mortes, acidentes, etc)? \_\_\_\_\_

Tem bom apetite? \_\_\_\_\_ Faz quantas refeições por dia? \_\_\_\_\_  
Composta de que alimentos? \_\_\_\_\_

Algum alimento lhe faz mal? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

Tem diarreia com frequência? \_\_\_\_\_ Tem "prisão de ventre"? \_\_\_\_\_

Tem algum tipo de cacoete? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

Tem algum problema físico? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

Já teve alguma doença grave e/ou que afetasse o aparelho auditi-  
tivo? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_ Quando? \_\_\_\_\_

Tem algum problema de visão? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

Tem alguma manifestação alérgica? \_\_\_\_\_ Especifique \_\_\_\_\_

Toma algum medicamento regularmente? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

Por quê? \_\_\_\_\_

É atendido por algum profissional na área médica? \_\_\_\_\_

(Pediatra, Ortodontista, logopedista, etc.)

Nome \_\_\_\_\_ End.: \_\_\_\_\_

Tel.: \_\_\_\_\_

Dorme com alguém no quarto? \_\_\_\_\_ Quem? \_\_\_\_\_

Tem cama individual? \_\_\_\_\_ Vai para cama e adormece  
sozinho? \_\_\_\_\_ Tem algum hábito para dormir? \_\_\_\_\_

Já esteve em outras escolas? Sim( )

Não( ) Quais? Especifique:

| Nome da Escola | Grupo/Série | Ano   |
|----------------|-------------|-------|
| _____          | _____       | _____ |
| _____          | _____       | _____ |
| _____          | _____       | _____ |
| _____          | _____       | _____ |

Traços característicos do comportamento da criança: \_\_\_\_\_

Outras informações: \_\_\_\_\_

II - OS PAIS

Pai

Mãe

Nome: \_\_\_\_\_  
Idade: \_\_\_\_\_  
Naturalidade: \_\_\_\_\_  
Casados quantas vezes: \_\_\_\_\_  
Grau de escolaridade: \_\_\_\_\_  
Profissão: \_\_\_\_\_  
Local de trabalho: \_\_\_\_\_  
Cargo: \_\_\_\_\_  
Horário que sai de casa: \_\_\_\_\_  
Período de férias: \_\_\_\_\_  
Castiga a criança? \_\_\_\_\_  
De que forma? \_\_\_\_\_  
Premia a criança? \_\_\_\_\_  
De que forma? \_\_\_\_\_  
Por quê? \_\_\_\_\_  
O que mais o/a aborrece no comportamento da criança? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Já viveu alguma situação com a criança que tenha se sentido  
embaraçado(a) e necessitando de ajuda (curiosidade sexual, per-  
guntas sobre a morte, religião, etc.)? \_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
Sentem alguma dificuldade em lidar com os embaraços comumente  
surgidos entre irmãos? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_  
A escola da escola foi feita pelo casal? \_\_\_\_\_  
Quem traz e apanha a criança na escola? \_\_\_\_\_  
Outras informações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

III - OS IRMÃOS

| Nome  | Idade | Sexo  | Do mesmo matrimônio? | Escola |
|-------|-------|-------|----------------------|--------|
| _____ | _____ | _____ | _____                | _____  |
| _____ | _____ | _____ | _____                | _____  |
| _____ | _____ | _____ | _____                | _____  |

Os irmãos moram todos juntos? \_\_\_\_\_ Como se relacionam? \_\_\_\_\_

Tem irmãos falecidos? \_\_\_\_\_ Em que circunstâncias? \_\_\_\_\_

Quando? \_\_\_\_\_

Irmãos doentes? \_\_\_\_\_ Que tipo de doença? \_\_\_\_\_

Irmãos excepcionais? \_\_\_\_\_

Outras informações? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

IV - OS AVÓS

Maternos

Paternos

Convivem com a criança? Sim( ) Não( ) Sim( ) Não( )

Exercem influencias na  
educação da criança? Sim( ) Não( ) Sim( ) Não( )

Como é recebida pelos pais  
da criança esta influência? \_\_\_\_\_

Qual a relação entre avós e netos? \_\_\_\_\_

Os avós opinaram sobre a matrícula e escolha da escola? \_\_\_\_\_

Os avós acompanham a vida escolar? \_\_\_\_\_

Os avós acompanham a vida escolar? \_\_\_\_\_

Alguma outra informação: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

V - EMPREGADOS DA FAMÍLIA

A família tem empregados? \_\_\_\_\_ Quantos? \_\_\_\_\_ A criança é cui-  
dada por alguma babá? \_\_\_\_\_ Há quanto Tempo? \_\_\_\_\_

Quantas babás já cuidaram da criança? \_\_\_\_\_

A babá atual está há quanto tempo na casa? \_\_\_\_\_ Nível de ins-  
trução \_\_\_\_\_

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

Idade \_\_\_\_\_ Dorme no quarto da criança? \_\_\_\_\_

Tem filhos? \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_ Qual a relação  
entre a babá e a criança? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Alguna outra informação? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Questionário preenchido por: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Em: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Obs.: Use este espaço e o verso das filhas, se for preciso, para complementar as respostas.

OBJETIVOS GERAIS DA TURMA AGELUPADA 2 (3 anos a 5 anos)

I - SOCIALIZAÇÃO

Identificar-se como criança e como membro da escola, relacionando-se amistosamente com os outros membros, participando das propostas com interesse.

II - EXPRESSIONÃO ORAL

Expressar-se livremente em situações concretas, adquirindo e enriquecendo o vocabulário e iniciando domínio da linguagem oral.

III - EDUCAÇÃO SENSOCIAL

Perceber o próprio corpo e o ambiente através dos sentidos, observando, experimentando e formulando conceitos simples.

IV - DESENVOLVIMENTO MOTOR

Executar movimentos naturais, demonstrando equilíbrio e coordenação e iniciar o domínio dos movimentos finos visando a preparação indireta para a escrita.

A N E X O III

ENTREVISTAS COM AS FAMÍLIAS

ENTREVISTA COM "A" (CASAL)

Caracterização: mãe - tradutora  
pai - engenheiro  
nº de filhos - 4  
faixa de idade - 30 anos  
residente no bairro

(P: pesquisador; p: pai; m: mãe)

P. Porque pré-escola?

p. A pré-escola é necessária atualmente, mas não importante. É necessária porque a criança de hoje vive em apartamento e precisa de espaço, se vivesse no interior não seria necessário; vida mais calma, podia ficar em casa.

m. Ele tem uma teoria que a pré-escola é só pra gente que vive na cidade, que mora em apartamento, que se a criança pudesse subir em árvore, morar no interior, levar uma vida mais tranqüila, não precisaria de escola. (ri)

P. E foram esses os motivos que os levaram a colocar e' na pré escola?

p. Ela sempre quis, desde pequenininha. A vontade dela era tanta...

P. Ela foi com que idade?

m. Com 2anos e meio.

p. Ela não foi antes porque as crianças nasceram e era uma época em que ela estava assim muito rejeitada e achamos que não era bom colocá-la imediatamente na escola. Resolvemos então esperar mais um pouco. Mas ela queria, não era necessidade nossa, nem de (esposa) estudar, porque ela tinha a mãe dela.

P. E ela queria porque?

p. Porque passava no colégio, via as crianças, falava, dizia que queria ir.

m. Eu fiz várias adaptações com ela, cheguei a ir no (escola), onde a D trabalhava. Mas aí fiquei naquela dúvida: botar e' na escola agora, quando nascerem as crianças, eu já sabia que eram três, um é uma barra, dois é uma barra, três en-



tão, ela ia bratinar toda. Ela falava na escola, curtia muito, queria ir.

- p. c' foi porque queria ir, o que já não aconteceu com os tri-gêmeos, pois aí a (esposa) estava muito cansada e doida pa-  
ra colocá-los na escola. No dia que pode, foram.
- m. Desde os 6 meses, eu queria colocá-los, mas é que não acci-  
tavam aqui, só com 1 ano e 6 meses, mas por mim com 6 me-  
ses já ia.
- P. Você (pai) acha então que eles passariam bem sem a escola?
- p. Acho que passariam até melhor, sabe. A gente tem pouco tem-  
po na vida da gente prá transar as coisas do jeito que a  
gente quer. Este tempo de fato é muito curto, e põe na esco-  
la começa a ter horário para levantar, hora prá ir à escola  
para se arrumar, prá tomar banho, é prá todo o resto da vi-  
da.
- m. Mas o negócio do horário que você tá falando aí é coisa do  
adulto. Porque criança tem horário do mesmo jeito. A liber-  
dade de escolher se vou fazer isto, se vou fazer aquilo, se  
vou almoçar, se não vou, é negócio do adulto.
- P. Sua visão da escola qual seria?
- m. Eu acho que é muito importante pelo que eu não posso dar pa-  
ra eles: é vocabulário, as coisas que eles aprendem lá, so-  
cialização, convivência com outras crianças, é tudo que a  
escola oferece que eu não posso oferecer; sentar e fazer, e  
é desenho... que eu não posso oferecer.
- p. Eu não disse que não tinha importância nenhuma não. Falei  
que era mais necessário que importante. Acho que tem impor-  
tância sim. Mas então todo mundo fala o seguinte: tem que  
começar agora desde cedo em função do que é a vida, do que  
existe de competição. Eu acho que esta posição é tão grave,  
mas tão grave mesmo... que você montar um esquema deste  
desde cedo pensando tanto em competição, que a hora que vo-  
cê tiver mesmo que competir você vai estar com a cabeça tão  
ruim que você não tá competindo mais nada, você está atropé-  
lando, passando por cima do outro.
- P. Quando escolheram esta pré-escola, como é que foi?
- m. Quem escolheu fui eu. Bom... primeiro, havia outras escolas  
aqui no bairro, né, várias. Eu escolhi aqui; primeiro foi a

proximidade, lógico, sair não; mas eu escolhi dentro daquilo que eu pensava que fosse uma coisa liberada, porque eu jamais colocaria meus filhos no colégio X, por exemplo; minha mãe estudou nesse colégio, a diretora é a mesma, as coisas são as mesmas (ficar de castigo, rigidez etc.). Então, escolhi uma coisa mais liberal, já tinha ouvido falar da escola. Fui lá para ver como é que era e gostei.

P. Quer dizer que você procurou principalmente a liberdade?

m. Sim, a mais liberal. Lógico.

P. Porque?

m. Porque eu estudei no colégio Y. Tá respondido?

p. Eu acho que além disso, além da liberalidade no caso, você tem também aquele sentido que se fala no colégio, aquele negócio mais rígido em educação, em outro aspecto, em que a criança tem que aprender a comer, a estudar, a ficar limpo; lá eles tentam exatamente te orientar, mas um negócio mais flexível, percebendo cada caso, o que vai fazer, estimular determinadas coisas, aproveitar o que você tem. Sabe, acho que elas plantam mesmo os aspectos mais sadios do desenvolvimento infantil, aquele colégio não.

P. E estão satisfeitos?

m. Tô, estou satisfeita.

p. Já estive mais. Acho que D já deu mais, acho que teve uma fase... depois dessa fase eu deixei de ir ao colégio, eu participava muito, transava muito. Mas teve uma época que ela teve que começar a pensar como empresária, eu acho justo, certo, mas... e ela não mantém o padrão que ela tinha, o pessoal já mais antigo, mais qualificado, ou ela aumentava o custo e passava isto pra gente, ou então pegava pessoal menos qualificado, mais barato pra ela e mantinha a mensalidade acessível, pra que a escola pudesse continuar. E nesta época se discutiu muito isto, e ela transou muito uma assim de liberal, discutia, não sei que, e na hora ela traiu todo mundo. "Vamos continuar..., vai ser assim," não sei que. E na hora ela traiu, simplesmente, na hora virou o barco. No meio de um semestre para outro, aquelas professoras todas foram mandadas embora. Quando ela poderia simplesmente assumir isto, até assumir, dizer "Olha, eu tomei esta posição ou vou ter que tomar." Mas como ela trouxe o problema pra

gente, ou a gente tenha até levado o problema e ela tenha topado discutir o assunto conosco, se ela topou discutir, vamos discutir, ora. Agora ela tirou uma onda de que estava discutindo o problema com a gente, aquele troço todo, e chegou na hora deu isto. Então não discutisse! agisse como negociante e dissesse prá gente "olha, meu problema é este, esse e esse, não dá pẽ, então vou tomar estas medidas e estas, tá legal?" "Tá bom". Ela não fez isso, dizia que ia fazer outra coisa, mas não fez outra coisa. Eu me senti enganado, depois disso... lavei as mãos, negócio de reunião de colégio, estas coisas, não vou mais. Fui lá, gastei meu tempo, para ficar uma escola como as outras.

- m. Não, não é assim, você está exagerando.
- p. Foi sim. Quêê a (fulana), quêê aquela menina...
- m. Ela saiu por outra coisa. Você se desligou tanto que nem tá sabendo.
- p. Eu sei... mas nessa época eu ia, até essa época eu ia. Mas depois dessa época, acho que fui a uma ou duas.
- P. E o problema era o que? vocês se sentiam insatisfeitos?
- m. Não, não...
- p. Não, não estava insatisfeito não, com o colégio em si, não. Ela podia ter feito esta mudança que eu teria aceitado, se ela tivesse dito que ia fazer a mudança. Mas ela disse que não ia fazer e no dia seguinte fez.
- P. Qual foi a mudança?
- p. Mudou todas as professoras que tinham, que tavam lá há mais tempo, que a gente já tinha um nível de relacionamento muito bom.
- m. Não, o problema não foi esse não. Na época eu fiquei chateada também. Mas é que a D, com aquela abertura dela, sabe, você não pode, é como dentro de casa com empregada, não pode ... as professoras eram muito jovens, acho que entenderam de outro modo aquela abertura que ela dá e começaram a abusar um pouco: não iam, o horário começou a não ser cumprido, e eu percebia - até ser levantado isto, eu tinha percebido assim uma ... - eu percebia que elas não estavam trabalhando mais como trabalhavam... então fui com uma amiga minha lá e nós falamos de uma série de coisas, que a gente

pretendia trabalhar junto, uma coisa assim bem comunitária mesmo, onde os pais pudessem participar também, e sabe, a D achou aquilo ótimo. Isto depois e, sabe, eu tinha percebido que elas não estavam satisfeitas, como elas se sentiam satisfeitas, então eu levei isto prá D, falei que eu tava percebendo isto, eu e a (fulana), uma outra mãe, e ela achou ótimo que isto fosse levantado, que ela ia ver; mas o negócio depois gerou uma fofoca dentro do colégio, que foi triste, as professoras se sentindo... sentindo a autoridade da D, D também sentindo a corda correr solta, o barrco correr solto, então teve um negócio assim que... eu fiquei muito chateada na época, eu não esperava aquilo... mas sabe, acho que foi um negócio... até um mal-entendido muito grande, sabe? eu não esperava que acontecesse isto, fiquei muito chateada com o negócio, mas...:

P. Ela forçou as professoras, despediu?

m. É. três professoras saíram. Uma tava a fim de sair, e acho que o único jeito que ela conseguiria sair seria brigando. Outra não tava satisfeita desde o início, acho que queria sair mesmo, e a outra acho que não tava esperando, não sei. Então teve aquele clima assim, sabe, eu achei que tinha falado demais, que não devia ter falado, mas depois pensei "que nada, o que eu falei tá falado"; mas eu acho que foi muita imaturidade delas prá levar o negócio à frente, elas não falavam o que tinham que falar, prá falar brigavam, então, ficou aquela coisa mesmo, de patrão e empregado brigando. Mas eu acho que isto tudo por uma abertura que não soube ser transada, elas chegavam atrasadas, condução... não sei que mais; entraram numa de "não tem nada disso" e o negócio desanda e depois não tem mais jeito.

P. Vocês estavam falando de uma participação de vocês na escola,...

m. É exatamente o que eu acho mais importante, é isto que eu acho mais importante na escola, é você poder participar, é você poder dar sua opinião. Eu acho que quando não houver mais isto não vai ter mais sentido prá mim esta escola, eu acho que o colégio é isto, sabe, é os pais poderem tá lá dentro também atuando, senão não tem sentido; você entregou, acabou... Então esta coisa de você entrar no colégio, você

conhecer, de ser uma escola pequena, isto eu acho importantíssimo, sabe? meus filhos não serem um a mais lá dentro. É estar em casa. É isto que eu acho importante, é estar em casa, não é estar em num colégio, com mil pessoas, aquela coisa toda. Não sei, eu sinto muito tudo isto porque eu estudei numa colégio grande, aquela escola enorme, tudo muito formal, era Dona X - diretora, então não quero prá eles nada disso, no futuro, nada que leve o ensino a sério, acho que se eles forem levados a uma coisa mais criativa, o ensino vem sozinho, nada de impor, jamais o (cita 3 colégios) sei lá, essas coisas.

- P. Você pretende que c' continue nesta escola para alfabetização?
- m. Eu pretendo, isto eu não sei. Tem que ver na época como é que vai estar... Eu não posso... minha intenção era ver uma escola que eu não precisasse de pagar, porque me pesa bastante. Eu tenho uma bolsa lá dentro, mas de qualquer forma cada vez mais e mais. Agora não, mas daqui a pouco, tem o negócio do modismo, não é que eu vá entrar nesse esquema não, mas alguma coisa você tem que dar, né, e aí é que o dinheiro falta. Eu queria botar numa escola pública, não pública do Estado, não, mas alguma coisa mais... mas isto eu ainda não sei.
- P. Quer dizer que vocês botariam numa escola pública?
- m. Não, não na escola pública, não. Tinha pensado no Colégio de Aplicação.
- P. É público, mas é de outro nível, né?
- m. Não, não é simplesmente público. Mas eu estou pensando, também, que o ensino lá é pesado, então tem que ver quem dá pro negócio. Eu tenho 4 filhos e eles são diferentes, então tem que ver... aí seria julgar quem tivesse a fim de estudar, vai pro colégio que puxe pelo estudo, tudo bem, mas não é botar todos num... sabe? Não sei, tudo bem. Mas a minha intenção é botar num, realmente, que ... antes de tudo faça com que eles tenham vontade de estudar. Que é o que faz a (escola deles), dar os meios para que eles se desenvolvam sozinhos. Teoricamente é isto.
- P. E vocês acham que a escola deles realiza?
- m. Não sei, porque.. você tá falando daqui prá frente ou já?

- P. Já, pelo que você conhece agora.
- m. Eu acho que sim (com dúvida na voz) e eu acho que não. Eu acho D incrível, acho que ela conhece realmente o que é Montessori. Mas daí a aplicação, ela tá ligada, tem muita participação e tudo, mas dentro de sala, com as professoras... eu realmente não sei como o negócio é transmitido a eles. Acho que perde um pouco dela para as professoras e das professoras para eles; se a teoria é realmente aplicada... Eu estou satisfeita; tem algumas coisas que eu não estou, que ela sabe..... Acho que são coisas mais administrativas, um todo. Não sei... É a rotina lá do lanche, se elas fazem aquilo mesmo, porque o que eu vejo em casa é uma baderna federal, eles fazem uma baderna federal e não sei até que ponto eles não trazem isto de lá e eu sei que lá tem uma rotina que eles têm de sentar, comer, levantar, lavar o prato, ... O que é da idade deles, eles não fazem isto, é: tiram tudo da estante e não querem guardar. Será que eles tão guardando lá? porque aqui eu faço eles guardarem e não guardam não.
- p. Isto aí, não vejo assim não. Acho que tem uma série de reflexos, de outras coisas que acontecem lá.... De uma maneira geral acho que ..... Não acredito que lá façam a mesma coisa. Nem quero que seja tudo igual e nem posso imaginar que o que façam aqui vão fazer lá e o que fazem lá vão fazer aqui. O que a gente percebe... são coisas assim... Não acho que seja... o que é? sentar na mesa, 2 anos de idade, jogar tudo no chão e não querer arrumar? Acho que você tá querendo muito. Sentar na mesa e não querer comer, não tomar água, etc... Não vejo que seja coisa do colégio.
- P. E a questão das classes integradas?
- m. Não concordo. Absolutamente. Já falei mil vezes com a D e por mais que ela me explique que é maravilhoso; que... isto aí foi surpresa até pra mim este ano... ia ser A1, A, B1, aquela confusão. Aí ela resolveu fazer... quando eu cheguei aqui no início do ano, já estava tudo arrumado, do ano passado. Não concordo absolutamente. Talvez se meus filhos fossem menores, eu acharia ótimo, mas não é o caso. c'... na turma dela, de 3 a 5, ela está no limite dos maiores. A de-

les é de 1 a 3 e eles estão com 3. Quer dizer, se eles estivessem com 1 e ela com 3 eu acharia ótimo, porque ela teria todo o estímulo daqueles de 5, quer dizer, ela estaria crescendo. E agora ela está sendo só reforçada no que ela já viu de 3 e de 4, entendeu? Eu não vejo nada de novo pra ela. Eu sei que os trabalhos são diferentes, o estímulo é diferente, etc. Não vou deixar c' se alfabetizar, porque acho que ela é imatura bastante; talvez até por isto, que o ambiente dela em casa são 3 de 3 o tempo todo na cabeça dela, ela começa a estudar, eles interferem... E o colégio também.

- P. E você acha que ela é prejudicada no sentido mais de comportamentos ou de aprendizagem?
- m. Nos dois.
- p. A vivência. Questão de vivência.
- m. Tem uma coisa boa. Ela transando com crianças pequenas, ela às vezes ela até... "vem, vem cá, deixa eu te ajudar"... eu não gosto disso, não acho legal não.
- p. Tem um problema de das duas uma: ou a D...
- m. Não é que eu queira passar ela pra frente não, porque se viessem me falar que ela já pode passar pra frente, que ela já pode se alfabetizar, eu diria "Vamos esperar um pouco", eu acho que ela não tem maturidade ainda bastante, ela espelha, ela não se concentra, ainda, bastante para a alfabetização. Então, eu acho que, sabe? vamos deixar as coisas normalmente, chegar a maturidade, não por agora não, mas por depois, ela daqui pra frente...
- p. Acho que a turma dela foi reduzida, tem quanto anos a (aluna), por mais desenvolvida que ela seja, é uma questão de maturidade, ela de fato não tem. Agora uma coisa que eu não concordo com você é o negócio da alfabetização; porque ela enche o saco o dia inteiro pedindo...
- m. Isto a gente viu muito naquelas reuniões. Uma coisa que aprendi que sempre diz a D é: "O interesse antecede a pessoa estar pronta para... O interesse... aí vem a rotina e se desinteressa. É o que acontece com a c', ela ama escrever as letras, agora não se concentra bastante, você vira e "c' você quer fazer isto comigo ou quer fazer outra coisa?" Ela

ainda não se concentra pra sítio, ela não é ainda bastante matura pra isto. É isto. "O interesse antecede a vontade", uma coisa assim.

- P. Vocês estavam falando em aprender nas reuniões, como é que vocês vêem as reuniões dos pais? Acha importantes?
- m. Acho muito importante. O (marido) nunca teve muito saco pra ir, ir a todas. Eu sempre fui assídua, ele ia a uma, não ia, agora nunca mais foi. Mas acho muito bom, aprendi muita coisa naquelas reuniões, aqueles temas..., eu gosto das duas, gosto quando é tema, gosto quando não é tema. Eu acho que vale, a D conhece mesmo o negócio, conhece mesmo eu acho. A minha dúvida é se realmente o negócio é aplicado... não, não é, não pode ser! só se ela estivesse lá nas salas o dia inteiro. Inclusive aconteceram coisas que ela não estava sabendo, que eu participei a ela agora, quer dizer, o negócio foge muito. Então aí a minha dúvida. Mas isto acontece em todos os colégios; então sabe?... não tem como, este controle aí é impossível, a não ser que todos os professores fossem D, mas isto...
- p. Olha, eu de fato não me sinto assim um indivíduo exigente demais. Não quero o melhor, não tem que ser o melhor. Eu aceito a falha do indivíduo, na disciplina... eu aceito muito as falhas. Mas tem coisas que me incomodam, terrivelmente. Você perguntou o negócio das reuniões. Acho que no início, isto é um aspecto que eu quero responder. No início teve muita coisa de fato que a gente aprende. Mas depois, no segundo ano, entra os pais do primeiro ano, na reunião, e começa tudo de novo, todas aquelas discussões de sempre. Você vai assistir na primeira reunião, na segunda, alguém perdendo a D para indicar um livro de Montessori que ela quer ler aquele troço, você quer ir a quantas... é verdade, ela quer ler aquilo para aplicar em casa (irritado). Uma vez dá pra ouvir esse troço, a segunda vez vai... a terceira vez não aguento mais, não tenho mais saco. E o pior é que ela vai ler e vai fazer aquele troço, absolutamente, não sei o que vai ser do filho dela, realmente não sei. Uma coisa é se fazer no colégio, aplicar uma técnica, outra é fazer em casa. E não aplica porra nenhuma, na hora que ela tá de sa-



co cheio, o marido enche o saco, ela dá uma porrada na criança e acabou a história toda. Mas ela tá, "eu uso Montessori", a verdade é esta. É isto. Toda reunião começava o desfile, era a mesma coisa. Eu sei que no princípio, quando você entra, isto vai te ajudar muito, é importante, esta menina mesmo, em 6 meses ela mudou radicalmente apesar de que a toda hora deve pegar livro de psicologia para saber o que que faz. Educação de filho é uma coisa espontânea, sabe? você acaba não transando mais com o filho. Qualquer coisa, pegar um livro prá ver o que vou fazer. Você não transa. Até se você estiver com raiva e largar o pau, é melhor do que você não transar. Acho que é um negócio espontâneo.

- P. E você acha que a escola contribui muito prá esta visão?
- p. Não. Também não desestimula.
- m. Não, eu não acho que a escola... Isto aí vai depender de cada um. A escola aplica lá... é lógico que você não vai botar numa escola que você não acredite em nada, eu jamais colocaria no colégio X. Dentro de uma coisa liberal, eu não vou aplicar o que a escola faz em casa; sentar na linha..
- p. Não, eu acho até que não. Acho até que a D, apesar de me sentir traído, eu gosto imensamente dela e acho que ela tem uma conduta boa, inteligente. Eu disse que ela não desestimula, mas desestimula sim, não diretamente, dizendo ao pai. Até esse negócio de transar, de ser espontâneo, mesmo que seja mal, é preferível reagir mal a não reagir.
- P. O que seria necessário, ou suficiente, para vocês retirarem seus filhos desta escola? que situação levaria a retirar a c' de lá? (longo silêncio, dificuldade em responder)
- p. Isto é difícil, não botar lá seria fácil... Uma situação em que c' tivesse que tomar benção à professora, mas se ela fizesse uma coisa dessas no dia seguinte seria igual às outras.
- P. Por exemplo, este tipo de situação que vocês viveram, de ficar com muita raiva de D, isto não foi suficiente para pensarem em retirar?
- p. Acho que não, de jeito nenhum.
- m. Eu pensei nisso. Eu pensei.
- P. Sim. E aí, seria porque, pelas professoras?

- m. Não. Sabe, eu não posso esquecer do espírito... que eu sentia. Aquela coisa comunitária, todo mundo participando. Eles não serem um, serem alguém dentro do colégio, aquela coisa toda, sabe?
- p. É o seguinte, eu digo que me senti traído e ela não diz. Ela ficou magoada e eu me senti traído. A questão é essa.
- P. Vocês estavam falando que a escola pesa no orçamento de vocês. Vocês consideram esta como despesa prioritária?
- m. Tanto não, que estou pensando em se puder colocar no Colégio de Aplicação.
- p. Mas é sim, porque se não tiver uma vaga lá, fica.
- m. Ah, sim.
- P. Vocês chegaram a sentir alguma dificuldade pessoal de vocês em colocar a' na escola?
- p. Com ela não, porque a gente botou atendendo à solicitação dela. No caso deles, prá mim talvez até tivesse pintado, porque, de fato...?
- P. E ela se adaptou bem?
- m. Sim.
- P. Desde o princípio?
- m. A adaptação dela foi como a das outras crianças, o normal.
- P. E a a' gosta da escola?
- m. Gosta, e eles também.
- P. Como vocês concluem que gostam? pela declaração, por atitudes?
- m. Por atitudes, tem até castigo "não vai à escola hoje", "se continuar assim, não vai à escola hoje".
- p. Além disso, querem ir, quando a gente vai pro Recreio, por exemplo, quer voltar porque quer ir prá escola.
- P. E vocês notaram em a' mudanças que vocês atribuem à escola?
- m. Já notei mais. Agora às vezes eu tenho até notado assim um aspecto dela estar...regredindo, às vezes, na fala;
- P. E aí é que você estava falando do aspecto da sala com crianças mais novas?
- m. É. Já perguntei prá professora, ela diz que ninguém fala assim na sala, aí eu não entendo. Às vezes eu fico achando que ela regrediu um pouco... não sei... eu sinto coisas... ruins e coisas boas. Mas sempre as coisas ruins a gente

quer botar prá escola e as boas prá gente, quer que venham através da gente. Não, não é isso, estou brincando (ri).

- p. Não é uma ova. Você acabou de falar agorinha mesmo, no negócio da mesa.
- m. É, não sei se é por aqui, se é por lá.
- P. Agora, em termos mais da educação que vocês pretendem para as crianças, que valores vocês consideram mais importantes?
- p. (silêncio) Uma coisa que eu considero importante é o aspecto de segurança, segurança prá vida: não há necessidade de mentir, haja o que houver, doa o que doer. Não tem essa: não vou.. que eles vão chorar, não fou fazer isso que eles vão sentir. Isto... a (esposa) enrola um pouco. a' vai no médico, pergunta se vai doer, eu digo, "vai, vai ter que tomar injeção", e dá certo.
- m. É, mas faz isso com a (fulana) que é mole, que eu quero ver põe a boca no mundo.
- p. É neste caso específico. E há outra coisa que é exatamente aquele referente ao mundo competitivo, sabe? Não quero criar filho prá isto não.
- P. Te preocupa como orientação prá criação?
- p. De fato, me preocupa, porque o mundo tá aí, isto é, verdade. Mas você botar isto na cabeça, você vai deixar a criança tão neurótica que vai chegar na hora ela não vai nem saber o que fazer... Se eu pudesse sair do Rio, ir pro interior...
- P. E você (mãe)?
- m. O que me preocupa muito com eles é deixar eles dentro dos limites deles. Gosta de fazer isso, vai fazer isso. Deixar eles dentro dos limites deles.
- P. Em termos de disciplina, com eles? o que vocês pensam?
- m. Bom, a teoria é uma, a prática é outra. Eu gostaria de não ser o que sou.
- p. É, para a (esposa) principalmente, tem hora que fica muito difícil.
- (falam devagar, com certa hesitação, se desculpando)
- m. Faço o que eu acho que não devo fazer. Porissô é que eu acho que é importante a escola, prá eu ficar menos sobrecarregada. Que eles fiquem mais tempo num ambiente no qual... nada. Aí eles chegam e eu começo a zangar, etc, e não é nada dis-

so que eu tava querendo. Aquela confusão que é a casa, sabe? E uma coisa mais diluída, como é a escola, acho que é mais importante. Porisso que eu acho a escola importante, sabe? Eu sou mãe de 4, mas não estava preparada prá ser mãe de 4 e ainda acho que não estou preparada.

p. A idéia é uma, mas não se tem é estrutura prá...

P. E a idéia é não castigar, este tipo de coisa?

m. É...

p. Não, não é não castigar não, não é não castigar não. Não é ser liberal, fazer o que quer não, de jeito nenhum. É não deixar, mas tem muitas maneiras de não deixar, né. Você pode conversar, mas muitas vezes não dá.

P. Quer dizer, bate-se quando não consegue segurar, né? Quando não consegue segurar dá uma palmada.

p. Não, não. Não precisa não, o negócio não tem mistérios não. Quando tua cabeça tá boa, você consegue contornar o troço, teu limite de tolerância prá poder transar e cortar o troço, é maior; sabe? e então você consegue resolver o negócio bem.

P. Como são muitos, você sente que pesa muito?

m. Ah demais, prá mim, demais.

P. E a divisão de tarefas aí, como vocês fazem?

m. Já foi melhor, agora o pai tá ficando muito pai.

P. Muito pai?

m. Muito homem, já dividiu melhor.

P. Entrou mais no modelo antigo? Como vocês acham que deve ser o papel mesmo de cada um?

m. Dividido mesmo.

p. Eu acho que, uma coisa, dividido mesmo. Só que... Agora que rer que eu chegue mais cedo em casa, não dá, não existe esta possibilidade. Agora, se ela quiser ganhar o que eu ganho, prá sustentar a casa, eu fico em casa, eu troco os papéis, não -enho problema nenhum. Agora, dividir...

m. Na teoria... (ri)

p. Não, não sei se é teoria. Tenta. Quer tentar?

m. É questão da teoria e da prática (ri).

p. Tenta, quer tentar? vamos fazer a experiência, vale tentar. Agora, ela reclama que eu trabalho pouco. Mas veja, se eu

chego 15 minutos mais tarde, ela não quer esperar. Eu sempre dei banho nas crianças quando chegava em casa, um dia eu comecei a chegar em casa e encontrar as crianças de banho tomado, lógico que eu gosto, não vou reclamar. Agora, comida, eu dou, à minha maneira, mas ela não quer. Minha maneira é, "quer comer, a comida tá aqui na mesa", não quer, tiro o prato e acabou, vai morrer de fome, no terceiro dia, no quarto dia boto pedra com farinha e vai comer. Ela não é assim. Agora, não quis comer, também não tem negócio de docinho não, "ah, porque iogurt alimenta", não, vai comer é salgado lá. Esta é a minha teoria. Se puder ser da minha maneira eu vou lá, se não puder ser, eu não vou lá. Agora ela quer que eu faça as coisas da maneira dela, isto eu não concordo de jeito nenhum.

- P. E em termos do papel na relação com as crianças, não em tarefas, mas na relação com as crianças, vocês vêem diferença?
- p. Não, a mesma coisa. Acho que pai e mãe é a mesma coisa.
- P. E o fato de você trabalhar fora, você disse que trabalha 6 horas, você sempre trabalhou menos tempo?
- p. 6 horas por semana, né.
- m. Eu voltei a trabalhar este ano.
- P. É antes das crianças nascerem, você trabalhava?
- m. Trabalhava. Antes de todos nascerem, você quer dizer?
- P. É.
- m. Trabalhava.
- P. Parou de trabalhar por causa das crianças?
- m. Por causa das crianças. Ah, isto eu acho importante. Eu trabalhava 8 horas, mais 2 de condução, quer dizer, 10 horas fora, é muito, não é possível. Eu já pensei em voltar...
- p. Você vê que o machismo é dela, não é só meu não. Eu não tenho.. não acho que eu faria, mas é um direito dela, poderia botar na creche e trabalhar o dia inteiro. Mas ela não assume isso, eu até concordo com ela, acho que botar criança de 1 ano numa creche, o dia inteiro, por melhor que seja, creche prá criança é questão de tempo. Mas é uma opção. Mas eu concordaria, se ela dissesse, "eu quero fazer assim", tudo bem eu respeito. Eu nunca impus que ela parasse de trabalhar para cuidar das crianças. É uma decisão dela.

- P. E na questão da educação das crianças, vocês têm dúvidas na forma de educar, têm questões quanto a isto?
- p. Você sabe o que acontece? Não digo a (esposa), que ela viveu sempre um pouco isolada dos pais, mas eu sempre tive uma estrutura em casa muito boa, e depois ela também viveu isso muito, então talvez hoje minha mãe seja mais mãe dela do que a mãe dela, quer dizer, mãe no sentido daquela amiga de fato com quem se pode discutir um assunto mais sério. Depois ela assimilou isto muito. O velho é psicanalista, e independente de ser um bom técnico ele tem uma cabeça excelente, tem uma cabeça muito boa mesmo, deu muita coisa boa prá gente, ele e mamãe.
- m. É. Eu já procurei ajuda...
- p. Deixa só eu completar o que estava dizendo. Além disso, eu acho que isso ajuda não tou dizendo que resolva não, eu fiz 7 anos de análise, ela também fez, diz ela que teve alta.
- m. (ri) Fiz 6 anos. Eu tive alta, ele saiu brigado com o analista, e eu tive alta, a grande mágoa da vida dele é esta. Mas eu já procurei ajuda sim.
- p. Já, já pintou grilo, Principalmente quando a nasceu, ela começou a ter problemas.
- m. E a gente tem facilidade, meu sogro conhece mil pessoas, então pedir ajuda...
- P. Foi psicólogo?
- m. Psicanalista. Mas não foi nem consulta, foi uma conversa, eu fui duas vezes socinha, uma com o (esposo). Toda vez que acontece alguma coisa mais séria, sabe? até no colégio, eu já tive umas 3 vezes conversando com D, a gente sabe... o pai em vez de ajudar, sai fora.
- p. Mas nunca... isto é que eu acho importante, nunca que é... vou resolver um problema de maneira artificial, entendeu? vou fazer assim..
- m. Nem querendo ser terapeuta.
- p. Nem querendo ser terapeuta.
- m. Eu busco a solução prá mim. Sem querer entender muito porque tá acontecendo isto...
- p. Sabe, você vê como é que você está...
- P. Sem querer interpretar a criança?
- p. Sem querer interpretar, até entender você tem que entender.

- m. É. É sempre ... a a' sempre teve asma, mas quando as crianças nasceram ela passou a ter ataques sérios de 15 em 15 dias.
- P. E vocês percebem alguma influência maior sobre vocês no que diz respeito à educação das crianças: de leitura, de psicanálise, ou da própria análise de vocês?
- p. É. Talvez a experiência analítica, os problemas que surgem a gente parar prá olhar prá dentro, prá entender...
- P. E vocês alguma vez sentiram a situação de "não estou preparado prá criar filho", de se sentir insuficiente prá criar filho?
- m. Não com a'. Com os trigêmos sim, pela quantidade.
- p. Sabe, no aspecto de insuficiente, eu tenho uma visão radicalmente diferente da (esposa) em determinadas coisas: eu sou um otimista. O que dependa de mim, eu dou um jeito, ou eu boto de lado, se não der prá botar de lado, eu dou a volta e resolvo...
- P. Em termos de influência relativa sobre a criança, o que seria predominante na formação da criança: a família, a escola, a televisão, a empregada?
- m. Vêem TV com restrições, empregada, nem de perto, para influenciar é mínimo. Talvez porisso eu tenha deixado de trabalhar.
- p. É mínimo hoje... Minha visão disso aí é a seguinte, você pega por exemplo, a empregada tem influência, tem mesmo. Mas acho que o que a gente pode transmitir, ou aquilo que a gente deve transmitir, deve ser um negócio tão mais sólido, que a criança possa receber um negócio desse e aceitar. Ou que alguém possa transmitir prá ele e ele possa captar o que tem de bom, não pegar tudo.
- m. Tem certas mães que deixam a educação dos filhos com empregadas, as crianças adquirem os valores da empregada.
- P. Vocês vêm muita diferença na educação que vocês receberam e na que dão?
- m. Bem, eu pretendo que muita coisa seja diferente, mas o (marido) teve uma educação mais liberal do que a que eu tive.
- P. Você acha que teve uma educação reprimida?
- m. É. Eu acho que tive uma educação mais reprimida, bem repres

sora mesmo. Coisas que eu me lembro, de ... era feio, falar com os garotos do colégio vizinho era feio...

P. A diferença maior que você vê então é nesta liberdade?

m. É. Posso até não culpar meus pais, era a época.



Entrevista com F' (casal)

Características: mãe e pai - médicos  
faixa de idade: 30 anos  
nº de filhos: 2  
residência: morador fora do bairro

(P=pesquisador; p=pai; m=mãe)

P.: Quando voces colocaram a f' na escola?

m.: Quando ela tinha dois anos.

P.: Por que voces resolveram botá-la na escola?

m.: Por uma série de coisas. Eu não estava trabalhando até o menor nascer - tem um ano de diferença entre um e outro - e nessa ocasião eu fui chamada para trabalhar no (órgão público), uma oportunidade rara, então eu assumi mas não tinha quem me ajudasse, além do que, eu achava que era importante porque a f' tinha um jeito mais tímido, dificuldades, por razões várias; então a gente achava que era bom ela ter um convívio, aprender a se defender.

p.: Até por questão de experiência pessoal. Eu entrei um pouco tarde na escola e era muito ligado a meus pais, uma ligação afetiva em excesso, no sentido em que tive problemas depois em ter uma certa autonomia como pessoa. Então uma coisa que seria boa para f - que me parecia um jeito tímido como eu era - desde pequenininha estar em contato com outras crianças, ele já está tendo que se impor, não é aquele esquema de dentro de casa, onde ela manda, é o

centro das atenções; lá ela tem que disputar, em igualdade de condições, o seu lugar. Ela cresce por ela mesma dentro da escola, não tudo envolto em cuidados, família, avós.

m.: É, acho que a gente aproveitou o embalo. Talvez até houvesse transtorno levar para escola... tinha que sair antes, deixar na escola para almoçar... não ia resolver.

P.: E desde o princípio foi esta escola?

m.: Foi na fundação da escola, no primeiro ano da escola.

P.: Por que esta escola?

m.: Tivemos indicações.

p.: Foi aquela primeira escola que nós ouvimos falar por pessoas que gostaram; foi mais indicação de amigos.

m.: Que não era muito tradicional nem muito liberal; a gente não conhecia nada - nem que existe Montessori, que existia Piaget - e também não procuramos muito. Nós achamos que ia funcionar no seguinte: um local onde ela pudesse brincar, tivesse amigos, tivesse uma certa liberdade como é em casa - certa liberdade como é em casa - certa liberdade, não é total - e que fosse próximo de casa, prático. Isto foi a primeira coisa; e depois a gente teve informação da outra escola e por um acaso a D era de lá, era conhecida do pediatra... e por aí vai. Quando ela saiu da outra escola, a boa era a D, e nós fomos atrás.

p.: A verdade é que a gente não conhecia quase nenhuma escola...

m.: Nem escolas, nem métodos...

p.: Sobre essa nós ouvimos falar e mais especificamente sobre

a D, que era o ponto mais forte da outra escola e ouvimos dizer que ela havia fundado uma escola; deve ser uma ótima opção para gente porque era uma escola que estava começando e as pessoas têm mais preocupação; uma escola como escola tradicional, que já tem uns cinquenta anos, já vai tudo numa rotina, não sei se lá há uma preocupação; lá é uma escola nova, com pessoa que a gente tinha tido ótimas referências, então a gente pensou: vai ser uma pessoa com uma preocupação maior porque está criando sua escola.

m.: Tinha que ser num local que tivesse uma certa proteção. A gente também ficou preocupado com a proposta da escola - uma proposta simples.

P.: O que agradou especialmente a vocês na proposta da escola?

p.: A gente começou a conhecer a escola nas reuniões, com a D falando, expondo suas idéias, foi ensinando inclusive o que era o método. A gente conhecia o método Montessoria no de jornal, de revista; nunca tinha lido um livro sobre o método. A gente ficou conhecendo, através dela, como era o método. Não botei na escola porque era Montessori.

m.: A gente botou na escola porque era perto...

p.: Por que era uma pessoa de confiança...

m.: E nós fomos experimentar. Não fomos para um lugar já escolhido, que a gente já andou a escola, que a gente viu os materiais, espaço; nós não vimos nada, não conhecemos nada. Nós colhemos informações de pessoas que tinham filhos na outra escola, que tínhamos aqui e ali, com pessoas que nós conhecíamos, que gostavam. Assim foi. Escolas muito liberais ou muito paparicantes, outras... esco

las, Piagetianas com o endeuçamento da inteligência e do raciocínio, de acordo com o que as pessoas colocavam para a gente.

p.: Acho que uma coisa que acabou ligando a f' à escola foi a professora.

m.: Acho que foram as duas coisas: a professora e a abertura grande do primeiro ano da escola; as reuniões, os debates; a gente abriu muito a cabeça; muita informação, muita novidade.

p.: Frequentando as reuniões, a gente percebia a preocupação da D com os pais...

m.: Com os alunos e com uma preocupação social.

p.: Um interesse em saber o que os pais achavam da escola, o que estava acontecendo com relação às crianças, quais as atitudes dos pais em relação às crianças... A gente começou a notar que havia uma preocupação dela com o mundo da criança, dos pais. Naturalmente que se a gente vê interesse, a gente acaba se ligando, porque a preocupação que voce fica com a escola, em grande parte é voce ficar um pouco despersonalizado; a criança é uma entre tantas; mas lá tem uma preocupação de se conhecer os pais, como a coisa estava indo, como era o relacionamento da criança em casa; então se havia esta preocupação, a gente sentiu que havia um interesse da direção da escola em fazer a coisa direito. A professora foi outro ponto importante; é uma pessoa maravilhosa em termos de dedicação, em termos de carinho.

m.: Ela tinha um bom senso, até hoje, três anos depois, todas

as crianças lembram dela - era uma faixa que as crianças tinham dois anos. Ela tinha todo o envolvimento, muito interesse, objetiva, não era aquela professora paparicante; era 100%. Ela não está lá inclusive.

p.: Isso foi uma coisa importante porque a f', no início, tinha dificuldade de adaptação; ela chorava muito, praticamente toda a turma dela já estava adaptada e ela foi a última criança a se adaptar.

m.: Demorou, depois passou para aquela fase que tinha que levar antes para o almoço e no almoço entrava em choque com uma outra pessoa que tinha na escola. A professora foi fundamental para ela. Depois a escola passou a fazer parte da vida dela.

p.: Ela começou a cativar; f' passou a gostar dela e da escola através da professora. Estas coisas que foram ligando a gente à escola.

m.: Além do que você falou, acho que a visão da D e das outras pessoas faziam parte... Naquela época havia uma preocupação social, uma preocupação de abertura, que na época não existia; isso tudo era importante... debates, discutir as coisas, informações da Associação de Pais. Uma série de coisas que iam se abrindo. Isso me atraiu; os tipos de reuniões.

P.: Permitir a entrada dos pais...

m.: A escola é aberta. Nunca tive problema de acesso à escola.

p.: A gente sentia que havia até um estímulo para que os pais participassem. Era essa a mentalidade da D que queria que os pais estivessem dentro da escola, que estivessem participando, inclusive entre si, quer dizer, não só que os pais

fossem à escola, mas que os pais se dessem em princípio. A gente sabia que ela tinha satisfação quando ela conseguia reunir. Ela gostava dessa integração com os pais; e você vai se ligando mais na escola.

P.: Vocês continuam inteiramente satisfeitos com a escola?

m.: Inteiramente eu acho que a gente nunca fica.

p.: Em grande parte é o desconhecimento; é o ponto inicial da coisa. Eu não conheço outras escolas. Você fica ou não satisfeito, em grande parte, comparando com experiências anteriores que possa ter, mas a gente não tem experiência de comentar com amigos nossos, casais que têm filhos pequenos em outras escolas.

m.: Pudessem se desenvolver, desembaraçar...

p.: Individualmente como indivíduo. Aquilo que eu falei no início - cortar um pouco com a gente, ter a vida própria deles. Acho que nesse sentido eles estão muito bem. Esse objetivo, que era a preocupação inicial, a escola está cumprindo. Por isso nós estamos satisfeitos. Pode haver um ou outro problema que tenha surgido na escola, mas isso surgiria em outra. Por isso a gente mantém, porque o mais importante, que é a integração social dos nossos filhos, a escola está conseguindo. Esse objetivo para nós é a coisa mais importante em relação à escola.

m.: Se aprendeu, se não aprendeu a ler... eu acho que vai para ela aprender mesmo.

P.: Já teve alguma ocasião, alguma oportunidade que vocês pensaram em tirar a f' de lá?

m.: Ano passado, final do ano, quando teve toda aquela maratona.

p.: Tiveram alguns problemas de demissão de professores,

m.: Nós ficamos um pouco chateados; na hora foi um balanço e voce fica decepcionada até com as suas expectativas, não com o próprio estabelecimento; voce que está depositando expectativas demasiadas.

P.: Eu soube que houve uma demissão de três professores.

m.: Eu nem me lembro mais.

p.: Não chega para a gente a informação do que aconteceu.

m.: Só que era uma professora também muito ligada.

p.: Era uma professora de f'.

m.: Muito boa, muito dedicada.

p.: A gente gostava muito dela, a f' gostava muito dela e a gente ficou sem entender, e depois é um negócio meio confuso porque a gente não estava dentro da situação; a gente ouviu falar que ela foi demitida por esta ou aquela razão e a gente não sabia se era verdade, por que ela foi demitida, então a gente ficou meio confusa em relação a isso. A gente passou a achar que havia até alguns desvios dos objetivos iniciais da escola, até a condição comercial. A gente ouviu falar muitas coisas na escola e em grande parte eu acho que foi até fofoca.

P.: Voce sentiu especificamente a demissão das professoras?

m.: Não, foi somando.

p.: E o que significava a demissão; na época a gente achou que a demissão não tinha um sentido educacional, de reorientar, não eram pessoas que estavam saindo da linha da escola, da orientação Montessoriana. A gente achou que foi uma forma de punição para determinadas professoras, porque elas já

tinham pensado diferente, que já ia contra o que a gente achava; a gente achava que dentro da escola, eventualmente, seria válido que uma professora ou outra pudesse ter opiniões diferentes, mas que se tivesse integrado dentro da mentalidade geral da escola, elas deveriam continuar lá. A gente achou que no final ela teria sido demitida porque tinha opiniões diferentes, aí prevalece o mais forte: ela é diretora, a outra não, tem opiniões diferentes, é uma pessoa contratada, então vai ser demitida. A gente pensou que foi um ato de força - isso já ia de encontro ao que a gente achava que devia ser a escola. Foi uma decepção.

m.: Uma foi embora por opção, por problemas de vida dela, também porque se chateou com a escola, se decepcionou, não sei se voltaria, mas o fato é que ela pediu demissão. A outra, do segundo ano da f', era pessoa que, em entrevista particular com a D ela me falou que era uma pessoa muito capaz. Dizem que ela quiz se impor numa reunião; eu sei lá o que pode ter acontecido; ela pode ter inclusive virado a bandeja, mas a gente sentiu de fora... a gente ficou chateado, porque ela tinha um potencial enorme, tinha uma capacidade de controle, uma capacidade de manter as crianças, de ligação muito boa; era uma das melhores profissionais de lá. De repente essa professora foi retirada do quadro da escola. Por que?

P.: Não foi dada justificção para os pais?

m.: Acho que isso é um problema que acontece em todos os lugares, escolas, e até em outras instituições - e têm que



ser resolvidos, e isso eu achava que era a conduta dela. Desde o momento que o pessoal começou a se organizar para conversar e exigir alguma coisa, ela se chateou e tomou as atitudes derivadas dela para continuar no comando. A gente se grilou um pouco com isso.

p.: Em resumo é isso. Acho que o sentimento que nós tivemos na época foi que houve uma atitude de força por parte da direção e isso ia de encontro a exatamente ao que a gente botou na escola, quer dizer, que a escola devia ser uma instituição aberta ao diálogo; isso em termos das crianças é uma coisa importante — que as crianças tivessem um clima de liberdade.

m.: A gente achava que os professores também tivessem esse clima. Acho que até tem.

p.: Se um professor se sentisse num clima de liberdade, naturalmente ela daria liberdade para as crianças. Nós sentimos que não houve esse clima de liberdade com essas atitudes de um ano atrás, mais ou menos, quando houveram estas demissões. Pelo menos essa era a minha impressão — que houve uma atitude de força. Isso decepcionou um pouco. Não sei se toda escola tem esse tipo de coisa, até a ditadura também, a imposição. A gente ficou com uma espécie de revolta, porque a gente tinha confiança que existia uma certa liberdade mas também não havia dito isso. Nessa época a gente pensou em tirar, quer dizer, não pensou em tirar; a gente foi ver outra escola, a gente começou a perguntar outras pessoas que conheciam, até uma professora que trabalhava nessa área.

m.: A chateação toda começou porque na turma dos pequenos ti nha 39 crianças e era uma superpopulação para aquela sala. A sala era para 24 crianças. Você imagina com 40 o que não era. Ninguém percebeu; no segundo semestre começou a haver aquele número de matrículas e a gente chegou a con versar com uma mãe e outra a perguntar. E o meu filho que não se adaptou durante o ano inteiro -- trocou de pro fessora, trocou disso, aquilo -- eu estava insatisfeita com um filho e com outro. Quando mandaram embora a pro fessora, com a qual eu estava satisfeita, eu caí, eu fa lei: e agora? como é que fica a situação? Isso aí começou a ser perguntado. Você conversou uma vez com a D, eu con versei com ela durante uma hora e meia, ela agradeceu, pa rece que nós falamos a mesma língua.

p.: Esse negócio da turma é importante, porque tem muitas crianças. Esse negócio da escola, a gente achou também que foi um certo ato de imposição da D. A gente achava que na turma do mais novo tinham muitas crianças; ele ti nha dificuldade; foi o filho que teve mais dificuldade, que levou mais tempo para se adaptar à escola, no início ele chorava diariamente; eu tinha até pesadelo, me sentia culpado, porque eu levava à escola. Começou a matricular mais gente e a gente achou que tinha muita gente e as pro fessoras que tinham lá não tinham condições de dar aten ção a todas as crianças que estavam entrando. Ela falou que no ano seguinte iria ser assim outra vez -- parece que a (esposa) entrou em contato, chegou a falar com ela que achava que era um número muito grande de crianças e a gen

te achava que nosso caso, especificamente, estava havendo dificuldade do nosso filho se adaptar, porque as professoras não tinham condições de individualmente estar se dedicando, porque eram muitas solicitações, eram crianças pequenas, era a faixa etária menor que tinha na escola, então elas não davam conta do negócio. Ela falou que a coisa tinha que ser assim, que do ponto de vista do método a qualidade era essa mesmo, que isso não ia alterar em nada. O fato é que a gente não se convenceu muito com isso, porque se antes eram poucas crianças, por que agora aumentou? Nós ficamos meios desconfiados. Estávamos insatisfeitos com o menor, em relação a esta superpopulação de criança, e houve esse incidente com os professores. Essas duas coisas se juntaram; Se não está bom para um e se não está bom para outro filho (para nenhum dos dois filhos estava bom), então vamos ver se a gente acha alguma coisa melhor. Essa época a gente procurou, mas perguntando, a gente começou a sentir que não era bem assim e que todas as escolas tinham seus problemas, suas falhas, crises eventuais. Aí prevaleceu a experiência prévia que a gente tinha da escola e a gente achou que ainda devia dar um voto de confiança à escola e ver como a coisa ia. Se durante o ano a gente sentisse que não havia condição, que as crianças não estavam se adaptando, a gente tiraria depois. Mas as crianças continuaram e depois a gente ficou conhecendo mais a escola e acabou não havendo o problema da superlotação porque no ano seguinte acabou não entrando tanta criança... e a gente passou a conhecer me

lhor a D, principalmente a (esposa), que vai mais, porque por azar à noite, quando tem as reuniões, eu estou de plantão — às quartas feiras. Ela começou a conhecer me lhor e se dar mais com D; eu acho que isso foi melhorando aumentou a nossa confiança. Agora é uma fase estável.

P.: Voce estava falando que a (esposa) vai mais às reuniões... Vocês iam mais às reuniões ou tem uma constante?

p.: A gente ia mais, depois caiu a frequência por dificuldades em casa; as crianças passaram uma fase com dificuldade enorme para dormir, ainda têm um pouco até, então a gente acabava de resolver as coisas aqui dentro de casa muito tarde, às vezes já tínhamos perdido a reunião. Mas recentemente as reuniões têm sido em um dia que não dá para eu ir por causa do plantão. A (esposa) é que tem ido; atualmente ela tem ido praticamente a todas.

P.: Como você vê essas reuniões?

p.: Eu não sou muito fanático por essas reuniões. Eu sei que até certo ponto isso é uma coisa importante em termos do trabalho da escola. A (esposa) ainda gosta, mas não é do tipo de atividade que eu goste de participar; eu vou por que eu sei que isso é importante no sentido de fornecer dados à D e logicamente às professoras que iam às reuniões antigamente, ultimamente eu não tenho visto as professoras. Então acho que esses dados, que os pais trazem em relação às suas expectativas, em relação a seus filhos, à escola, são dados que a gente está fornecendo para o trabalho; nesse sentido é importante; é importante também no sentido de nosso conhecimento em relação aos métodos

da escola, ao que a escola se propõe; foi graças a isso que a gente acabou deixando os filhos na escola até hoje. Apesar das crises, a gente acabou deixando porque através das reuniões é que a gente tinha condições de conhecer quais as opiniões da direção da escola. As professoras não falavam nada, ficam só ouvindo; não sei se isso faz parte do método ou se é timidez.

m.: Em geral, todas elas são bem mais novas do que a gente, em bora não pareça; tem muita gente que lá que parece ter a mesma idade que a professora, mas não têm. Elas são muito mais novas do que a gente e também tímidas.

p.: Na maioria das reuniões que eu fui, eu nunca ouvi professora falar.

m.: Ultimamente tem algumas que falam.

P.: Eu estava perguntando se vocês vão muito às reuniões; se vocês sempre foram, se em alguma época vocês iam mais.

p.: Eu já falei que eu não sou muito fanático.

m.: É; às vezes eu tenho que brigar para ter participação, para mexer. Houve uma fase em que eu andei um pouco desencantada. Tem outras reuniões justamente nos dias em que voce está mais atribulada, com algum problema, um filho doente.

p.: Vou te dizer porque essas reuniões me encham um pouco. O que a D fazia no início eu achava interessante; era uma espécie de grupo de trabalho, tinha um tema central, os pais falavam e depois ela desenvolvia e ensinava como era o método Montessoriano. O fato é que a maioria dos pais, talvez mais até as mães, levavam para as reuniões uma an

siedade em termos de seus filhos...

m.: Ansiedades bem pessoais, nada no sentido comum.

p.: Dizendo meu filho isso, uma série de detalhes que eu achava que na verdade eram coisas extremamente individualistas. Eu acho que a maioria dos pais, principalmente as mães, que em nossa sociedade a carga maior de responsabilidade é jogada em cima da mãe — na criação do filho, em relação à sobrevivência do filho, o desenvolvimento etc, em tão tudo isso é jogado em cima das mães. Então, em geral elas chegavam lá com uma ansiedade tremenda — será que meu filho é normal, meu filho tem isso, meu filho faz aquilo — começava a me encher um pouco o saco esse tipo de coisa, porque não me interessava o problema se o seu filho fez xixi, o seu filho já faz isso? Porque o meu já faz; uma competição, um negócio meio mesquinho e eu achava muito individualista, quebrava o sentido que D queria dar, que era um sentido mais de aprendizado, que a gente sairia de lá aprendendo alguma coisa sobre o que ela falava, sobre a cultura dela em relação à educação, em relação ao método Montessoriano em si, que em geral era o que ela falava mais; as reuniões viravam isso, probleminhas de pais, que eu não tenho paciência.

m.: O primeiro ano tinha aquilo que a gente falou; tinha temas, etc, inclusive o encerramento do ano foi com um debate que ele não foi. Foi uma reunião, durante o dia, num sábado, cada um levou comida e a gente discutiu a educação desde não sei quando até os dias de hoje, o papel que desempenha a escola, o Estado, uma coisa mais profunda, interessante,

com grupos, era tipo seminário, a gente lia, reunia, aquele grupo debatia, chegava às conclusões, organizava os tópicos, redigia, ia para o plenário geral, um troço que constrói, voce aprende, voce dialoga, debate, cada um dá opinião, opiniões completamente diferentes, todo mundo praticamente lô, são poucas pessoas com experiência na área de ensino, e depois ela juntava aquilo tudo e amarrava. Quer dizer, acabou o dia voce aprendeu. Acabamos o dia com a proposta de Associação de Pais e com propostas para o ano que viria. Mas no ano que veio, as reuniões começaram a não ser tão bem frequentadas e D ficou desanimada e aí resolveu espaçar as reuniões e começou a ficar aquela negócio de reunião dentro da sala, que apresentavam o boletim e via se tinha evoluído bem com a professora ou se não tinha; várias tentativas foram feitas no sentido de acertar, mas se afastando daquela primeira tentativa que eu achei a mais lúcida. Tanto é que esse ano, numa das reuniões, eu perguntei: D, por que voce não volta àquela sua idéia inicial, voce queria tanto que continuasse, acho que voce se afastou e eu queria tanto que voltasse àquilo, porque ela falou; eu nunca vou fechar, mesmo que tenham só três pais, eu vou continuar assim, po  
.....

(defeito da fita)

(continuação da entrevista)

p.: Tinha uma diferença grande, meu pais tinha uma ligação muito emocional mas não tinha uma ligação mais estreita; era só uma relação de carinho, não havia um relacionamen

to mais íntimo. Principalmente no meu caso e de meu irmão, dois homens, a ligação até em termos de aprendizado, sexual... Minha mãe assumiu muita coisa que não devia ter assumido; ela é uma pessoa mais aberta, assumiu uma série de coisas na educação que eu acho que deviam ter sido do meu pai. A gente pega a experiência que a gente tem e eu tento não ser assim — eu tento dosar isso — eu tento ter a mesma participação com ela, em relação às crianças, apesar dela ter mais tempo com as crianças. Em termos do contato com as crianças, eu tenho a mesma abertura, que as crianças conversem comigo, que eu tenha um aspecto importante dentro da formação deles.

m.: A educação nesse aspecto é completamente diferente, isso nem se cogitava no tempo dos nossos pais. A visão que gente tem nesse aspecto de linguagem, diálogo, da conversa antes de dormir, aquele bate-papo. A criança antigamente ia dormir e pronto; durante o dia não podia falar, na mesa tinha que ser silêncio, se alguma saísse desse ritual, virava briga, já era suficiente para: — "no tempo do meu pai não era assim". Todo mundo calava a boca, acabava o assunto. Na minha casa tinha um diálogo; apesar dessa tentativa de se impor uma seriedade, havia um diálogo desorganizado, explosivo, às vezes sem compreensão, mas tinha.

P.: Sua família é grande?

m.: Cinco irmãos. Tinha diálogo, aproximação, mas a abertura era diferente e nós éramos muito oprimidos enquanto personalidade, como tínhamos que ser, como tínhamos que fazer;



não, era dada força para voce aparecer como era e ser respeitado como fosse. Era uma coisa mais repressiva.

p.: A gente tem tido essa preocupação, a gente conversa sobre deixar a criança ser ela mesmo porque com a gente não teve muito isso; havia certas exigências que a gente tivesse esse tipo de comportamento...

m.: Que voce tirasse nota dez, que voce fosse comportado, que fosse para a festa e ficasse limpinha; eu sempre queria agradar meus pais.

P.: Ela vê muita televisão? Vocês deixam ou têm alguma restrição?

p.: Ela vê pouco porque nós praticamente não vemos. Ela veria mais se a gente visse, mas é raro a gente ver televisão. Eu sou um pouco contra o que existe em termos de televisão; às vezes, quando eu tenho vontade de ver, um dia de semana, de manhã, o que é a programação, eu fico impressionado com a violência; eu olho não para a televisão, mas para a cara deles; eles ficam impressionados em ver o que está acontecendo na televisão.

m.: Coisas incríveis; uma mobilização emocional completamente desnecessária, um esforço canalizado sem o menor objetivo; botam um Pinóquio desses da vida, a criança começa a chorar, gera uma ansiedade, um Pica-pau agressivo e o caçula não podia vê-lo nem a distância, tinha horror do Pica-pau. O caçula ainda se liga, menino, tem aquele negócio de super-heróis então vendo um Homem-Aranha, ele quer ver até o fim. Mas em geral eles nem olham porque eu não ligo.

p.: Eu inclusive, ensinei para o caçula como ligar a televi  
são; a hora que ele quer ele liga; mas eles não vêm as  
sistindo televisão, nem ela; só a empregada que vê televi  
são. Se eles quiserem eles ligam mas em geral a gente  
procura estimular outras coisas: recortar, desenhar, pin  
tar etc, coisas que eu acho mais saudáveis.

m.: Livrinhos, os livros estão no quarto deles, à mão deles,  
eles pegam os livros, lêem, e eles já estão começando a  
brincar juntos, então passam horas, montam a escola, a ca  
sa, põe o cachorro, a boneca. O caçula adora brincar de  
casinha e f' diz que é coisa de mulher, aí ele diz para  
mim: — "mamãe, eu gosto tanto de brincar de papai". Eles  
ficam o dia inteiro nesse negócio, mas televisão não li  
gam.

p.: Eu acho ótimo; televisão é só desaprender, burrificar,  
tornar violento.

m.: Eles às vezes ficam meio desenturmados porque as outras  
crianças sabem os shows, os programas, então de vez em  
quando tem que dar uma reciclada, para eles poderem parti  
cipar daquele papo; não pode ficar completamente à parte;  
tem que dar uma olhada, mas enquanto voce puder incenti  
var um negócio diferente desse.

P.: A escola pesa muito no orçamento familiar de vocês?

m.: A gente nunca conversou a respeito disso...

p.: Eu já te falei que eu acho barato.

m.: A gente acha que pelo tipo de serviço prestado, que a gen  
te considera importante, no caso da escola que as crianças  
estão, é um ótimo nível, ainda mais a gente poder partici

par; ela está atingindo uma faixa maior, então tem que ficar com um preço mais baixo para não elitizar demais, o que não é o interesse nem da direção nem da gente.

p.: Desde que as crianças entraram — primeiro a gente pagava um, depois passamos a pagar dois — nunca constituiu problema.

m.: É um dinheiro que faz parte; quando voce vai a um restaurante duas ou três vezes por mês — se fosse o caso — é muito mais importante, é questão de valorização, inclusive em relação a médico existe isso. É um troço importante, faz parte; é importante voce ter um médico que atenda bem, é importante, na área de educação, se voce quer cabeças boas, evolução, então é um serviço que tem que fazer parte do seu orçamento. O ideal seria que todos tivessem que não precisassem pagar.

p.: A escola não é uma carga.

m.: A gente se diverte menos, não que seja uma despesa obrigada, sofrida, é uma despesa que faz parte. Estudo, livro, comida etc, tudo faz parte.

(defeito na fita)

Entrevista com H' (mãe)

Características: prof. primária, divorciada  
faixa de idade: 40 anos  
nº de filhos: 6  
residência: morador fora do bairro

P.: Por que voce colocou o h nessa escola? Em pré-escola.

m.: Por causa da socialização. Além disso porque ele vendo os irmãos indo, também quer ir. Tudo que os outros fazem ele quer fazer. Inclusive ele não gostava de levar sacolinha para a escola. Ele queria levar mala.

Ele foi para a escola pela socialização, para se dis

P.: E como foi que voce escolheu a escola?

m.: Por causa do método montessoriano. Eu acho que nas outras escolas se faz um trabalho muito rígido. Lá não, lá é sem pre mais delicado. Inclusive eu acho que é uma continua\_ção da casa. Eu acho que a criança não sente diferença. Se sente, sente para melhor

P.: Voce já conhecia o método Montessori?

m.: Já conhecia sim.

P.: Voce disse que é professora... . Voce é professora primá\_ria?

m.: Eu sou professora primária, do Município e do Estado. De noite eu trabalho no supletivo, e de manhã eu estou trabalhando com o jardim. Trabalhei esse ano todo no (escola pública). Gostei muito.

P.: Você nota muita diferença entre o trabalho de lá e o da escola do h?

m.: Eu não tive muita oportunidade de ver o trabalho dele. O que eu vi, foi o que eu observei. Ele traz trabalhos, por exemplo, de desenhos. É muito raro. Eu só vejo o boletim, e sinto a criança. Ele gosta muito de fazer desenho em casa. Quando ele foi para lá ele tinha muita vergonha. Agora ele já se adaptou, chega bem, satisfeito. Gosta muito da professora.

P.: E você está satisfeita com a escola?

m.: Estou muito satisfeita. Quando eu escolhi o colégio eu achei que eles ficariam juntos. Mas lá eles separaram o jardim do primário. Eu achei que ele ia estranhar. Mas ele se deu muito bem lá. Se você tivesse falado comigo em março eu iria sugerir que fizessem uma escola maior para ficar todos juntos. Mas agora não. Deu tudo muito certo.

P.: A escola está dando o que você esperava?

m.: É exatamente o que eu esperava. Há um comportamento adequado para a criança, para brincar. O h' está também na natação. Assim, eu acho que ele está com a educação completa. Eu acho que a natação completou bastante.

P.: O h' está lá há quanto tempo?

m.: Ele entrou esse ano. Todos eles entraram esse ano.

P.: Voce participou de reuniões de pais?

m.: Eu vou muito raramente, porque em geral são à noite e eu estou trabalhando. Mas eu sempre estou em contacto com elas. Eu participei do churrasco. Foi muito bom.

P.: O que voce acha da escola promover esse tipo de integração?

m.: Eu acho muito bom. Muitas vezes os professores estão lá. Inclusive com relação à professora, eu achei uma pessoa muito simpática. E todas as vezes que eu pergunto ao h' ele diz que adora.

P.: E quanto a essa questão da classe ser integrada. Voce sabe que lá ele tem coleguinhas de três até cinco anos, não é? O que voce acha disso?

m.: Eu acho que quando se coloca a criança num semi-internato é por uma questão de necessidade. Eu não gostaria que meus filhos estivessem num regime assim. Eu acho que a criança tem que descansar. O h' chega aqui às vezes e vai dormir. Por necessidade eu colocaria. Entre um babá e uma escola como a dele eu prefiro a escola.

Uma outra coisa que eu gostei muito desse colégio é que lá eles brincam, tem pátio. Ele nunca veio machucado. Isso para mim é uma felicidade tão grande. Porque eu também lido com o jardim e eles sempre se empurram uns aos outros, jogam coisas uns nos outros. Mas eu nunca ouvi falar que na escola do h' teve briga. E a sala deles é pequenininha, isto é, as crianças ficam todas muito juntas. Mas não brigam.

Lá onde eu trabalho não. A escola apesar de ser no

morro é bem grande, mas volta e meia sai uma briguinha. E não é porque é do Município não. Tem muito colégio particular onde se briga muito.

P.: O h' está com quantos anos?

m.: Cinco anos.

P.: Você reparou que na sala dele tem crianças desde três anos? Como você vê isso?

m.: Eu acho que cada pessoa tem um desenvolvimento. Tem criança que tem três anos que é muito mais desenvolvida que uma de cinco anos. Com relação ao h', eu acho que ele banca muito o bebê por ter seis irmãos e ser o caçula.

P.: Você não acha que essa questão da escola influenciou em alguma coisa?

m.: Eu acho que a escola influenciou ao contrário.

P.: Você já pensou em tirá-lo da escola?

m.: Não.

P.: Teria alguma situação que faria você tirá-lo da escola?

m.: Não, eu estou muito contente com a escola.

P.: Você pretende deixá-lo no primeiro grau?

m.: Pretendo sim.

P.: Você considera a escola cara?

m.: Eles são bolsistas. Eu acho que eu estou mais abalizada para falar sobre a escola porque você sendo bolsista você pode escolher qualquer escola. Eu escolhi esta escola porque eu achei diferente. Inclusive quando eu fui escolher, eu fui com uma amiga que também é técnica em Educação. E conversando com ela, dizendo que eu preferia colocar numa escola em que eles ficassem juntos para facilit

tar a ida e volta da escola, ela me aconselhou a deixar na escola mesmo, porque é muito adequada às crianças. Tem mãe que escolhe a escola única e exclusivamente por causa da questão do estudo. Lá não. Lá a criança estuda e brinca bastante.

P.: Quer dizer que como profissional voce está satisfeita também.

m.: Muito.

P.: E voce que dá aula em escola pública, pensou em colocá-los em escola pública?

m.: As escolas públicas que eu conheço não me atraem. Por exemplo, na minha escola eu não colocaria porque volta e meia as crianças estão com essas doenças comuns da idade. Se bem que em colégio particular também tem.

P.: Quando voce resolveu por o h' na escola voce tinha algum problema?

m.: Não. Foi justamente porque ele via os outros saírem e queria sair também.

P.: E a adaptação dele foi sem problema?

m.: No início ele teve problema sim. Ele não se sociabilizava com os outros. Ele não é uma criança expansiva. Ele vai devagar. Mas agora no final eu acho que ele está muito bem. Também ele é pequenininho. A gente vê adultos com uma timidez tremenda, como é que eu vou exigir dele?

P.: Ele precisou que voce ficasse lá com ele muito tempo?

m.: Não, nunca fiquei não. Ele chorava no início, mas tudo bem. Eles são muito carinhosos, não só a professora, como a orientadora, a auxiliar, aquele senhor da porta... Eu



conheço ele como o "amigão".

P.: As crianças adoram ele.

m.: Ele é uma simpatia de pessoa. Muito querido. A auxiliar também é um amor. Nunca vi a auxiliar, durante esse tempo todo, zangada, ou de cara feia. E a professora, o h' adora. Eu não tenho muito contacto com ela. Raramente eu encontro ela.

P.: Você tem informação sobre o andamento do h' através dela, ou de outra forma?

m.: Ela mesmo me mandava um boletim, e falando com ela também. Ela achou que ele melhorou muito. De março a abril a gente não pode ter opinião, porque a criança ainda está se adaptando, está ainda em fase de adaptação.

Ele deu problema sim, no início. Mas é normal, não é?

P.: Você disse que o h' gosta, não é?

m.: É, gosta muito.

P.: Gosta da escola, ou gosta só da professora?

m.: Ele gosta de tudo.

P.: Você percebeu mudanças no h' que você atribua à escola?

m.: Percebi sim, com relação à independência dele.

P.: Na educação dos seus filhos você tem alguns valores que você considere importante? Valores que constituam uma orientação básica para você?

m.: Eu acho que aqui não é mais um lar. Aqui é mais uma República. Todo mundo é independente. Inclusive eu tenho que cortar as asinhas de quem está independente demais.

Eles são bondosos, doces. Eu temo muito é com rela

ção ao estudo. Inclusive a professora falou lá para eles que eles vão lá mais pela socialização. Mas eu já falei para eles, que eles vão lá para estudar. Tem que estudar. Isso é uma coisa que se tem que botar aos poucos na cabeça.

P.: Você tem alguma preocupação com relação ao futuro dele em termos de necessidade?

m.: Nós temos muita preocupação. Por exemplo, um emprego anda difícil. Está muito difícil mesmo para a pessoa ficar estabilizada financeiramente.

Outra coisa que eu acho é que a pessoa tem que ter um ideal. Por exemplo, eu tenho um filho mais velho que tem dezesseis anos. Nós estamos conseguindo com um político um emprego para ele num banco.

Eu acho que na vida a gente tem que ter um ideal. Escolher a profissão que a gente gosta, mas também pensar no dinheiro. A (filha), por exemplo, tem vontade de ser veterinária, mas onde ela vai arranjar dinheiro fazendo Veterinária? A gente não pode ser ilusionista.

P.: Quantos filhos você tem?

m.: Eu tenho seis.

P.: Nossa! Nessa época... Que tipo de disciplina você aplica mais com o h'?

m.: Aqui todo mundo vai naturalmente. Comem, estudam, trabalham, se divertem. Eu não sou uma pessoa rígida. Eu acho que justamente por isso eu escolhi a (escola). Quem gosta de uma educação rígida não se satisfaz com a escola.

P.: Você precisa chamar a atenção dele, precisa cartigar? O

que que voce costuma fazer?

m.: Eu brigo com ele. Mas essas exigências são mais para os irmãos mais velhos, que chamam mais atenção. Eu estou muito mole, passo muito a mão na cabeça.

P.: É ocaçula, né?

m.: Eu acho é que eu não estou muito adequada para esse mundo não. Eu fico muito chocada com essas violências. Fico muito triste. Eu rezo muito para as coisas melhorarem.

P.: Quer dizer que os mais velhos é que cuidam mais do h', é que são mais exigentes com ele?

m.: As broncas partem sempre dos mais velhos.

P.: De uma maneira geral voce não tem coisas a priori que não possam ser feitas? Com relação aos limites dele, que limites que voce dá para ele?

m.: Tem limite sim. Tem que viver assim... Eu acho que são os limites normais de uma criança. Eles não são fora dos eixos também não. Eles moram num apartamento. Uma criança que mora num apartamento, não pode ser reprimida toda hora, porque senão não vai viver direitinho. Eu não tenho muito limite para ele não. Eles são crianças que levam a vida tranquilamente. Comem bem, dormem bem.

P.: Como voce vê o h'? Como voce o descreveria?

m.: Eu acho ele uma gracinha. Eu sou super-coruja. Só acho que eles têm que estudar um pouco mais. Devem ser mais responsáveis, porque estão levando a vida muito no ar. Mas, devagar a gente chega lá.

P.: Voce teria a acrescentar a questão da responsabilidade.

m.: É. Mas o h' tem cinco aninhos só. Que grande responsabi

lidade eu posso exigir dele?

P.: Voce me disse que é separada, não é? Desquitada. Como é que voce sente essa questão da falta do pai para eles?

m.: Não tem falta. Agora está regularizado no juiz. Ele tem o dia dele. Eles tem comunicação. Os maiores não vão por opção. Não querem ir, e o Juiz não quer que se obrigue. Nem o pai quer obrigado. Mas aos sábados, de quinze em quinze dias os três menores vão encontrar com o pai. Na semana que eles não vão passar Sábado e Domingo, eles vão na Segunda-Feira jantar. Estão muito bem. Eu acho que depois que ele foi embora tudo melhorou muito.

P.: Voce não sente falta do papel do pai?

m.: Não, eu não sinto. Porque quando ele estava aqui ele era menos pai do que agora. Quando ele vivia aqui era uma pessoa muito nervosa, muito agitada. Os homens todos que eu conheci foram pessoas totalmente diferentes do que ele foi aqui. Então, eu não acho que tenha feito falta alguma. As crianças, então, são alegríssimas. Eram alegres, e agora são muito mais.

P.: E com relação ao que competiria à mãe e ao que competiria ao pai, como é que voce vê?

m.: Aqui não é mais um lar. Aqui é uma República. Cada um vive como acha que está melhor para si. Aqui a gente não tem muito papel não. Eu só exijo alguma coisa quando o negócio está muito feio. E como nunca está muito feio, graças a Deus, então eu vou sempre direitinho.

P.: Voce deixa mais solto mesmo, não é?

m.: É.

P.: Voce sente dificuldade porque trabalha fora, dificuldade para criar as crianças?

m.: Graças a Deus nunca senti, porque os três maiores sempre ajudaram. E além disso eu estou com essa moça há um ano. Ela se adaptou muito bem aqui. Eles também adoram ela. E quando eu estou sem empregada a (filha) ajuda muito. Eu faço a comida ela serve. Se eu não dou banho no h' ela dá. Todo mundo aqui divide as tarefas. Todo mundo faz um pouco. Até o (filho) que tem nove anos faz questão de ajudar. O (filho) também. E isso facilita muito.

P.: Quer dizer que voce não vê muita interferência do seu trabalho.

m.: Não, não. Aqui é um trabalho de equipe, de grupo. Inclusive eu achei muito bonito numa ocasião em que eu estava sem empregada, a casa estava de pernas para o ar, e eu estava fazendo aniversário. A (filha) então me disse que eu fizesse os doces e os salgados, que ela arrumaria tudo. É claro que não é todo dia que ela está assim. Eu que tive uma vida de princesa, não vou agora exigir dela mais do que o possível. Mas quando precisa ela faz. Eles são crianças muito convenientes.

P.: Voce sempre trabalhou?

m.: Sempre, desde os dezenove anos. Eu acho que a mulher tem que ser independente, tem que ter o seu emprego. Eu acho que o século em que nós estamos é cada um por si e Deus por todos. Não tem mais aquela família patriarcal. E além disso, eu acharia chato.

P.: Mesmo quando os mais velhos eram pequenos, voce nunca teve

dificuldade em conciliar.

m.: Não. A minha mãe me ajudava muito. A minha mãe ainda vai buscar as crianças. Mas ela parece uma pessoa do século passado.

P.: Sua mãe mora aqui também?

m.: Não, ela mora no..... Ela agora está com setenta anos. Mas como o mais velho está com dezesseis, quando os maiores eram pequenos ela estava com uns cinquenta e cinco anos. Ela ajudava demais, adorava eles. Papai também, sempre deu apoio, gosta muito deles. A minha família toda gosta muito de criança. Eles vivem para os netos, sempre viveram.

P.: E voce já sentiu dúvidas com relação à educação das crianças?

m.: Não senti não. Eu desde criança tive jeito. Eu sou professora por vocação. Outro dia até um pessoal estava comentando porque eu não trabalhava em Sede, em Departamento. Deus me livre. É um negócio que eu gosto. Eu me realizei muito.

A paixão da minha vida era ter muitos filhos. Então, está tudo bem. É exatamente isso que eu gosto.

P.: Voce já precisou consultar algum profissional?

m.: Eu acho que isso é luxo. Eu estou ficando velha e nem estou sentindo.

P.: Voce resolve os problemas que aparecem sem precisar ir atrás de alguém, não é?

m.: Eles também não tem problemas sérios. São crianças saudáveis. Eles vivem bem. Eu acho que a vida da gente é como

a da planta. Voce põe uma planta ali, bota uma aguinha de vez em quando e ela fica linda. Eu vejo gente que tem tanta preocupação, que cria tanto problema...

P.: É, em geral as mães morrem de preocupação. Atualmente, então, com esse negócio das revistas, essa questão de ler as revistas...

m.: Eu fui a um curso com a Dra. x que eu só assisti uma aula. Eu só tinha três filhos naquela época. Ela me falou de roleta russa, de maconha, de tanta coisa, que quando acabou aquela aula eu tive vontade de voltar para casa e colocar as três crianças numa redoma e fechar. Se voce viver assim, não vai viver.

Eu acho que voce precisa de um profissional quando, por exemplo, voce perde um pai que voce adora, ou se um filho seu morre. Eu acho que voce precisa ter muita religião e vai precisar muito de amparo. Agora, comigo não. Eu nunca tive grandes problemas com eles nem comigo.

Inclusive, o que aconteceu assim, de separar, se não tivesse acontecido eu seria uma pessoa que passou pela vida e não viveu. Para voce viver, tem que sofrer um pouquinho. Um sofrimentozinho, eu até acho bacana. Eu sou muito religiosa.

P.: Voce é católica?

m.: Eu não tenho uma religião definida. A minha mãe é muito espírita. O meu pai foi criado no São Bento, e é muito católico. E o meu tio, que eu tive muita afinidade, é diácono da Igreja. Então, são as três religiões que eu vivi. Eu acho que isso é o eucumenismo. Não é só uma religião que serve.

P.: Voce, então, acredita em Deus; não é?

m.: Muito. Quando eu brigo com as crianças e depois fico pensando que não deveria ter brigado, eles vêm me pedir desculpa. Quer dizer, eu estou achando que estou errada mas não é, porque se eles vieram me pedir desculpas é porque estavam errados. E isso é muito legal, não é?

P.: Voce nota muita diferença entre a educação que voce recebeu e a que voce está dando para os seus filhos?

m.: Não, eu tento transmitir igual. Porque eu acho que na vida, a gente nasceu para ser feliz e fazer alguém ser feliz. Então eu acho que ao que eu me propus, esta indo tudo muito bem.

P.: Na educação que voce dá à seus filhos voce procura repetir a educação que voce percebeu?

m.: É, eu procuro repetir sim. Procuro repetir porque eu achei meus pais muito bacanas. Eles eram cem mil anos luz na frente. Na época que eu vivi, a vida era muito repressiva.

P.: Voce está falando muito em idade... Quantos anos voce tem? Voce é nova, não é?

m.: Eu tenho quarenta anos.

P.: Voce sempre morou aqui no Rio? Voce é carioca?

m.: Eu sou carioca. Mas passei dois anos em Saquarema.

P.: Voce foi criada neste bairro (25mt praia).

m.: Até os cinco anos em vivi em (subúrbio), com os meus avós com os meus pais, numa casa grande; maravilhosa.

Ficamos até que eu tivesse cinco anos nessa casa. Depois nós fomos morar em Santa Tereza, numa casa maravilhosa.



Quando eu fiz doze anos nós nos mudamos para a zona norte. Então eu estudei no (col. oficial) no Instituto de Educação, casei, e vim morar aqui. E eu gosto muito daqui.

P.: Você tem especialização em pré-escolar?

m.: Não. Nunca fiz não. Nunca mais deu tempo de estudar. Agora é que eu estou com vontade de fazer uma especialização.

P.: Mas você trabalha com pré-escolar sempre?

m.: Eu trabalho há três anos com o pré-escolar.