

NA ESCOLA NAO ENTRA TIRO

**EXPECTATIVAS E ESTRATÉGIAS ESCOLARES DE MULHERES-MÃES
EMPOBRECIDAS DE UMA COMUNIDADE DE FLORIANÓPOLIS/SC**



Fotografia: Marcelle Souza

TATIANA PIRES ESCOBAR

Tese de doutoramento



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TATIANA PIRES ESCOBAR

**“NA ESCOLA NÃO ENTRA TIRO”:
EXPECTATIVAS E ESTRATÉGIAS ESCOLARES DE
MULHERES-MÃES EMPOBRECIDAS DE UMA COMUNIDADE
DE FLORIANÓPOLIS/SC**

Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Linha de Pesquisa Sociologia e História da Educação. Orientadora: Professora Dra. Ione Ribeiro Valle.

**FLORIANÓPOLIS
2019**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Escobar, Tatiana Pires

"Na escola não entra tiro" : Expectativas e estratégias escolares de mulheres-mães empobrecidas de uma comunidade de Florianópolis/SC / Tatiana Pires Escobar ; orientadora, Prof^a Dra. Ione Ribeiro Valle, 2019.

223 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Justiça Social e Escola. 3. Mulheres-mães. 4. Pobreza e Fome. 5. Tráfico de drogas e raça . I. Valle, Prof^a Dra. Ione Ribeiro . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**“NA ESCOLA NÃO ENTRA TIRO: EXPECTATIVAS E ESTRATÉGIAS ESCOLARES
DE MULHERES-MÃES EMPOBRECIDAS DE UMA COMUNIDADE DE
FLORIANÓPOLIS/SC.”**

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 11/03/2019

Dr^a IONE RIBEIRO VALLE (PPGE/CED/UFSC - Orientadora)

Dr LINDOMAR WESSLER BONETI (PUC/PR - Examinador)

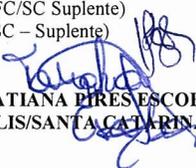
Dr^a JOANA CÉLIA DOS PASSOS (CED/UFSC - Examinadora)

Dr^a JULIA SIQUEIRA DA ROCHA (SED/SC - Examinadora)

Dr^a SILVANA RODRIGUES DE SOUZA SATO (GPEFESC/UFSC - Examinadora)

Dr^a Paula Andrea Grawieski Civiero (IFC/SC Suplente)

Dr Katia Regina Koerich Fronza (IFC/SC – Suplente)


TATIANA PIRES ESCOBAR

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA – MARÇO/2019


Profa. Dra. Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria 2098/2018/GR

Dar à Luz

Dar à luz a uma criança / é iluminar os seus dias
dividir suas tristezas / somar suas alegrias
é ser o próprio calor / naquelas noites mais frias
Dar à luz é estar perto / é sempre chegar primeiro
é ter o amor mais puro, mais honesto e verdadeiro
amar do primeiro olhar / até o olhar derradeiro
Dar à luz é se estressar / é não conseguir dormir
é ser quase odiado por dizer, não vai sair
Dar à luz é liberar, mas também é proibir
Dar à luz é ser herói com papel de vilão
é saber regrar o sim e nunca poupar o não
não é traçar o caminho é mostrar a direção
Dar à luz é ser presente nos momentos mais cruéis
é ensinar que os dedos valem mais do que os anéis
é mostrar que um só lar, vale mais que mil hotéis
Dar à luz é se doar / é caminhar lado a lado
é a missão de cuidar, de amar e ser amado
é ser grato por um dia, também ter sido cuidado
é conhecer o amor maior que se pode amar
é a escola da vida que insiste em ensinar
que pra dar à luz a um filho não é preciso gerar
é entender que neste caso o sangue é indiferente
duvido o DNA dizer o que a gente sente
é gerar alguém na alma e não biologicamente
pois não tem biologia e nem lógica
para explicar o amor de pai e mãe
não se resume em gerar
quem gera nem sempre cuida, mas quem ama vai cuidar
vai cuidar independente da cor que a pele tem,
da genética, do sangue
o amor vai mais além
o amor tem tanto brilho
que quem adota um filho
é adotado também!
(BRÁULIO BESSA, Poesia com Rapadura)

Aos meus filhos Nicolas, Isabela e Maria Vitória.
Ao meu marido Alexandre.

Às mulheres-mães, brasileiras, pobres e negras que, apesar das dificuldades da
vida,
diariamente dão à luz os seus filhos.

GRATIDÃO

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. (Viagem a Portugal, JOSÉ SARAMAGO)

Com as palavras de Saramago deixo aqui minha profunda gratidão a todos e todas que de alguma forma contribuíram durante esta longa, exaustiva e animada viagem que foi a experiência de doutoramento. Na certeza de que outras viagens virão e que novos horizontes serão descobertos, direciono minha GRATIDÃO primeiramente ao povo brasileiro, cujos impostos e escolhas políticas possibilitaram não apenas a minha entrada no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade Federal de Santa Catarina, mas em todas as escolas e universidades públicas pelas quais passei e as bolsas de estudos de que usufruí. Espero retribuir a contento, lutando para que mais e mais pessoas providas das classes populares tenham acesso ao mesmo tipo de educação que tive: uma educação crítica, sensível, gratuita e de qualidade.

Não poderia deixar de estender meus agradecimentos a todos os orientadores de pesquisa que tive no decorrer da vida acadêmica: professor Cláudio Dutra e professora Alcione Munhoz (UFSC), que com paciência guiaram meus primeiros passos na iniciação científica; professor Lindomar Boneti (PUC/PR), o “culpado” por tornar a Sociologia da Educação uma paixão na minha vida e com seu conhecimento fazer-me “mestre”, e, naturalmente, à minha querida orientadora Ione Ribeiro Valle (UFSC), pela oportunidade e por ser o espelho profissional que desejo seguir.

Também é inevitável agradecer às professoras que compõem a minha banca: Julia Siqueira Rocha e seus braços acolhedores; Joana Célia dos Passos, que em uma frase fez com que a menina tímida em mim se empoderasse e assumisse seu lugar de combate: “Você é uma intelectual negra”, e só quem sente na pele o racismo pode saber o poder desta frase; Silvana Sato, cuja generosidade é a mais evidente característica. Por fim, à Paula Civiero e Katia Fronza, que, mais do que banca, colegas de Instituto Federal, são mulheres admiráveis, éticas e compromissadas com a educação pública. Gratidão.

Claro que esta viagem só foi possível porque tive amigos, e aqui cito alguns bens valiosos que confraternizaram minha entrada na UFSC, sofreram minhas angústias durante a viagem e chegam ao final dela ao meu lado, para o que der e vier, como não poderia deixar de ser: Alessandra Stremel, Almerilis Ramos, Marucia Dei Svald, Sirlene Oliveira, Rosimara Carginin, Sonia Cristina Rado.

E por falar em companheiros de jornada, outra linha repleta de gratidão é direcionada aos colegas amados do Grupo de Pesquisa de Ensino e Formação de Educadores de Santa Catarina (GPFESC/UFSC) e do Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LASPB/UFSC). Sem a alegria, a garra e a animação destes colegas, a caminhada teria sido por demais solitária.

Também expressei meu profundo agradecimento e admiração pelo Lar Fabiano de Cristo, sem o qual esta pesquisa não seria possível. Em especial, à assistente social Andrea Farias Zapelini e à supervisora da casa, Ana Lúcia Caetano Christofoli. Aproveito o ensejo e agradeço aos profissionais de todas as escolas visitadas no Monte Cristo, pela solidariedade e abertura para com o meu trabalho.

Finalizo agradecendo a parceria da minha família. Minha mãe e irmãs, que aceitaram ficar mais de um ano sem me ver, para que eu terminasse minha tese. Minha sogra Leila, por sua alegria e leveza, aos meus cunhados Nane e Lucas, pelos momentos em que pude esquecer que estava fazendo uma pesquisa acadêmica, à minha afilhada Elisa, que despertou um amor de doer dentro mim. E, obviamente, aos grandes amores da minha vida: meu marido e meus filhos.

Trazer à consciência os mecanismos que tornam a vida dolorosa e, até mesmo, impossível de se viver, não é neutralizá-los; revelar as contradições não é resolvê-las. Mas, por mais cético que se possa ser sobre a eficácia social da mensagem sociológica, não se pode considerar nulo o efeito que ela possa exercer quando permite, ao menos àqueles que sofrem, descobrir a possibilidade de imputar seu sofrimento a causas sociais e, assim, de se sentir desculpados. Essa constatação, apesar das aparências, não tem nada de desesperadora: o que o mundo social fez, o mundo social pode, armado desse saber, desfazer.

Pierre Bourdieu (1930-2002)

Tranquilizar é tarefa de outros; a nossa é inquietar.

Clifford Geertz (1926-2006)

RESUMO

A análise das desigualdades escolares objetivas mostra a disparidade escolar entre ricos e pobres. Os dados estatísticos reafirmam das mais distintas formas que a escola nula ou escassa influência tem sobre as grandes chagas da sociedade brasileira, como as sequelas de um passado escravocrata e o alto índice de crimes violentos nos bairros mais empobrecidos. Também é possível assumir que a escola – sobretudo aquela desenhada para atender aos mais pobres do país – tem falhado em seu papel, no que compete à emancipação intelectual de seus estudantes; não tem contribuído para ampliar significativamente a mobilidade social dos mais desfavorecidos economicamente e, fato incansavelmente constatado pela Sociologia da Educação, tende a contribuir para a manutenção das desigualdades. Sendo assim, uma pergunta, ainda que óbvia, não poderia deixar de ser feita: qual papel, afinal, a escola desempenha na vida das pessoas cujo cotidiano é demarcado pela privação dos bens sociais básicos? Mobilizada por esta questão é que esta pesquisa foi produzida. Especificamente, o objetivo principal deste estudo é conhecer e analisar o papel imputado à escola por mulheres-mães - majoritariamente negras - que vivem em condição de pobreza, residentes na comunidade Monte Cristo, em Florianópolis (SC), tomando como base suas expectativas e estratégias escolares. A comunidade é reconhecida pela condição de pobreza de seus moradores e também pelo alto índice de crimes violentos, ocasionados, sobretudo, pela guerra entre os traficantes que comandam a região. A realização de entrevistas e a inserção durante cinco meses na comunidade possibilitaram a defesa da tese de que em contextos de pobreza e extrema pobreza mulheres-mães tendem a redimensionar o papel da escola como promotora de justiça social, esperando que esta instituição atenda suas necessidades mais prementes, tanto nos aspectos objetivos, quanto nos subjetivos. Sendo assim, a expectativa das mães em relação à escola abarca questões de justiça, pela via do assistencialismo e pela proteção da vida dos alunos, mas também se direciona às suas perspectivas de futuro, de dignidade e de esperança. Metodologicamente, este trabalho tem inspiração etnográfica, justificada pela postura assumida durante a coleta de dados e pelos instrumentos utilizados, como as entrevistas, diários de campo e observação participante. A análise das entrevistas se deu principalmente à luz da sociologia, elegendo categorias como justiça social na perspectiva do jusnaturalismo, destacando os estudos de Émile Durkheim, Pierre Bourdieu e François Dubet na interpretação da função social da escola e

abrangendo leituras sociológicas sobre categorias essenciais a esta tese, como a fome e a violência.

Palavras-chave: Justiça Social e Escola. Mulheres-mães. Pobreza. Tráfico de drogas e raça. Fome.

ABSTRACT

Analysis of objective school inequalities reveals the disparity in schooling between rich and poor. Statistical data reaffirm the various ways that schools have little or no influence on Brazil's large social problems, such as the scars of historic slavery and the high rate of violent crime in the poorest neighborhoods. It is also possible to assume that schools – particularly those designed to serve the poorest people in the country – have failed in their role to intellectually emancipate students. They have not contributed to significantly expanding the social mobility of the most economically disfavored and tend to contribute to the maintenance of inequalities, a fact regularly found by the Sociology of Education. Thus, one obvious question must be raised: what role do schools perform in the lives of people marked daily by the privation of basic social goods? This study was mobilized by this question. The main objective of the study is to know and analyze the role expected from schools by women and mothers who live in situations of poverty who are residents of the community of Monte Cristo, in Florianópolis (SC). The community is known for the poverty of its residents and the high rate of violent crimes, caused above all by the war among drug traffickers. The realization of interviews and an insertion for five months in the community allow defending the thesis that in contexts of poverty and extreme poverty, women and mothers tend to give new dimensions to the role of schools and see them as promoters of social justice, expecting that the institutions will serve their more pressing needs, both in objective and subjective aspects. Thus, the expectations of the mothers in relation to schools encompass questions of justice, involving the protection of students' lives and social assistance, but also focuses on their perspectives for the future, dignity and hope. Methodologically, this study has an ethnographic inspiration, justified by the position assumed during the data collection and by the instruments used, including interviews, field diaries and participant observation. The analysis of the interviews was conducted mainly from a sociological perspective, using categories such as social justice from the perspective of natural law, highlighting studies of Emile Durkheim, Pierre Bourdieu and François Dubet to interpret the social function of schools and engage in sociological readings about categories essential to this thesis, such as hunger and violence.

Keywords: Social Justice and School. Mother-wives. Poverty. Drug trafficking and race. Hunger.

RÉSUMÉ

L'analyse des inégalités scolaires a pour but de montrer la disparité qui existe entre les riches et les pauvres dans le milieu scolaire. Les données statistiques réaffirment, par diverses façons, que l'école exerce une influence inexistente ou très faible sur les grandes plaies de la société brésilienne, comme les séquelles d'un passé esclavocrate et le nombre élevé de crimes violents dans les quartiers les plus défavorisés. Il est aussi possible de dire que l'école – surtout celle faite afin de s'occuper des plus pauvres du pays – n'a pas joué son rôle en ce qui concerne l'émancipation intellectuelle de ses élèves ; elle n'a pas aidé à élargir significativement la mobilité sociale des plus économiquement défavorisés et, fait infatigablement constaté par la Sociologie de l'Éducation, elle tend à contribuer au maintien des inégalités. Ainsi, une question, qui coule de source, ne peut manquer d'être posée : finalement, quel rôle l'école joue-t-elle dans la vie des personnes dont le quotidien est marqué par la privation des biens sociaux de base ? C'est cette question qui nous a amenés à produire cette étude dont, plus particulièrement, l'objectif principal est de connaître et d'analyser le rôle donné à l'école par des femmes-mères qui vivent dans la pauvreté et habitent dans la communauté de Monte Cristo, à Florianópolis (SC) au Brésil, en prenant comme base leurs attentes et leurs stratégies vis à vis de l'école. La communauté est connue par la pauvreté des habitants, mais aussi par le grand nombre de crimes violents en raison, surtout, de la guerre entre les gangs de trafiquants qui commandent la région. La réalisation d'entretiens et l'immersion dans la communauté pendant cinq mois ont permis de soutenir la thèse selon laquelle, dans des contextes de pauvreté et d'extrême pauvreté, des femmes-mères ont tendance à redimensionner le rôle de l'école en tant que productrice de justice sociale, dans l'espoir que cette institution répondra à leurs besoins les plus urgents, aussi bien dans leurs aspects objectifs que subjectifs. Donc, l'attente des mères, en ce qui concerne l'école, porte sur des questions de justice, par le biais de l'assistentialisme et par la protection de la vie des élèves, mais aussi sur leurs perspectives d'avenir, de dignité et d'espoir. Méthodologiquement, ce travail est d'inspiration ethnographique, justifiée par la position adoptée lors de la collecte des données et par les instruments employés, comme les entretiens, les notes de terrain et l'observation participante. L'analyse des entretiens a, surtout, été réalisée à la lumière de la sociologie, en choisissant des catégories comme la justice sociale, dans la perspective du jusnaturalisme, mettant en relief les études d'Émile Durkheim, Pierre Bourdieu et François Dubet dans l'interprétation de la

fonction sociale de l'école et comprenant des lectures sociologiques concernant des catégories essentielles à cette thèse, comme la faim et la violence.

Mots-clés: Justice sociale et école. Mères-épouses. La pauvreté. Trafic de drogue et race. La faim

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização de Florianópolis.....	37
Figura 2 - Divisão de regiões e bairros de Florianópolis.....	38
Figura 3 - O bairro Monte Cristo.....	39

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estado civil das entrevistadas	61
Gráfico 2 - Motivos do rompimento com a escola	63
Gráfico 3 - Apresentava defasagem idade x série no período do abandono escolar	65
Gráfico 4 - Impedimentos para o retorno à escola	66
Gráfico 5 - Principal fonte de renda das entrevistadas	78
Gráfico 6 - Renda recebida do Programa Bolsa Família	80
Gráfico 7 - Aspectos negativos do bairro de acordo com as entrevistadas	84
Gráfico 8 - Aspectos positivos do bairro de acordo com as entrevistadas	87
Gráfico 9 - Residência anterior a Florianópolis	139
Gráfico 10 - O que vieram buscar em Florianópolis?	140
Gráfico 11 - Todas as escolas são iguais?	146
Gráfico 12 – “Eu confio que na escola meu filho esteja...”	148
Gráfico 13 - Atualmente, quais os maiores problemas enfrentados por sua família?.....	166
Gráfico 14- Principais problemas da escola do filho.....	193

SIMÁRIO

SENTA AÍ E VAMOS CONVERSAR...	27
QUAL A PERGUNTA QUE MOVE A SUA VIDA? APRESENTANDO O PROJETO DE PESQUISA QUE ORIGINOU ESTA TESE	32
OBJETIVO.....	36
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	36
TESE	36
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
JUSTIFICATIVA.....	45
UMA TESE QUE ESCUTA, UMA PESQUISADORA QUE MILITA	48
PRIMEIRA PARTE.....	51
PARA ENTENDER AS VOZES DESTA PESQUISA	51
INTRODUÇÃO	51
CAPÍTULO I.....	55
MAS É PRECISO TER FORÇA, É PRECISO TER GARRA, É PRECISO TER GANA, SEMPRE: AS MULHERES-MÃES DESTA TESE	55
1.1 A MULHER-MÃE.....	56
1.2 A MULHER-MÃE E A POBREZA	69
1.2.1 “Não tão pobre assim”: Pobreza e estigma	70
1.2.2 “Eu sou pobre, mas sou feliz”: pobreza e felicidade	73
1.2.3 A mulher-mãe, a pobreza e o programa bolsa família	75
1.3 A MULHER-MÃE E A COMUNIDADE MONTE CRISTO	82
POR FIM.....	89
CAPÍTULO II.....	91
JUSTIÇA SOCIAL E O PAPEL DA ESCOLA: AFINAL, DO QUE ESTAMOS FALANDO?	91
2.1 A JUSTIÇA E OS DIREITOS HUMANOS	92
2.2 DIREITOS CIVIS, POLÍTICOS E SOCIAIS EM T. H. MARSHALL	96
2.3 A FUNÇÃO DE JUSTIÇA DA ESCOLA PÚBLICA	101
2.3.1 Durkheim: a escola socializadora	102

2.3.2 Pierre Bourdieu e a escola reprodutivista.....	107
2.3.3 François Dubet: a escola justa	112
POR FIM.....	116
SEGUNDA PARTE	119
ESTRATÉGIAS E EXPECTATIVAS ESCOLARES DE MULHERES-MÃES NOS CONTEXTOS DA VIOLÊNCIA, DA FOME E DA (DES)ESPERANÇA	119
INTRODUÇÃO.....	119
CAPÍTULO III.....	121
O PRIMEIRO TEMPO, TEMPO PRESENTE: “NA ESCOLA NÃO ENTRA TIRO”	121
3.1 “COM ÓDIO NA VEIA PRONTO PARA ATIRAR”: DE QUEM AS MÃES TÊM MEDO?	122
3.2 VIOLÊNCIA LETAL, FAVELA E RAÇA: POR QUE AS MÃES TÊM MEDO?.....	131
3.3 POR QUE AS MÃES “ESCOLHEM” E PERMANECEM NO MONTE CRISTO?	137
3.4 “NA ESCOLA NÃO ENTRA TIRO”: A ESCOLA COMO CAIXA BLINDADA.....	143
3.4.1 “Melhor na escola que metido com a bandidagem”, ou professor x traficante.....	152
SÍNTESE DO PRIMEIRO TEMPO, O TEMPO PRESENTE	158
CAPÍTULO IV	159
SEGUNDO TEMPO, O TEMPO INTERMEDIÁRIO: “NA ESCOLA EU SEI QUE ELAS NÃO PASSAM FOME”	159
4.1 O QUE É PASSAR FOME?	160
4.2 A FOME DAS MULHERES-MÃES DESTA PESQUISA	165
4.2.1 Algumas estratégias para amenizar a fome: com a palavra, as mães.....	170
4.3 A ESCOLA COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO DA FOME	176
SÍNTESE DO SEGUNDO TEMPO, O TEMPO INTERMEDIÁRIO	179
CAPÍTULO V.....	181
O TERCEIRO TEMPO, O TEMPO FUTURO: “A ESCOLA SERVE PRA GENTE VER O FUTURO”	181

5.1 PARA TER ESCOLHA TEM QUE TER ESCOLA.....	182
5.1.1 “O futuro já foi, já eras”: o trabalho doméstico, a formação do habitus e o mérito	185
5.1.2 O mérito e o sucesso escolar	188
5.2 “MEUS FILHOS VÃO ESTUDAR PARA NÃO TER QUE LIMPAR BANHEIRO NA CASA DOS OUTROS”	191
5.3 “A ESCOLA SERVE PRA GENTE VER O FUTURO”	200
SÍNTESE DO TERCEIRO TEMPO, O TEMPO FUTURO	203
ESTA É UMA TESE QUE FALA DO ÓBVIO, FECHANDO NOSSA CONVERSA... ..	205
REFERÊNCIAS	213

SENTA AÍ E VAMOS CONVERSAR...

A escolha de um tema de pesquisa em educação nunca ocorre por acaso, encontra-se atrelada à trajetória do pesquisador, às suas origens, crenças e postura política diante do mundo que lhe é imposto. Sendo assim, discutir a relação justiça social e função social da escola não foi uma escolha puramente racional, mas resultado de uma combinação de constructos sociológicos que se (re)desenharam em minha vida até a escrita desta tese¹.

A sensibilidade desenvolvida pela temática em questão possivelmente tem suas origens em uma infância marcada pela pobreza e pela fé absoluta que minha mãe, negra, pobre e sem estudos, depositou na minha educação escolar. Fé que a levou a entregar sua filha aos cuidados do genitor, por ter plena ciência de que não daria conta de alimentar suas quatro crianças – cada uma de um pai ausente diferente – e, menos ainda, de mantê-las na escola. Então, com a promessa materna de que “lá você estudará e será alguém na vida”, me vi, aos cinco anos, sendo arrancada dos braços maternos e da companhia de três irmãs mais jovens para viver com a até então desconhecida figura paterna, em uma cidade aproximadamente 320 km distante de minha terra natal.

Meu pai na época era pintor de paredes, homem trabalhador, honesto, mas sem a mínima ideia do que fazer com uma criança, deixando-me aos cuidados de namoradas, parentes, ou quem quisesse tomar a responsabilidade para si. Desta forma, os três primeiros anos na nova cidade foram marcados pela permanência da condição de pobreza, total desestrutura emocional e aproximação com a escola, espaço que – em minha trajetória como estudante – sempre foi símbolo de libertação, risadas soltas, afetos e segurança – contraponto dos processos de silenciamento que a figura rígida de meu pai me impunha.

O rompimento com a vida de pobreza ocorreu com o segundo casamento de meu pai. Ao chegar à nova família, vi-me mergulhada em um mundo onde o capital cultural² e econômico era totalmente diferente

¹ Partes da trajetória aqui relatada estão na minha dissertação de mestrado, intitulada: "Políticas educacionais: mecanismos de inclusão e exclusão social no sistema escolar" (PUC/PR).

² Aqui utilizo o termo “capital cultural” para me referir não apenas ao institucionalizado, que abarca as titulações escolares variadas, mas, em especial, aqueles valores transmitidos pela família e incorporados como parte da subjetividade do próprio indivíduo. Adoto este termo a partir de Bourdieu (1979).

daquele onde se firmaram minhas raízes. A educação escolar, neste novo mundo, era um valor absoluto, que aos poucos também foi sendo internalizado por mim. A convivência com leituras, a severidade na cobrança por um “comportamento de boa moça”, o contato com novos tios e tias que já não eram semialfabetizados, como os da minha família sanguínea, mas em sua maioria eram professores da escola básica, foram centrais para a promessa materna “lá tu vai estudar e ser alguém na vida” ganhar outra dimensão e, aos poucos, começar a fazer sentido.

Enquanto isto, no outro lado da história, minhas irmãs continuavam vivendo a subnutrição, a dificuldade de se manter dentro de uma escola, a defasagem idade/série, a gravidez precoce, até chegar ao abandono total dos estudos, antes mesmo de terminarem o 4º Ano do Ensino Fundamental.

Elas foram até onde podiam, até onde acreditavam que as regras impostas nas instituições educacionais poderiam ser cumpridas, que os conhecimentos prévios exigidos pela escola poderiam ser alcançados, que suas roupas surradas e cabelos descuidados não influenciariam na troca afetiva com suas professoras. Desistiram. Naquele momento, o sistema havia vencido a batalha.

Nossos encontros eram anuais e a distância entre nós aumentava à medida que os anos passavam. A diferença cultural se tornara um abismo. Eu, cada vez internalizando mais as regras do jogo escolar, e elas, desistindo de jogar. Eu, a estranha no ninho, elas, as filhas da minha mãe cujo rosto eu chegava a esquecer durante o ano letivo. A diferença só foi diminuindo quando amadurecemos e percebemos que Caetano tem razão quando canta “que cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”. Foi com a maturidade que pudemos realizar algumas trocas essenciais e superar algumas dores inevitáveis desta vida.

Enfim, aos 17 anos, prestei vestibular e garanti minha vaga dentro da Universidade Federal da Santa Maria (UFSM). Mais uma vez, a promessa escolar que me faria ter um futuro glorioso estava sendo cumprida. Pouco importava que o curso escolhido por mim, licenciatura em Educação Especial, fosse um dos poucos que estava no meu horizonte de possibilidades. O valor simbólico desta vitória para a filha da faxineira e do pintor de paredes era algo sem precedentes, e superava o sonho materno de ver a filha, um dia, tornar-se “secretária de médico”.

Os estudos universitários me aproximaram da teoria da reprodução de Pierre Bourdieu, de François Dubet, Karl Marx, Paulo Freire e tantos outros teóricos, que não apenas ampliaram minha visão a respeito das desigualdades e injustiças sociais e escolares tão marcantes na minha trajetória. Também ajudaram a compreender como o que acontece no

terreno do microssocial encontra-se atrelado a uma visão do macro. A trajetória de uma vida, os detalhes de uma ação educacional são extremamente limitados, se não forem analisados à luz das relações de poder, sob uma clareza conceitual e uma perspectiva histórica.

A consolidação de uma identidade profissional como professora efetiva de escola pública foi outro marco sociológico que definiu a escolha do meu tema de pesquisa. Em cerca de 10 anos como docente, deparei-me com os diferentes aspectos que limitam a atuação da minha profissão: salas de aula superlotadas, alunos sem a menor disposição natural para cumprir o papel de aluno (DUBET, 1997), professores sem a menor disposição para cumprir seu papel de professor, atos espontâneos fantasiados de aulas dadas; burocracias e controle da agitação juvenil preenchendo a maior parte dos 50 minutos que compreendem uma hora-aula; muita gente fingindo que aprende, muita gente fingindo que ensina e, no meio do caos, muita gente se esforçando de verdade para ensinar e para aprender.

Não, a escola não é o oásis da justiça social (VALLE, 2013) que eu acreditava até o término de minha faculdade, e estudar não é garantia de “ser alguém na vida” como afirmava minha mãe. Antes ainda, a escola, por vezes, ocupa papel central na manutenção da estrutura social vigente e, à medida que avança seu raio de ação, mais ela exclui os menos abastados dos sistemas de ensino (DUBET, 2003). Ser professora de escola pública quebrou muito da minha fé absoluta na educação escolar, mas em nenhum momento desfaleceu minha convicção de que é necessário lutar pelo direito dos esfarrapados do mundo (FREIRE, 2005) a uma educação pública de qualidade e que cumpra verdadeiramente sua função no processo de democratização dos saberes científicos e culturais. Até porque, ao falarmos de escola, falamos de organismos complexos, que estão sendo a todo momento (re)construídos pelas gentes que ali firmam o contrato de ensinar e de aprender.

Ademais, como instituição histórica e, portanto, produzida pelos homens, a escola carrega em si potencial para desempenhar papéis para além da reprodução social (BOURDIEU), para além da socialização metódica (DURKHEIM) e para além da produção de desigualdades justas (DUBET). No contexto da privação, da miséria e da injustiça, os sujeitos são capazes de redimensionar seu papel como promotora de justiça social. Tendem a esperar dela mais do que o prometido pelo ideário moderno, aguardando que a instituição também atenda suas necessidades mais prementes, tanto nos aspectos objetivos, quanto nas esferas subjetivas da vida humana.

E é em defesa desta tese que discorro neste escrito. Tomo para análise empírica as estratégias e expectativas escolares relatadas em entrevistas com 37 mulheres-mães que vivem em condição de pobreza e extrema pobreza na comunidade Monte Cristo, em Florianópolis (SC), cujos filhos estão matriculados nas escolas públicas da região. Minha intenção é saber dessas mães qual o papel que a escola desempenha em suas vidas.

Organizo³ minha pesquisa em texto introdutório, cinco capítulos e considerações finais. No texto introdutório, intitulado **“Senta aí e vamos conversar...”**, descrevo os caminhos e descaminhos que me levaram à produção de um estudo sobre escola e justiça social. Relato os principais constructos sociológicos e reflexões que inspiram o tema desta pesquisa e aproveito para apresentar ao leitor o projeto que originou este trabalho. No citado projeto, problematizo o tema deste estudo, justifico sua relevância para o campo escolar, estabeleço os objetivos e os procedimentos metodológicos. Ademais, afirmo a minha tese norteadora e torno explícito que esta pesquisa foi produzida por uma militante, a favor das gentes e a favor do mundo, como nos inspira Paulo Freire (1996).

A primeira parte, **“Para entender as vozes desta pesquisa”**, é dividida em dois capítulos. A intenção deste extrato é: a) apresentar ao leitor as protagonistas desta pesquisa; e b) expor as reflexões teóricas sobre justiça social e função social da escola que permeiam e inspiram o estudo. No primeiro capítulo, **“Mas é preciso ter força, é preciso ter garra, é preciso ter gana sempre”**: as mulheres-mães desta tese, mostramos que as protagonistas não pertencem a uma categoria única. Não são simplesmente “pobres”, “mulheres” ou “moradoras de uma comunidade”. Elas constroem suas identidades no somatório das diversas esferas que ocupam. Nossa preocupação foi mostrar algumas destas esferas partindo de análise relacional entre o terreno macro e microssociológico.

³ A produção de uma tese é sempre resultado de um trabalho coletivo. O pesquisador social não vai sozinho ao campo, com ele seguem suas lentes teóricas, suas experiências particulares e sua história acadêmica. Porém, neste estudo, há elementos muito particulares vividos pela pesquisadora, seja sua história de vida ou acontecimentos específicos durante a empiria. Por esta razão, definimos que durante todo este trabalho manteremos o movimento de vai e vem entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural. Sendo assim, por uma questão de coerência, faremos valer prioritariamente o eu coletivo e, sempre que pertinente, voltamos ao eu individual.

No segundo capítulo, denominado **“Justiça social e o papel da escola: afinal, do que estamos falando?”**, trouxemos as principais reflexões e inspirações teóricas que transpassam a escrita e a defesa desta tese. A principal ideia deste escrito é construir um grande “guarda-chuva” teórico para, em capítulos posteriores, aprofundar os temas específicos. Posto isto, dividimos o texto em dois momentos. No primeiro, expomos a construção do discurso moderno sobre justiça social, tendo como base os direitos humanos e os direitos positivos. Norberto Bobbio, Hannah Arendt e T. H. Marshall foram essenciais a esta discussão. No segundo momento, atemo-nos a apresentar a relação justiça e função social da escola. Para tal, fundamentamo-nos nas concepções de Émile Durkheim, Pierre Bourdieu e François Dubet.

É importante salientar que as categorias teóricas fundamentais a este texto de tese não se limita ao capítulo 2. Em cada um dos capítulos seguintes outras categorias serão trazidas à luz, construindo assim uma análise mais precisa dos assuntos abordados.

A segunda parte desta pesquisa é intitulada **“Estratégias e expectativas escolares de mulheres-mães nos contextos da violência, da fome e da (des)esperança”**. Dividida em três capítulos, nesta seção abordamos os elementos da pesquisa relacionados às estratégias e expectativas sociais e escolares das mulheres-mães. Salientamos algumas categorias teóricas fundamentais para cada capítulo, categorias que compõem as bases e fundamentos desta tese, como: o traficante de drogas, a fome e o habitus.

No Capítulo 3, **“Primeiro tempo, o tempo presente: ‘na escola não entra tiro’**”, destaca-se o fato de que as mães têm sido constantemente violadas em seu direito à proteção e à integridade física, devido à atuação do tráfico de drogas na região. A escola entra, na perspectiva materna, como uma parceira na proteção à vida das crianças da comunidade e o professor ocupa um status moral e social que se opõe à figura do traficante. A expressão “primeiro tempo, tempo presente” indica que o aspecto da segurança é a necessidade mais premente das entrevistadas. A escola é usada estrategicamente para lidar com esta demanda.

Já no Capítulo 4, **“Segundo tempo, o tempo intermediário: ‘na escola eu sei que elas não passam fome’**”, a violação do direito à alimentação é salientada. Discutimos esta questão de um ponto de vista mais amplo, que abarca a fome não apenas na perspectiva da falta de alimento, mas também da insegurança alimentar e das condições subumanas a que algumas mães são submetidas para conquistar o pão de todo dia. A expressão “segundo tempo, tempo intermediário” é utilizada,

pois a escola não é acionada na primeira instância para amenizar esta necessidade. Ela se comporta como uma estratégia materna para o enfrentamento da inanição apenas em situações singulares, em um tempo sem precisão. Diferentemente do Tempo Presente, onde a escola é primeira fonte de proteção, a necessidade do segundo tempo é atendida pela escola após outras instituições e mecanismos terem sido utilizados.

No Capítulo 5, **“Terceiro tempo, o tempo futuro: ‘a escola serve pra gente ver o futuro’**”, tratamos da necessidade de dignidade, de esperança e do sonho. Tão urgentes quanto a integridade física e a alimentação. No terceiro tempo, o resultado das estratégias e expectativas escolares maternas estão direcionadas a um tempo futuro.

No texto final, **“Esta é uma tese que fala do óbvio. Fechando nossa conversa”**, retomamos alguns pontos centrais deste escrito e suscitamos novas questões para que este diálogo não se finde nesta produção.

QUAL A PERGUNTA QUE MOVE A SUA VIDA? APRESENTANDO O PROJETO DE PESQUISA QUE ORIGINOU ESTA TESE⁴

Certa vez, em uma palestra proferida no Instituto Federal Catarinense, campus Rio do Sul, a professora Ida Mara Freire (UFSC) perguntou aos ouvintes: qual a pergunta que move a sua vida? Sem dúvidas, a minha pergunta é: “Como produzir uma escola mais justa para todos?”. Esta pergunta me angustia desde que iniciei meus estudos como professora de Educação Especial. Fortaleceu-se quando tive meus primeiros contatos com a teoria reprodutivista de Pierre Bourdieu e atingiu seu ápice em meu mestrado em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), sob a orientação do professor e sociólogo Lindomar Boneti.

Durante meu mestrado, quis saber dos professores de uma pequena escola de periferia, que atendia apenas até o 4º ano do Ensino Fundamental, que mecanismos a instituição utilizava para produzir a inclusão e a exclusão social de seus alunos. Fiquei surpresa ao me deparar com tantos professores sem fé no futuro de suas crianças. Afirmavam que a maioria não chegaria a cursar o Ensino Superior. Alguns professores defendiam que meninos pobres nem deveriam estudar tanto, pois seriam mais bem aproveitados se dedicassem seu tempo ao futebol. Quanto às meninas, o destino já estava traçado: na adolescência, abandonariam a

⁴ O projeto de pesquisa que originou esta tese foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina. Está inscrito sob o número 1.849.640.

escola para cuidar de seus filhos. Os docentes que não tinham um pensamento tão desolador quanto ao futuro dos estudantes acreditavam que a escola colaborava para atender às necessidades de alimentação e cuidado dos pequenos, e até para ensinar “bons valores”, mas pouca influência tinha para o futuro das crianças. “Mas com certeza vão ter mais estudos que seus pais”, era o que me diziam estes professores.

Esta desesperança docente revela aquilo que o pesquisador Jourdan Linder (UFSC, 2015) definiu em sua dissertação de mestrado como “miopia educacional”, que leva ao desinvestimento docente em alunos de periferia. Esta miopia também pode ser entendida como consequência de uma vida profissional repleta de exemplos de estudantes empobrecidos, que pouco ou nada conseguiram em termos de mobilidade social, ao frequentar a escola. Talvez estes professores não duvidem (apenas) do potencial de seus alunos, mas desacreditem no potencial do próprio processo de escolarização das camadas populares.

De qualquer forma, é evidente o poder da escola de selecionar e classificar os sujeitos de acordo com seu status econômico, lugar social e adaptação à cultura escolar. Para os privilegiados do mundo, a escola é libertadora. Mas, para os oprimidos, pela sua condição econômica e cultural, a mesma instituição pode ser devastadora. De qualquer forma, o poder da escola é indiscutível.

A Sociologia Crítica já revelou, das mais distintas formas, o protagonismo da escola no aprofundamento das desigualdades entre os sujeitos e grupos sociais, não sendo mais possível defender, em termos objetivos, sua aura de santidade. A escola não é uma instituição homogênea, e muito menos neutra. São inúmeros os mecanismos intraescolares que retiram precocemente os menos meritosos do jogo escolar, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais, como reiteradamente afirmaram alguns precursores da Sociologia Crítica (BOWLES e GINTIS, 1976; BAUDELLOT e ESTABLET, 1971; PIERRE BOURDIEU, 1964, 1966, 1975; FRANÇOIS DUBET, 2003, 2004).

Talvez o que possa (ou deveria!) causar algum constrangimento coletivo é que estes mecanismos são bastante evidentes, podendo ser constatados em um simples passeio pelas instituições de ensino de um bairro qualquer. No mesmo espaço geográfico, convive-se pacificamente com estruturas escolares que evidenciam suas distinções já nas diferenças entre seus muros: pichados ou não, com ou sem marcas eternas de tiroteios, pintados com cores alegres e vivas, ou deprimentes e mortas, tal qual presídios, manicômios e até alguns hospitais públicos.

A escola, por si, é incapaz de protagonizar a edificação de um mundo mais justo, equitativo. Sua função social, de formar a “hierarquia

democrática” por meio da “hierarquia das capacidades” recrutadas em todos os grupos sociais, para as quais se abrem as mesmas oportunidades de educação, conforme afirmaram os intelectuais signatários do Manifesto dos Pioneiros (1932), não tem como materializar-se na contemporaneidade. Pelo simples fato de que as mesmas oportunidades de educação para todos se constituem em um mito dentro do cenário onde uma mãe, subjugada a um sistema capitalista que a explora e a descarta, tal qual refugio humano (BAUMAN, 2005), tem que escolher a escola de seu filho de acordo com o critério de segurança, ou seja, onde esta criança corra menor risco de levar um tiro, e/ou o critério de alimentação, em que seu filho possa ter garantido ao menos uma refeição diária.

À prole desta mãe também são destinadas as escolas mais precárias e oferecidas as menores possibilidades de acesso a uma cultura socialmente legitimada. Também lhe são negadas condições para que possa refletir sobre o papel que lhe compete dentro de uma sociedade com ares de castas⁵, como vem se configurando a brasileira.

Mesmo explicitamente injusta, é imperativa a existência da escola nas sociedades que se pretendem democráticas. Ela é a garantia de que os sujeitos estão protegidos das desigualdades naturais que perduraram até o alvorecer do pensamento moderno. É a promessa de um futuro digno, caso o presente seja adverso.

Pensar a escola é, inevitavelmente, pensar em justiça social. É assumir que somos fundamentalmente iguais e, portanto, não é admissível que sejamos destinados a um futuro baseado em nossas condições de nascimento. A escola é o lugar da chance, da oportunidade, do “virar o jogo”. Nela são jogadas todas as expectativas de ser alguém na vida. Sem escola, não há futuro, sobretudo para aqueles sujeitos que não conseguem vislumbrar outras possibilidades de mobilidade social.

Acreditar na escola como instituição capaz de levar justiça aos espaços atravessados pela injustiça, e ao mesmo tempo reconhecer que ela está longe de realizar tal tarefa, ainda que aparentemente contraditório, é um aspecto central para buscar a construção de uma escola, se não mais justa, ao menos, menos injusta, como nos ensina o sociólogo François Dubet (2008). E é movida pela ideia de colaborar para a reflexão no

⁵ Para aprofundar a leitura sobre a teoria de que o Brasil possui algumas características de sociedade de castas, sugerimos a obra *A casa e a rua*, do antropólogo Roberto da Matta (1997), o artigo “Você sabe com quem está falando?”, disponível no livro *Carnavais, Malandros e Heróis* (1979), do mesmo autor, e a obra *Homo Hierarchicus* (1966), do antropólogo Louis Dumont.

campo da justiça escolar, e continuar tentando responder a pergunta que move a minha vida, que este estudo foi construído.

Posto isto, a reflexão sociológica que proponho nesta pesquisa não é conhecer o que dizem as grandes linhas de pensamento a respeito do tema justiça escolar e pobreza. Assim como François Dubet (2015), desconfio dos pressupostos ideológicos que afirmam coisas como “a escola está a serviço do capital” ou “somente a educação salvará o mundo”. A análise das desigualdades escolares objetivas mostra a existência da disparidade escolar entre ricos e pobres. Os dados estatísticos reafirmam das mais distintas formas que a escola nula ou escassa influência tem sobre as grandes chagas da sociedade brasileira, como as sequelas de um passado escravocrata e o alto índice de crimes violentos nos bairros mais empobrecidos. Não posso questionar nada disso. O que me interessa neste estudo é ouvir o que dizem as pessoas que estão envolvidas diretamente no problema. É perguntar para uma mãe, potencialmente vítima desta situação, como ela se sente em relação a tudo isso? Como tudo isso ocorre para ela?

Sendo assim, frente a este cenário contraditório e complexo, que consubstancia: 1) o evidente papel da escola na promoção da justiça social; 2) a insistente esperança e investimento, mesmo que frágil, no processo de escolarização por parte das camadas populares, caracterizando uma resistência à ideia da pobreza como determinante social; e 3) evidentes mecanismos escolares os quais – desnudados teórica e empiricamente pela Sociologia da Educação – contribuem para a conservação e legitimação das desigualdades sociais, uma reflexão, ainda que óbvia, não poderia deixar de ser feita: se a escola – sobretudo aquela desenhada para atender aos mais pobres do país – tem falhado em seu papel no que compete à emancipação intelectual de seus estudantes; não tem contribuído para ampliar significativamente a mobilidade social dos mais desfavorecidos economicamente; e, fato incansavelmente constatado, tende a contribuir para a manutenção das desigualdades, qual papel, afinal, ela desempenha na vida das pessoas cujo cotidiano é demarcado pela privação dos bens sociais básicos? Que dimensões objetivas ela assume para as mulheres-mães de maneira a cumprir minimamente seu papel diante das injustiças sociais?

Movida por esta reflexão, parti às ruas da comunidade Monte Cristo, em Florianópolis (SC), e foi neste território circunscrito pela miséria, pela violência, mas também pela resistência à aparente inexorabilidade da pobreza geracional de suas gentes, que meu projeto de tese começou a ganhar seus delineamentos e recortes próprios, os quais apresento mais detalhadamente nos subcapítulos que seguem.

OBJETIVO

Conhecer e analisar o papel imputado à escola por mulheres-mães⁶ que vivem em condição de pobreza, residentes na comunidade Monte Cristo, em Florianópolis (SC), tomando como base suas expectativas e estratégias escolares.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Aproximar os leitores das protagonistas deste estudo, apresentando e discutindo as diferentes esferas sociais ocupadas pelas mesmas.
- Expor as principais inspirações teóricas que nortearam a produção, a sistematização e a análise dos dados coletados.
- Conhecer e analisar as estratégias e expectativas escolares das mulheres-mães, no contexto de domínio do tráfico de drogas.
- Identificar as estratégias sociais e escolares das mulheres-mães em relação à escassez alimentar.
- Conhecer as expectativas maternas em relação ao futuro de seus filhos e as relações dessas expectativas com a escola.

TESE

A tese defendida nesta pesquisa é que em contextos de pobreza e extrema pobreza mulheres-mães tendem a redimensionar o papel da escola como promotora de justiça social, esperando que esta instituição atenda suas necessidades mais prementes, tanto nos aspectos objetivos, quanto nos subjetivos. Sendo assim, a expectativa das mães em relação à escola abarca questões de justiça, pela via do assistencialismo e pela proteção da vida dos alunos, mas também se direciona às suas perspectivas de futuro, de dignidade e de esperança.

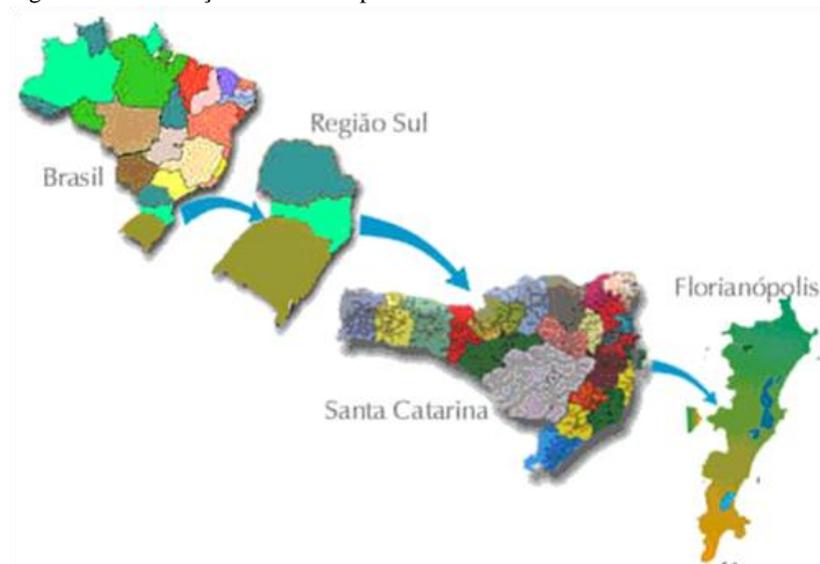
⁶ A “mãe” nesta tese é compreendida como a pessoa responsável pelos cuidados das crianças da família, aquela que exerce a maternagem. Sabemos que alguns homens cumprem este papel, contudo, historicamente ele é delegado às mulheres. Em nossa pesquisa, entrevistamos dois homens que eram os principais responsáveis pelo cuidado da prole. Escolhemos realizar um recorte de gênero por reconhecer que há particularidades a serem consideradas quando uma mulher empobrecida assume esta função. Particularidades estas que serão discutidas no Capítulo 1.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A dificuldade advém da etnografia e a escrita serem duas coisas radicalmente diferentes: a etnografia é uma experiência, uma experiência do Outro para captar e compreender, depois interpretar, a sua alteridade; a narrativa etnográfica é a transformação dessas experiências totais em escrita, o que, necessariamente exige um mínimo de coerência e linearidade que não são próprias da vivência. (URIARTE, 2012)

O bairro Monte Cristo, no qual nosso estudo foi realizado, está localizado na cidade de Florianópolis, Santa Catarina. Esta cidade – localizada geograficamente na figura 1 – é dividida em cinco regiões, 12 distritos e 48 bairros.

Figura 1 - Localização de Florianópolis



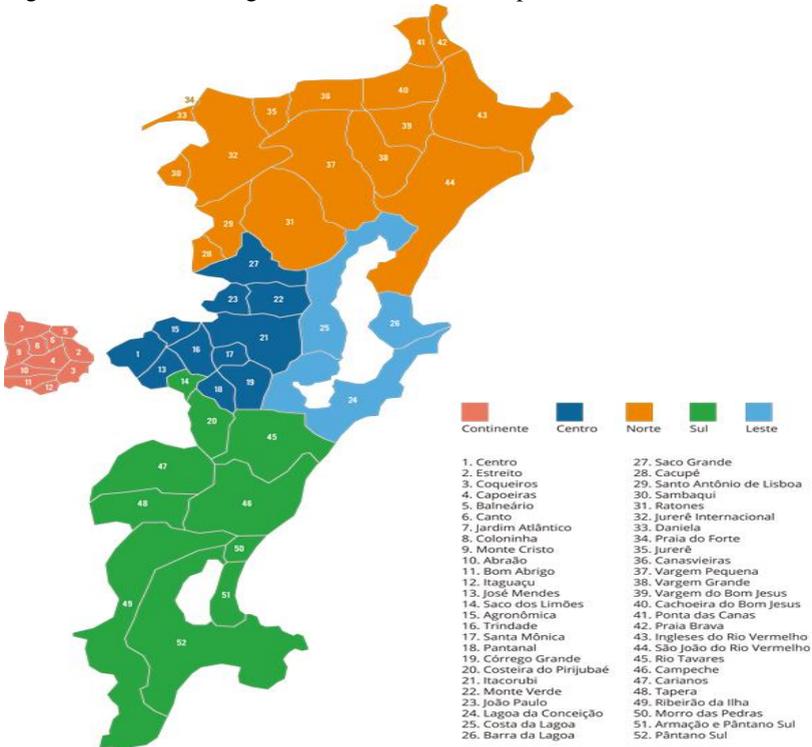
Fonte: Steffens, 2008.⁷

⁷ O mapa foi elaborado por Edilaura Steffens com base na Malha Digital do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2001. Está disponível em seu artigo “Plano Diretor participativo: possibilidade de consensos? O caso da Planície Campeche em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil”. In: X Colóquio Internacional de Geocrítica - Diez años de cambios en el mundo, en la Geografía

A maioria dos bairros ocupa a extensão territorial da Ilha de Santa Catarina. Apenas 2,77% do território do município está localizado na área continental, que faz divisa com o município de São José. As regiões da cidade são: Central, Norte, Leste, Sul e Continental. Os 12 distritos são: Barra da Lagoa, Cachoeira do Bom Jesus, Campeche, Canasvieiras, Ingleses do Rio Vermelho, Lagoa da Conceição, Pântano do Sul, Rationes, Ribeirão da Ilha, Santo Antônio de Lisboa, São João do Rio Vermelho e o distrito Sede.

Na figura 2, temos uma ideia mais clara das divisões espaciais do território de Florianópolis. Especificamente, temos a divisão das cinco regiões e seus bairros, com especial destaque ao bairro Monte Cristo (flecha azul)

Figura 2 - Divisão de regiões e bairros de Florianópolis



Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2018.

y en las Ciencias Sociales, 1999-2008. Barcelona, 26-30 de mayo de 2008. Universidad de Barcelona.

Este bairro, localizado na parte continental da paradisíaca cidade de Florianópolis (SC), conta com quase 13 mil habitantes, divididos em nove aglomerações: Chico Mendes, Nossa Senhora da Glória, Monte Cristo, Novo Horizonte, Panorama, Promorar, Santa Terezinha I e II e Nova Esperança.

Na figura 3, podemos observar com um pouco mais de riqueza de detalhes onde Monte Cristo está localizado, assim como alguns de seus aglomerados.

Figura 3 - O bairro Monte Cristo



Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2018.

Neste espaço destacado é que tivemos a oportunidade de realizar a empiria. Especificamente para a realização desta investigação, entrevistamos 37 mulheres-mães que vivem em condição de pobreza. Para participarem do estudo, além de estas mães serem declaradamente pobres e moradoras do Monte Cristo, era necessário que tivessem ao menos um filho matriculado na segunda fase do Ensino Fundamental de alguma escola pública da região.

Para selecionar mulheres reconhecidamente pobres, utilizamos o critério “participação no Programa Bolsa Família”⁸, ou seja, todas as entrevistadas recebem este benefício. Justifico esta escolha pelo fato de que no programa o critério de renda é bem claro, não deixa margem para dúvidas de que se trata de pobreza material extrema, especificamente porque a renda familiar não pode ultrapassar a R\$ 170,00 per capita. Ou seja, uma família com quatro membros deve comprovar que sobrevive com no máximo R\$ 640,00⁹ mensais para ter direito ao auxílio de, em média, R\$ 40,00 para cada criança, adolescente na escola, gestante ou nutriz. O outro fator é que o recebimento do auxílio está condicionado, entre outros pontos, à matrícula e à frequência de crianças e adolescentes na escola. Esta informação colocaria, a princípio, os sujeitos da pesquisa em uma relação muito particular com a escolarização de seus filhos. Para a pobreza cadastrada, não bastam matrícula e frequência mínima de 75% na Educação Básica, como prediz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vigente. O pobre se vê impelido a manter o mínimo de 85% da frequência, caso queira continuar recebendo o benefício.

No quadro 1, temos uma visão geral de quem são estas mães, suas idades e quantos filhos em idade escolar estavam sob seus cuidados na época da entrevista. Mas também é importante ressaltar que 75% destas mães se autodeclararam negras, um aspecto essencial para entendermos o lugar destas mulheres em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural. Tal ponto será discutido ao longo do texto, com mais ênfase no Capítulo 3.

⁸ O Bolsa Família não será analisado nesta tese. O programa serviu apenas como critério de recorte de pobreza, pelos motivos já elencados. Por saber que a pobreza é multidimensional, de difícil apreensão, fez-se necessário escolher um parâmetro oficial.

⁹ O salário mínimo nacional no ano de 2018 foi estabelecido em R\$ 954,00 e, em Santa Catarina, em R\$ 1.100,00. Os valores do Bolsa Família citados são referentes ao ano de 2018 e são atualizados no site do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS).

Quadro 1 - Dados gerais das entrevistadas¹⁰

Nome	Idade	Filhos em idade escolar		Nome	Idade	Filhos em idade escolar
Madalena	45	2		Luzia	45	3
Vera	32	3		Mara	30	2
Lurdes	46	2		Daiana	25	1
Roberta	28	1		Delaine	30	2
Flávia	30	2		Franciele	35	4
Márcia	32	2		Valéria	31	2
Nádia	28	2		Juliana	34	1
Tereza	63	1		Sônia	30	2
Raquel	38	5		Gislaine	35	3
Solange	30	2		Zenaide	40	3
Cláudia	36	3		Tânea	29	2
Gisele	34	4		Andressa	27	2
Hermínia	37	2		Fabiana	30	2
Elaine	27	2		Leila	31	2
Lúcia	37	2		Diana	28	1
Vilma	40	3		Eva	38	4
Judite	31	2		Marli	58	2
Eugênia	42	5		Helena	35	3
Cleonice	54	2		*	*	*

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2018.

Quando perguntamos a quantidade de filhos biológicos para cada entrevistada, observamos uma média de dois a três filhos por família. O número está acima da taxa de fecundidade de Santa Catarina, que no ano de 2017 esteve em 1,57 filhos por mulher de acordo com o IBGE. Contudo, no grupo estudado, as constituições familiares são bastante complexas e variadas. Há entrevistada que se tornou mãe de seu irmão aos 15 anos de idade, há a avó que se tornou mãe do neto, há mulheres com filhos biológicos adultos e independentes, mas que materna sobrinhos e primos que porventura tenham sido abandonados pela genitora, também há aquelas mães que deixaram alguma cria na terra natal – geralmente aos cuidados da avó – e trouxeram com ela apenas os filhos menores.

¹⁰ Para proteger a identidade das entrevistadas, utilizo nomes fictícios. Alguns foram escolhidos aleatoriamente e outros são de mulheres da minha família que têm uma vida marcada pela luta, como o caso de minha tia Marli, que chegou a ser moradora de rua e hoje tem o prazer de ver seu menino cursando Enfermagem na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Menino pobre, negro, que hoje é um cotista negro de uma das maiores universidades deste país.

Esta diversidade nos agrupamentos familiares, pautada em formação de redes de solidariedade, faz com que o ato de maternar supere o ato de gerar. Sendo assim, não fizemos nenhum tipo de distinção entre as mães e, por isso, destacamos no quadro de referência (Quadro 1) apenas os filhos que estavam em idade escolar e sob sua responsabilidade no período de entrevistas. Pois este dado revela a forma como a mãe se relaciona com a escola e com o processo de escolarização de suas crias no momento corrente.

Posto isto, a primeira tentativa de conversar com as mulheres foi adentrando no cotidiano de uma escola pública da região que atendia o Ensino Fundamental. Após um período organizando documentos escolares, para selecionar quem seriam os sujeitos do estudo, comecei a agendar horários para as entrevistas, via bilhetes escolares ou por telefone. Contudo, geralmente a convidada não comparecia. Durante o mês em que fiquei na escola, envolvida nesta dinâmica, apenas duas mães foram ao encontro.

Na segunda entrevista, entendi que a escola não era um lugar apropriado para essas mães falarem abertamente sobre suas vidas e sobre a instituição. Madalena, minha segunda entrevistada, foi quem me alertou para isto. “Aqui as pessoas podem ouvir, né?!” e “Mas eu posso mesmo falar o que eu penso aqui?” foram duas das frases que mostraram que teria que mudar o local do encontro.

Então, literalmente parti para as ruas do Monte Cristo. Em uma dessas ocasiões inesperadas da vida¹¹, fui apresentada à assistente social do Lar Fabiano de Cristo – entidade social e educacional voltada para atender famílias em situação de miséria no bairro –, que se prontificou a me ajudar e me sugeriu entrevistar as mães bolsistas que fossem matricular seus filhos nas atividades da instituição¹². E assim foi feito.

¹¹ Visitando os estabelecimentos do bairro, deparei-me com um centro espírita. Alguns trabalhadores da casa estavam sentados na calçada, em horário de descanso para o almoço. Comecei a puxar conversa e acabei contando sobre minha pesquisa. O interlocutor sugeriu que eu conhecesse o Lar Fabiano de Cristo, cujos trabalhos de atendimento à população carente são reconhecidos em todo território nacional.

¹² O Lar Fabiano de Cristo mantém como carro-chefe de suas ações uma creche para atender os filhos da comunidade. O pré-requisito para conseguir a vaga na instituição é ter o Número de Identificação Social (NIS) e comprovar evidente vulnerabilidade social, constatada por meio de visitas técnicas da assistente social da casa. Além da creche, há uma série de atividades para atender crianças e adolescentes no contraturno escolar.

Entrevistei as mães em uma pequena sala do Lar, destinada à realização de conversas individuais com os membros da comunidade. Neste espaço, há uma mesa com cadeira para o entrevistador, um sofá de dois lugares para o entrevistado, alguns brinquedos para distrair as crianças que eventualmente acompanhem os adultos nessas conversas e uma placa pendurada na porta, onde está escrito: “Sala de entrevistas”.

As conversas com as protagonistas deste estudo não tinham uma duração única. Quando as entrevistadas eram menos falantes, em meia hora o encontro findava. Já as mais comunicativas chegavam a ficar três horas conversando. O pré-roteiro da entrevista contou com oito seções distintas, divididas da seguinte forma: 1) dados gerais; 2) características da moradia e do bairro; 3) trabalho e renda; 4) educação escolar; 5) Bolsa Família; 6) vida social e cultural; 7) sentido da cidadania; 8) sentido da justiça social e escolar¹³.

Além das entrevistas, mergulhei por cinco meses na comunidade Monte Cristo, conversei com donos do comércio, conheci o posto de saúde e suas filas quilométricas, pesquisei os preços de produtos da cesta básica nos mercadinhos locais, almocei no pequeno restaurante anexado à cozinha da casa de Dona Gina, entrei em igrejas, em ruelas, em centros espíritas e, sobretudo, interagi por vários dias com os integrantes de uma escola da região, entrevistando professores, coordenadores, diretora e secretários. Este trabalho de inserção na comunidade possibilitou um conhecimento mais significativo do cotidiano do local e também de questões objetivas e subjetivas do Monte Cristo que demarcam, em certa medida, a identidade social das entrevistadas, ajudando-me a entender o papel da escola naquele meio.

Meu estudo tem forte inspiração etnográfica. Seja pelo uso de recursos e técnicas comuns a este método, como as entrevistas, diário de campo e observação participante, seja pela abordagem prioritariamente qualitativa ou até mesmo pela ênfase dada às falas de um pequeno grupo em comunidade organizada.

Mais especificamente, pautei-me na etnografia crítica. Diferentemente da etnografia tradicional, esta linha privilegia uma postura dialógica e colaborativa com seus entrevistados, não limitando a análise dos dados ao ambiente natural dos indivíduos. A citada abordagem procura estabelecer conexões entre o microcosmo social dos

¹³ O pré-roteiro das entrevistas foi inspirado no trabalho final do curso de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da UFSC, quando fui selecionada para trabalhar como tutora. Porém, à medida que as entrevistas ocorriam, as questões iam sendo reformuladas ou retiradas completamente.

sujeitos interlocutores e o sistema social mais amplo, buscando desvelar relações de dominação e de opressão (MAINARDES e MARCONTE, 2011; GÉRIN-LAJOIE, 2009; ANGROSINO, 2009).

Ademais, o pesquisador pautado por essa perspectiva crítica tem sua preocupação voltada para questões que enfatizam a relação dialética existente entre as condicionantes estruturais que limitam os indivíduos e a capacidade destes de – apesar dessas condicionantes – se realizarem. Sendo assim, os entrevistados não são percebidos como vítimas de uma estrutura social rígida, mas sujeitos ativos e com potencial de emancipação (GÉRIN-LAJOIE, 2009).

Ao conversar com as mães do Monte Cristo, mantive o cuidado de romper com a relação de poder tradicional entre entrevistador e informante. Busquei conduzir os temas de forma leve, fluída, modificando o vocabulário sempre que a interlocutora mostrasse certa dificuldade de compreensão. Primei que este momento estivesse mais próximo possível de uma conversa, na qual cada uma dessas mães fosse ouvida dentro de suas particularidades e agências.

O estabelecimento de uma relação de diálogo com pessoas concretas e não indivíduos abstratos é outro aspecto que justifica a inspiração etnográfica nesta tese. Para a professora Urpi Montoya Uriarte (2012, p. 12), o diálogo paciente com as pessoas é o cerne do método etnográfico. A elas damos voz, não por caridade, mas por convicção de que têm coisas a dizer. E essa voz não é monológica, é dialógica. O pesquisador e o nativo conversam, falam, dialogam.

Um dos principais desafios metodológicos desta pesquisa foi a organização e análise dos dados. Guber (2005) explica que o campo não fornece dados, mas informações que são transformadas em dados, no processo reflexivo posterior à sua coleta. Desta forma, posso afirmar que foram muitas as informações apreendidas durante o trabalho de campo, nem todas diretamente ligadas à minha pergunta de tese. Ao fechar o trabalho empírico, o que eu trazia comigo eram muitas informações no diário de campo e longas entrevistas transcritas ou, nas palavras de Geertz, ao se referir à informações recolhidas em pesquisas etnográficas, “[...]um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos...” (GEERTZ, 1989, p. 20). Era preciso organizar as peças deste quebra-cabeça e transformá-las em dados passíveis de serem analisados.

Trinta e sete vozes foram ouvidas. Com elas, todas as dissonâncias e contradições inerentes às falas humanas. Como construir uma leitura coerente, que respeitasse as distintas expectativas e estratégias sociais e escolares das mães e que, por sua vez, fosse consistente para entender o

papel imputado à escola por elas? De que forma escrever esta tese, dando protagonismo às mulheres, às suas realidades objetivas e subjetivas, sem cair na poesia romântica ou em um certo distanciamento insensível, impessoal?

Geertz (1989) nos ensina que os textos com bases etnográficas são todos de segunda ou terceira mão. Concordo com o autor, quando ele afirma que essas pesquisas são grandes ficções, não no sentido de falsas, mas no sentido de que são “interpretações”, “algo construído”. Portanto, compreendo que nesta tese minha função é de selecionar, organizar e analisar as falas da forma mais fidedigna possível, para que o leitor possa realmente lançar um olhar para essas mães tão “compreensivo quanto o que as exigências do método científico nos impõem e nos permitem conceder-lhes” (BOURDIEU, 2001, p. 9). Porém, é preciso aceitar que meu papel aqui é de analista, uma função tão difícil quanto necessária e, portanto, como ensina o mestre Bourdieu, no meio das vozes, vou também declarar a minha voz, sem a menor dissimulação, mas trabalhando sem cessar para fazer-me esquecer.

JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa justifica-se por discutir o papel da escola a partir das estratégias e expectativas sociais e escolares de um grupo historicamente silenciado: sujeitos que vivem em condição de pobreza. Georg Simmel (1858- 1918), em seu ensaio *El pobre* (1903), já refletia sobre este silenciamento e também sobre a invisibilidade dos grupos empobrecidos, no que tange à decisão de políticas sociais voltadas a eles. Contudo, não é apenas nas políticas que observamos essa tendência.

Rego e Pinzani (2014), por sua vez, alertam que as pesquisas acadêmicas sobre a pobreza – com maior expressividade em tempos de ditaduras militares – são tradicionalmente marcadas pelas correntes inspiradas nos escritos de Karl Marx e focadas na desconstrução dos mecanismos de marginalização produzidos pelo funcionamento histórico do capitalismo. Portanto, permanecem raros os estudos sobre a vida cotidiana dos trabalhadores. As pesquisas falavam em “exército industrial de reserva” ou ainda em “desemprego estrutural”, mas pouco se sabia sobre as pessoas que compunham tal exército. Poucos pesquisadores preocupavam-se em ouvir os pobres, protagonistas dos processos de marginalização.

Observamos a continuidade desta tendência ao analisarmos 47 produções acadêmicas contemporâneas envolvendo o campo da pobreza e da educação escolar, disponíveis no Banco de Teses da Coordenação e

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2013 e 2016. Neste levantamento, constatamos a prevalência de pesquisas com foco na análise de políticas sociais, por meio de documentos legisladores e/ou entrevistas com profissionais da assistência, em detrimento de pesquisas voltadas a escutar os beneficiários dessas políticas. Ou seja, mais uma vez o pobre não aparece como um sujeito ativo e com direito a voz, mas apenas como uma massa homogênea receptora de ações promovidas e decididas por aqueles que não vivenciam sua realidade.

A intenção não é menosprezar esses estudos. Sem dúvida, eles têm a sua relevância e, sobretudo em tempos ditatoriais, são necessários para pôr à luz o funcionamento injusto do nosso sistema econômico e social. Contudo, também é preciso escutar os sujeitos, entendê-los nas suas especificidades e contextos. Neste sentido, nossa pesquisa torna-se viável, pois escolhemos oferecer ouvidos atentos a uma categoria duplamente silenciada: as mulheres-mães que vivem em condição de pobreza.

Historicamente, a função da mulher na sociedade está delegada ao campo privado e, mesmo com todas as lutas (e vitórias!) do movimento feminista, esta concepção permanece enraizada na nossa cultura. Este aspecto é tão forte que o próprio presidente do Brasil, no ano de 2017, não sentiu vergonha de afirmar, em seu discurso no dia dedicado às mulheres, sua convicção do “quanto a mulher faz pela casa, pelo lar. Do que faz pelos filhos. E, se a sociedade de alguma maneira vai bem e os filhos crescem, é porque tiveram uma adequada formação em suas casas e, seguramente, isso quem faz não é o homem, é a mulher [...] ela é capaz de indicar os desajustes de preços em supermercados e identificar flutuações econômicas no orçamento doméstico” (Discurso do Presidente Temer no dia 8/8/2017). Embora esta fala tenha sido bastante criticada pelas mídias internacionais¹⁴, os fatos evidenciam que as mulheres têm

¹⁴ O jornal *El País* falou sobre o discurso de Temer em reportagem intitulada “O presidente do Brasil reduz o papel da mulher à casa e ao supermercado”. O *The New York Times* também repercutiu o assunto, no texto “Brasileiro Temer irrita mulheres com elogio às suas habilidades no supermercado”. O texto lembra que Temer assumiu em maio com uma equipe toda masculina. “Agora, seu gabinete de 28 membros tem duas mulheres”, observa. O britânico *The Independent* disse que a fala de Temer foi “sexista”, ao lembrar que “o presidente brasileiro parabenizou as mulheres por ‘tomarem conta da casa, educarem as crianças e checarem preços no supermercado’”. “Especialistas em trabalho doméstico, crianças, compras: Michel Temer quis fazer um cumprimento às brasileiras no Dia das Mulheres. Mas a tentativa do presidente brasileiro saiu pela culatra”, apontou o jornal alemão *Frankfurter Allgemeine* (Fonte:

menos voz em relação aos homens e encontram-se em situação de inferioridade social e econômica.

O Relatório de Desigualdade Global de Gênero (2017) divulgado pelo Fórum Econômico Mundial mostra o aumento das disparidades entre gêneros. Todos os pilares que substanciam o citado documento apresentaram piora na comparação entre homens e mulheres. Nos aspectos acesso à educação, saúde e sobrevivência, oportunidade econômica e empoderamento político, as mulheres não só estão em desvantagem em relação aos homens, como também têm visto essa desvantagem aumentar, mesmo com todas as reivindicações em prol da igualdade de gênero.

A pior desigualdade, de acordo com o mesmo relatório, está no mercado de trabalho, ponto que a organização estima que exigirá 217 anos para ser solucionado. No Brasil, a diferenciação salarial entre homens e mulheres é uma das principais bandeiras levantadas pelos movimentos feministas. E isto não ocorre à toa, já que a mulher recebe em média 30% a menos que os homens (IBGE, 2018).

A vulnerabilidade feminina se intensifica quando elas assumem a maternidade na condição de pobreza. Esta mulher tem que atuar nos mais diversificados papéis (mãe e pai, criar e cuidar dos filhos), tem que matricular e acompanhar suas crianças na escola, prover a educação, o sustento, os cuidados com a saúde e o amor de que necessitam. Scarpellini e Carlos (2011, p. 10) apontam que tais mulheres provedoras e mães muitas vezes suplantam seus desejos e sua autorrealização para cuidar somente da família. Perdem a expectativa de reconstituir suas vidas, mutilando seus sonhos, tornando-se, no decorrer de suas vidas, o arrimo e o porto seguro dos familiares.

Neste sentido, mesmo tendo que trabalhar para a manutenção da prole e fazendo parte do funcionamento do sistema capitalista, as mulheres-mães empobrecidas não têm suas vozes ouvidas em relação aos seus direitos e aos direitos de seus filhos. E pouco ou nada se sabe do que elas pensam e como se sentem em relação a esses direitos e à forma como eles chegam (ou não) a suas vidas. Como, no caso deste estudo, o direito à escola.

Sendo assim, esta pesquisa se justifica por colocar no protagonismo da discussão justiça social e escola mulheres historicamente silenciadas. Mas, além disso, acreditamos na viabilidade do tema aqui escolhido, uma vez que ele está na base do pensamento

escolar brasileiro, nas raízes da constituição da escola moderna e perpassa todo o sistema de ensino. Portanto, sua relevância é indiscutível para a área da educação.

UMA TESE QUE ESCUTA, UMA PESQUISADORA QUE MILITA

Como seria a condição humana se não houvesse militantes?

Não porque os militantes sejam perfeitos, porque tenham sempre a razão, porque sejam super-homens e não se equivoquem. Não é isso. É que os militantes não vêm para buscar o seu, vêm entregar a alma por um punhado de sonhos.

José Pepe Mujica

As mães que generosamente possibilitaram a construção do corpo empírico desta tese propiciaram muito mais do que seu entendimento sobre o papel da escola. Neste espaço, laços foram construídos e longos desabafos foram ouvidos daquelas que, mesmo tão acostumadas a silenciar, falaram.

Falar, verbo que, neste caso, comporta-se como transitivo indireto, exigindo a presença de um objeto indireto: se vou FALAR, que seja COM ALGUÉM. Na ocasião desta pesquisa, o alguém era eu, apresentada como estudante da Universidade Federal de Santa Catarina e facilmente confundida pelos interlocutores com a psicóloga da casa ou com outro profissional de confiança, que oferecia ouvidos atentos e bolacha Maria para quebrar o gelo. As gentes desta tese falaram e, ao falar, estabeleceram, com a até então desconhecida, um contrato de confiança, permitindo, por papel assinado¹⁵, que suas falas fossem ouvidas, gravadas, transcritas e, sobretudo, interpretadas, de acordo com as bagagens e lentes teóricas definidas pela singular e curiosa escutadora.

Por esta relação de confiança, firmada antes de tudo entre sujeitos e, posteriormente, entre as figuras da pesquisadora e a da entrevistada, é que meu estudo apresenta um certo teor apaixonado e uma assumida militância a favor dos injustiçados deste mundo e em defesa de uma

¹⁵ Para cumprir o estabelecido com o Comitê de Ética em pesquisas com seres humanos, todos os entrevistados foram informados dos objetivos e possíveis riscos do estudo. Após a explicação, solicitei que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

escola pública, com qualidade, que faça por merecer a fé que as mães depositam nela.

Uma pesquisa com o teor da minha não pode abster-se da militância, nem do engajamento político. Reconheço que a postura aqui assumida é bastante polêmica no meio acadêmico, uma vez que ainda estamos tradicionalmente atrelados à uma concepção de ciência completamente isenta de juízo de valor, ligada a testes e experimentações, a previsibilidades e regularidades.

Concordo com Oliveira e Cunha, quando afirmam que, para produzir ciência – e, mais especificamente, ciências sociais e humanas – é necessário o desejo de intervir no mundo. Não é possível pensar o sujeito em ação de pesquisa e conhecimento sem sua implicação com seu contexto político, social e cultural. Não é possível negar que a militância, no sentido pleno, mudou o mundo e continuará mudando (OLIVEIRA e CUNHA, 2017, p. 56).

Desta forma, não pretendo escapar das críticas que uma pesquisa claramente engajada como a minha pode receber. Sou a favor das gentes deste mundo, das suas bonitezas, das suas vozes, de seus labores, de seus sonhos. E, neste trabalho, ao interagir com as mulheres-mães desta tese, também fui mulher e mãe. E não posso dizer que consegui escutá-las sem sentir indignação com suas histórias de sofrimento e de privações, assim como não consegui deixar de me divertir com seus risos soltos e me emocionar com alguns dos seus sonhos e desejos tão simples, como ter a “mesa farta” ou “um dinheirinho para comprar um doce de R\$ 0,25 para o filho”.

E é comprometida com as gentes deste estudo e engajada em colaborar para a reflexão sobre justiça social e escolar – onde repouso minha militância – que apresento a seguir a primeira parte desta tese, dedicada a conhecer e analisar o contexto em que vivem as protagonistas deste trabalho e a apresentar as principais reflexões que permearam este estudo.

PRIMEIRA PARTE

PARA ENTENDER AS VOZES DESTA PESQUISA

1. Mas é preciso ter força, é preciso ter garra, é preciso ter gana, sempre¹⁶: as mulheres-mães desta tese
2. Justiça social e função da escola: afinal, do que estamos falando?

INTRODUÇÃO

O presente texto é dividido em dois capítulos. No primeiro deles, dedicamo-nos a conhecer quem são as protagonistas deste estudo, as esferas sociais que elas ocupam e de que forma percebem e analisam a pobreza e a comunidade de moradia. Já para a escrita do segundo capítulo nos debruçamos sobre a sistematização das principais reflexões e inspirações teóricas que permeiam toda a escrita desta tese. A soma desses dois escritos forma a primeira parte deste estudo, cuja intenção é construir uma estrutura empírica e teórica dos dados que serão analisados e aprofundados na segunda parte desta pesquisa.

Alguns pontos precisam ser esclarecidos, antes de darmos início às seções desta tese. O primeiro deles diz respeito à sistematização e à interpretação dos dados. Primamos por utilizar o método relacional. Ou seja, averiguamos as informações coletadas mantendo um discurso que relaciona o contexto macro e microsociológico, atendo-nos a distintas abordagens teóricas, que se complementam, e também a estatísticas e informações de órgãos oficiais, para ampliar a nossa leitura sobre os discursos maternos.

Realizamos para este estudo entrevistas com 37 mulheres-mães – entre outras ações anunciadas nos procedimentos metodológicos. Algumas questões possibilitaram a construção de gráficos. O uso destes tem valor ilustrativo. Ou seja, não temos a preocupação de metrificar as informações recebidas, ou comprovar numericamente essas informações. Em alguns casos, os gráficos foram utilizados para organizar dados quantificáveis, em outros, para mostrar as recorrências nas falas maternas.

Também lançamos mão de partes das entrevistas para as nossas análises. Durante o texto – e não apenas nesta primeira parte – primamos

¹⁶ Adaptação da letra da música *Maria, Maria*, de Milton Nascimento.

por sempre que possível e necessário retornar a algumas histórias e relatos, em um movimento de vai e vem. Nossa intenção é sempre fazer o leitor retornar a alguns pontos que consideramos pertinentes à tese, mas também avivar a lembrança de algumas mulheres e situações críticas contadas ao longo do trabalho. É importante ressaltar que nem sempre os discursos maternos são coerentes ou uníssonos, antes ainda, são evidentes as contradições e a diversidade nas falas. Não intencionamos em nenhum momento disfarçar as dissonâncias dessas vozes.

Outro ponto a ser esclarecido é que, apesar de termos visitado algumas escolas na região, adentramos no cotidiano de apenas uma, aqui denominada Escola X. Há algumas fragilidades no funcionamento da instituição e alguns discursos de seus profissionais que não consideramos relevantes à tese e, portanto, foram omitidos. De toda forma, primamos por manter a escola sem identificação, pois ela não é o foco da nossa análise.

O uso prioritário do termo “comunidade” também exige esclarecimentos. Em nossas pesquisas, observamos que não há um consenso sobre o uso dos termos favela, comunidade ou bairro. Se tomarmos como base conceitos da geografia física, do ponto de vista morfológico dimensional, o Monte Cristo pode ser definido como bairro, já que se trata de um pedaço urbano que cresce segundo eixos ou direções, além de dispor de um determinado tamanho, cujo traçado segue uma lógica espaço-social (BARROS, 2004, p. 59). Sua dimensão de bairro também pode ser vista pelo “sentimento de localidade” existente entre seus moradores, como define o sociólogo Antônio Candido, em sua clássica obra *Os parceiros do Rio Bonito* (1964). Mais precisamente, este “sentimento de localidade” desenvolvido por Antônio Candido trata de uma articulação entre recorte físico e laços afetivos:

(...) além de determinado território, o bairro se caracteriza por um segundo elemento, o “sentimento de localidade” existente nos seus moradores, e cuja formação depende não apenas da posição geográfica, mas também do intercâmbio entre as famílias e as pessoas, vestindo por assim dizer o esqueleto topográfico: – O que é bairro? – perguntei certa vez a um velho caipira, cuja resposta pronta exprime numa frase o que se vem expondo aqui: – Bairro é uma naçãozinha. – Bairro é uma naçãozinha. Entenda-se: a porção de terra a que os moradores têm consciência de pertencer,

formando uma certa unidade diferente das outras.
(CANDIDO, 1964, p. 84)

Já “comunidade” é um termo relativamente novo, utilizado para substituir a expressão favela, cuja variação, “favelado”, vem carregada de estigma. Nossas entrevistadas se referiam ao Monte Cristo como comunidade ou bairro. Por isso, optamos por priorizar essas expressões ao longo do texto. Contudo, quando tratamos da história dos primórdios de uma comunidade, ou enfatizamos o seu caráter socialmente depreciado, damos ênfase à expressão favela.

Esclarecemos que as imagens aqui utilizadas, foram no sentido de despertar emoções variadas que complementassem o texto. Não temos intenção de direcionar o olhar e o sentimento dos leitores em relação a estas imagens. Que cada um possa fazer suas próprias interpretações e interligações com a escrita.

CAPÍTULO I

MAS É PRECISO TER FORÇA, É PRECISO TER GARRA, É PRECISO TER GANA, SEMPRE: AS MULHERES-MÃES DESTA TESE



Fotografia: Sebastião Salgado

O objetivo deste capítulo é aproximar o leitor das protagonistas desta tese. Contudo, não queremos perder de vista que essas mulheres estão situadas em um contexto mais amplo, são frutos de uma determinada cultura, condicionadas pela história do seu povo e peças essenciais para o funcionamento das engrenagens do sistema capitalista. Apresentaremos o microcosmo social em que vivem nossas entrevistadas, escutaremos o que algumas delas têm a dizer sobre seu mundo, mas também confrontaremos estes dados com elementos macrossociológicos, estatísticas oficiais, aportes teóricos convergentes e divergentes, buscando uma dinâmica reflexiva e crítica sobre o universo em que nossas protagonistas estão inseridas.

Iniciamos o texto tratando do que é ser mulher-mãe no contexto da Modernidade, entendendo assim que nossas protagonistas ocupam um papel singular no seio social, constituído historicamente. Observamos a força desta maternidade em distintas áreas de suas vidas, como a escolarização e a conquista de um trabalho. Primamos neste texto por entender as abordagens realizadas pelas mães sobre o drama da pobreza, assim como priorizamos entender a comunidade Monte Cristo por meio de suas palavras e demandas.

1.1 A MULHER-MÃE

E ainda assim,
diante da opressão,
do saqueio e do abandono,
nossa resposta é a vida.

(GABRIEL GARCIA MARQUEZ, Cem
Anos de Solidão)

Para a filósofa Elisabeth Badinter (1985), a mulher-mãe, em seu sentido tradicional (casada, com filhos legítimos), é uma personagem construída na relação com o pai e com o filho. Em outras palavras, não existe a figura da mãe, sem antes existir a do filho, assim como não há um filho sem a existência de um pai. Os papéis desempenhados por cada um dos personagens desta tríade familiar estão imbricados. A depender de para qual figura dirige-se o “farol ideológico” de uma dada sociedade, o papel materno ganha maior ou menor expressividade.

Até meados do século XVIII¹⁷, a luz do farol voltava-se exclusivamente para a figura do homem. A ele competia o poder e a autoridade, tanto na esfera pública, quanto na esfera privada. O homem-pai era o sustentáculo da família e, portanto, ao filho e à esposa cabia sujeitar-se ao seu despotismo. Neste sentido, o status da mãe era tão inferior quanto o da criança. A ela cabia o silenciamento e uma posição secundária no cuidado da prole. Mas as histórias dos sujeitos não são todas iguais. Badinter reflete que a mesma situação que levou mulheres-mães ao sofrimento, também as ajudou a se libertarem do jugo marital, uma vez que facilmente poderiam se desvincular das obrigações maternas.

¹⁷ A perspectiva histórica que trazemos refere-se ao padrão europeu, cujas influências são marcantes na cultura corrente sobre a maternidade no Brasil.

A responsabilidade da mulher-mãe para com seus filhos e a concepção romântica de um amor materno incondicional só começam a tomar o formato que tão bem conhecemos hoje quando do despertar dos valores modernos. Entre as várias revoluções com que a Modernidade nos brindou, está a do olhar para a criança. Consequentemente – para continuar usando a expressão de Badinter – “a luz do farol ideológico” voltou-se para o “filho-Rei”.

Rousseau foi um dos grandes pensadores que influenciaram a mudança deste olhar. Suas concepções iluministas deram o impulso inicial à constituição da família moderna, isto é, da família fundada no amor maternal.

Quando lançou *Émile*, em 1762, sua obra clássica sobre a educação da criança, já no prefácio advertiu: “Esta coletânea de reflexões e de observações, sem ordem e quase sem sequência, foi iniciada para agradar a **uma boa mãe** que sabe pensar” (ROUSSEAU, 1995, p. 56, grifos nossos). Obviamente, Rousseau referia-se às mães de meios abastados, aquelas que até o século anterior não tinham papel relevante na educação e sobrevivência de seus descendentes e cujas condições econômicas e culturais permitiam entregar seus bebês às amas de leite, tomando-os de volta aos seus sete anos de idade, aproximadamente. Ou seja, quando tivessem independência física para serem inseridos na vida adulta, conforme nos ensina o historiador francês Philippe Ariès (1986).

Ser uma boa mãe, como salientado por Rousseau, só se tornou uma prerrogativa feminina na medida em que a sociedade começou a se preocupar com a sobrevivência e a educação moral das futuras gerações. O valor da civilidade no Século das Luzes ganhou uma nova dimensão, atrelado à ideia de etiqueta, bons modos e erudição. Educar uma criança não poderia ser mais um ato espontâneo, desenvolvido no contato direto com vários adultos, já que a existência de estirpes diferenciadas feria a concepção de bons costumes da classe dominante. Educar na e para a Modernidade exigia método e bons exemplos.

Em *Émile*, Rousseau se dedica a aconselhar esta mãe na árdua tarefa de educar seus filhos. E exalta aquelas que tomaram para si a total responsabilidade sobre sua prole: “É a ti que me dirijo, terna e previdente mãe, que te soubeste afastar do caminho trilhado e proteger o arbusto nascente contra o choque das opiniões humanas”. Rousseau cristaliza na obra os novos papéis que se esperava que a mulher-mãe assumisse, criticando aquelas que ainda negavam o seio ao filho ou os mantinham em faixas, presos, evitando que a criança se movimentasse em liberdade.

A presença dos panos que enfaixavam o corpo infantil era fortemente criticada pelo filósofo: “Os países onde enfaixam as crianças

são os que mais exibem corcundas, mancos, cambaios, raquíticos, aleijados de todo tipo” (ROUSSEAU, 1995, p. 17). E complementa:

Tão cruel constrangimento poderia não influir em seu humor, em seu temperamento? Seu primeiro sentimento é um sentimento de dor e de esforço: só encontram obstáculos a todos os movimentos de que necessitam. Mais desgraçados do que um criminoso algemado, fazem esforços vãos, irritam-se, gritam. Seus primeiros sons, dizei vós, são de choro? É evidente. Vós os contrariais desde o nascimento; o primeiro presente que recebem de vós são algemas; os primeiros tratos que experimentam são tormentos. Nada tendo de livre senão a voz, como não se servirem dela para se queixarem? Choram por causa do mal que vós lhes fazeis. Assim envolvidos e amarrados, gritaríeis mais do que eles. (ROUSSEAU, 1995, p. 17)

Obviamente que os apelos de Rousseau e dos demais simpatizantes das ideias modernas não influenciaram de pronto todas as mulheres-mães. Nem todas estavam dispostas a abrir mão de suas conveniências pelo pequeno ser. E, entre as mães das classes populares, essas ideias demoraram a ser difundidas, cabendo-lhes continuar cuidando de suas crianças pelos meios tradicionais.

O que pode ser tido como um marco para a constituição de uma família centrada no amor materno, e não mais na autoridade paternal, é o valor dado ao aleitamento. Já no início do século XVIII, médicos começaram a indicar que as próprias genitoras amamentassem seus filhos, tendo em vista o alto índice de mortalidade infantil entre os bebês entregues às amas de leite. Por um imperativo biológico, somente as mulheres poderiam arcar com esta função. E este imperativo foi determinante para que as mulheres-mães passassem a protagonizar os cuidados com a criança.

O aleitamento, até então visto como um ato inferior, de competência das mulheres de classes baixas, passou a ser o maior argumento utilizado para que todas as mães, independente da posição hierárquica, fossem constrangidas a tomar para si a responsabilidade pela sobrevivência dos filhos. Neste sentido, Rousseau (1995) mostrou-se bastante enfático, afirmando que a educação primeira das crianças caberia “incontestavelmente às mulheres”, e justificava seu posicionamento: “Se o Autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentarem as crianças”.

As raízes da ideia de que os cuidados e o carinho da mãe eram fatores insubstituíveis para a sobrevivência e o conforto do bebê fundamentaram-se na popularização das formas modernas de educar e tiveram como ponto nevrálgico o despertar do desejo da própria mãe de amamentar sua prole. Desejo este, como visto no decorrer deste texto, construído dentro de uma determinada sociedade e amarrado aos novos conceitos, valores e ideal de homem contemplados pela Modernidade.

Neste movimento social de direcionar a atenção para a criança, tornando-a o centro da família, constrói-se a concepção de amor materno. E o peso deste novo papel desempenhado pelas mulheres-mães dirimiou suas possibilidades de se emanciparem. Nas palavras de Elisabeth Badinter:

Os carinhos maternos, a liberdade do corpo e as roupas bem adequadas testemunham um novo amor pelo bebê. Para fazer tudo isso, **a mãe deve dedicar a vida ao filho. A mulher se apaga em favor da boa mãe** que, doravante, terá suas responsabilidades cada vez mais ampliadas. (BADINTER, 1985, p. 147, grifos nossos)

Gerar, dar à luz e amamentar conferem à mulher um papel significativo na formação e cuidados com a vida humana, mas a responsabilidade assumida com os filhos tem uma dimensão muito além do biológico. Em termos culturais, espera-se que a mãe mantenha os cuidados e preocupações com a prole durante toda a vida. “Filho criado, trabalho dobrado”, já diz a sabedoria popular.

Em contraposição a esta supervalorização da mãe, encontra-se o obscurecimento do pai. Contrariamente à mulher, a figura do homem não se apaga diante do nascimento do filho-Rei. Antes, o acontecimento é prova irrefutável da sua virilidade. É bastante comum os homens se vangloriarem¹⁸ por “terem feito um filho na mulher” e receberem a admiração e cumprimentos respeitosos de outros homens, como uma confirmação da masculinidade.

É sabido que há homens que assumem a maternagem de seus filhos. Contudo, é preciso lembrar que este exercício tem pesos distintos, a depender do sexo de quem o realiza. O homem, e aqui falamos particularmente do homem brasileiro que materna seus filhos – seja pela

¹⁸ A música *Faz parte do meu show* (1988), composta por Agenor Neto e Renato Ladeira, popularizada na voz do roqueiro Cazusa, relembra este poder da masculinidade sobre o ser feminino.

ausência da mulher, ou por um arranjo familiar – não recebe as mesmas cobranças sociais que uma genitora. Ademais, não é raro que este pai receba apoio de outras mulheres nos cuidados da prole. Diferentemente da figura da mulher, estimulada desde a tenra infância a cuidar dos filhos e da casa – por meio de brinquedos e/ou orientações de mulheres mais velhas –, não se espera de antemão que o homem entenda de mamadeiras, fraldas e choros infantis.

Uma mãe que porventura decida abandonar a família, deixando para trás o fruto do seu ventre, sofrerá as consequências de seu ato, que não são poucas. Esta mulher, rechaçada socialmente, tem que conviver com um misto de sentimentos de culpa, vergonha e deslocamento social. Ao praticar este ato anômico – contrário às regras comuns, às tradições e às práticas sociais, conforme nos ensina Durkheim (2010) – torna-se ela uma anomia social.

Neste mesmo sentido, Simone de Beauvoir (2016, p. 288) reflete que, quando uma mulher decide não arcar com a responsabilidade imputada à maternidade – pelo aborto, pelo abandono da família ou pela decisão de não ter filhos – acaba tendo todo seu universo moral abalado. E isto não ocorre à toa. Desde a infância, cantam-lhe o esplendor da maternidade e a ensinam que foi feita para gerar e para amar o fruto do seu ventre. Ensinam-lhe também que “padecer no paraíso” é o caminho natural de toda mulher.

Em contrapartida, a prática do abandono paterno é bastante comum, e não causa abalos morais, nem estranhamentos. No Brasil, cerca de 5,5 milhões de crianças não têm o nome do pai em sua certidão de nascimento, de acordo com o Conselho Nacional de Justiça. Em 10 anos, o país ganhou mais de um milhão de famílias formadas apenas por mães solo. Além disso, as mulheres sem cônjuge com filhos representam 26,8% dos arranjos familiares¹⁹, enquanto homens sem cônjuge com filhos, apenas 3,6%²⁰.

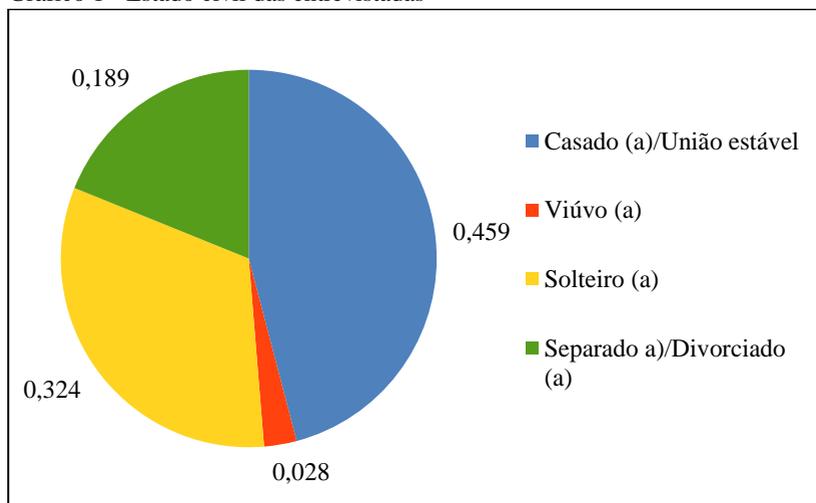
É neste contexto histórico e cultural que as mulheres-mães que protagonizam esta pesquisa estão inseridas. São constituídas mães pelo moderno amor depositado nos filhos, construído na relação do cuidado

¹⁹ Os dados se referem aos arranjos familiares com filhos. Pessoas que moram sozinhas ou casais sem filhos, por exemplo, não entram nesta conta.

²⁰ Fontes: <https://g1.globo.com/economia/noticia/em-10-anos-brasil-ganha-mais-de-1-milhao-de-familias-formadas-por-maes-solteiras.ghtml>; <https://exame.abril.com.br/brasil/brasil-tem-5-5-milhoes-de-criancas-sem-pai-no-registro/>. <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/80089-programa-pai-presente-completa-cinco-anos-e-se-consolida-no-pais>. Acesso em 21/03/2018.

diário. Um amor que não está inscrito na natureza feminina e, como apenas mais um sentimento humano, é incerto, frágil e imperfeito (BADINTER, 1985, p. 2). Mas, além do amor, essas mulheres se constituíram mães dentro de uma crença – quase um dogma – de que delas, quase que exclusivamente, depende a sobrevivência da prole. Afinal, “quem pariu Mateus, que o embale”. Nossas entrevistadas apresentaram-se como a pessoa responsável pelo filho/filhos. Mesmo tendo um companheiro que auxilie nas despesas da família, elas se afirmam incumbidas de cuidar das crianças e das tarefas domésticas. Aquelas que não contam com um parceiro são a maioria, como verificamos no gráfico 1.

Gráfico 1 - Estado civil das entrevistadas



Fonte: Entrevistas realizadas pela autora em 2015. Organizado pela própria autora entre 2015 - 2017.

A condição de mãe solo coloca as mulheres em maior condição de vulnerabilidade, se comparadas às mães casadas, já que a renda média das mulheres, especialmente a das mulheres negras – majoritárias neste estudo –, continua bastante inferior não só a dos homens como a das mulheres brancas (IPEA, 2013). Além disso, pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2017) aponta que mais de 50% das mães brasileiras foram demitidas até dois anos após a licença maternidade. A Catho, empresa de recursos humanos, informa que as mães deixam o mercado de trabalho cinco vezes mais que o pai.

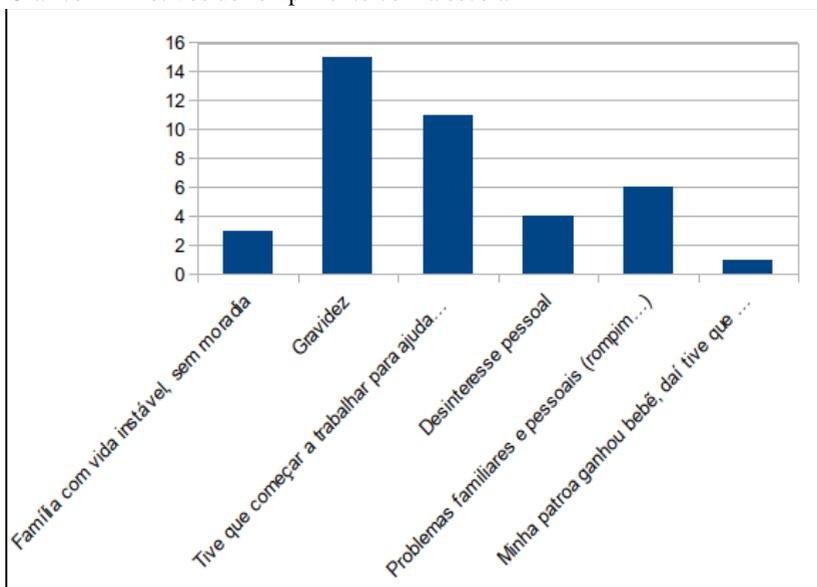
Somado ao nulo ou escasso apoio masculino no cuidado dos filhos, há o total abandono do Estado na implementação de políticas públicas de apoio às mães. No Brasil, aproximadamente 75% das crianças com até quatro anos não têm acesso a creches (PNAD, 2015), prejudicando as mães que necessitam trabalhar para sustentar suas crianças. Se pegarmos todos estes dados, ausência paterna, falta de vagas nas creches, desigualdade salarial, abandono do mercado de trabalho e demissões ocasionadas pelas demandas da maternidade, não resta dúvida de que as mulheres-mães se encontram em desvantagem social.

Vera, uma das nossas entrevistadas, 32 anos, mãe solo de três filhos em idade escolar, conta que vive com medo de perder o emprego. Relata que no último mês teve que faltar mais de 15 dias no trabalho devido a um surto de catapora que acometeu as crianças. Em suas palavras:

Só Deus sabe o quanto batalhei para conseguir este emprego. Comecei a trabalhar em casa de família muito cedo, mal sabia ler e escrever, mas eu ia continuar meus estudos pra não precisar mais limpar a casa de ninguém. Consegui terminar o Ensino Médio só depois de velha. Eu levava até as crianças para a escola à noite, porque não tinha com quem deixar. Mas eu terminei. Não sou fraca, não. Agora tenho um emprego limpinho, mas eu acho que eles vão me dar as contas porque eu falto muito. Mas o que que eu vou fazer? Meus filhos em primeiro lugar. (VERA, 32 anos)

A maternidade solitária também foi o motivo que levou a maior parte das entrevistadas a abandonar a escola e ver as possibilidades de mobilidade social serem reduzidas, conforme observamos no gráfico 2.

Gráfico 2 - Motivos do rompimento com a escola



Fonte: Entrevistas realizadas pela autora em 2015. Organizado pela própria autora, entre 2015 a 2017.

Além das 15 mulheres que citaram a gravidez como principal motivo de evasão escolar, também há a história de Lurdes, que parou de estudar aos 12 anos para cuidar do bebê da patroa.

Eu era bem mocinha quando comecei a trabalhar em casa de família. Trabalhava de tarde e estudava pela manhã. Era para ajudar em casa, né? Pobre não se dava o luxo de só estudar, não. Os meus patrão até me ajudava nos estudos, davam caderno, lápis e tudo. Mas daí a minha patroa teve bebê e eu tive que decidir se continuava na família ou se eu abandonava o colégio. A gente nem pensa muito nessas coisas. Fui morar com esta família para ajudar a cuidar do bebê, saí de lá quando eu tinha uns 17 anos. Daí a gente nem quer saber muito dos estudos. Tem que trabalhar, né? (LURDES, 46 anos)

Esta história ilustra a de muitas mulheres empobrecidas que, apesar de não terem na maternidade o principal motivo do abandono escolar, muito cedo assumiram os cuidados com a casa e com os filhos de outras

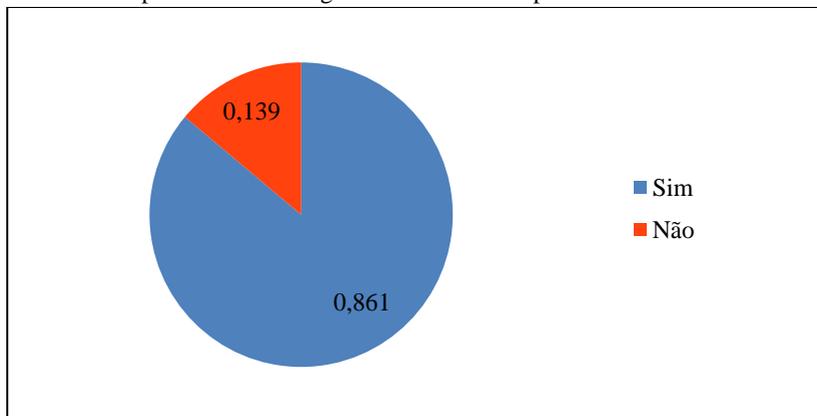
famílias para conseguirem sobreviver. A relação entre a mulher e as tarefas domésticas está tão enraizada em nossa cultura que hoje ela ocupa a quarta posição entre as 20 profissões mais comuns desempenhadas pelas brasileiras, de acordo com dados de 2016 da Relação Anual de Informações Sociais do Ministério do Trabalho e Emprego (RAIS/MTE). Também compete às mulheres a dedicação de maior número de horas para as tarefas domésticas dentro do próprio lar, mesmo que elas exerçam atividades remuneradas.

É importante salientar que, além da gravidez e da necessidade de trabalhar fora, oito mulheres desta tese apontaram o histórico de violência familiar como aspecto decisivo para o abandono da escola. Ao cortarem os laços com as famílias ainda na adolescência, por agressões físicas, sexuais e psicológicas, estas mulheres não tiveram condições de continuar estudando.

Assim foi com Roberta, 28 anos, solteira, negra, com um filho. Chegou a iniciar a Licenciatura em Matemática, em sua cidade de origem. Teve muitos momentos de rompimento com a escola e tanto o primeiro, aos 15 anos, na 7ª Série, quanto o último, já no Ensino Superior, foram para fugir de seus agressores. O primeiro caso de agressão sexual e física veio do próprio pai, que a fez sair de casa e ir trabalhar em casa de família. Após alguns anos, cursou Educação de Jovens e Adultos (EJA) para finalizar a Educação Básica. O segundo caso de agressão foi um estupro coletivo do qual Roberta foi vítima durante a faculdade. A partir desta experiência traumática, decidiu sair de sua cidade natal e vir morar em Florianópolis com o filho. A entrevistada não conhecia ninguém na região e veio sem emprego. “Foi uma atitude de desespero mesmo”, relatou. Roberta tem planos de voltar a cursar a licenciatura ou outro curso de Ensino Superior. Para isso, já estava pesquisando as faculdades da região e as possibilidades de bolsa de estudo. Contudo, no momento da entrevista, priorizava a conquista de um trabalho com carteira assinada, para “parar de depender da boa vontade dos outros”. Na época, Roberta fazia faxinas e morava de “favor na casa de uns conhecidos”, dependendo dos serviços de caridade do Lar Fabiano.

De modo geral, as mulheres-mães desta tese tiveram um ciclo escolar bastante irregular. No gráfico 3, é possível verificar que a maior parte delas apresentava defasagem idade-série quando abandonaram a escola pela primeira vez.

Gráfico 3 - Apresentava defasagem idade x série no período do abandono escolar



Fonte: Entrevistas realizadas pela autora em 2015. Organizado pela própria autora, 2017.

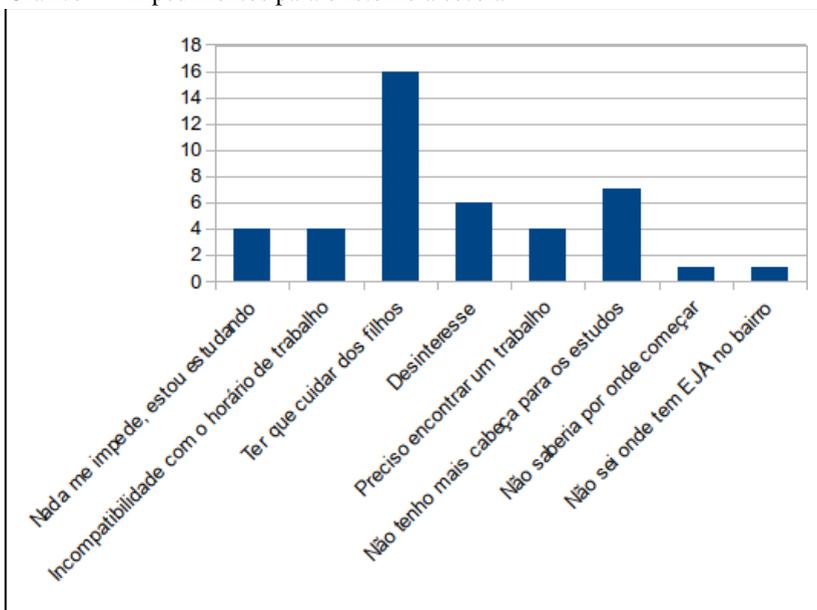
A primeira história de evasão deu-se antes de completar o 6º Ano do Ensino Fundamental. E esta é a média de anos estudados das nossas entrevistadas. Suas histórias são marcadas por pequenos abandonos durante o cursus escolar. Geralmente, abandonavam a escola faltando alguns meses para fechar o ano letivo e retornavam para a mesma série no ano seguinte. E assim seguiam, até o abandono total dos estudos.

Sete mulheres procuraram a EJA. Entre estas, temos Roberta, que cursou Ensino Superior, e Vera, que finalizou o Ensino Médio. Duas outras participantes chegaram a entrar no Ensino Médio, mas não o finalizaram. As demais completaram o Ensino Fundamental por meio da EJA.

Quando questionadas sobre o desejo de elevar o nível de escolaridade, 53% consideraram ser importante o retorno aos bancos escolares, principalmente visando a uma melhor realocação no mercado de trabalho. Contudo, mais uma vez a função da maternidade sobrepujou as outras esferas da vida da mulher.

Não ter com quem deixar os filhos foi apontado como o maior entrave para o retorno aos estudos, como podemos verificar no gráfico 4.

Gráfico 4 - Impedimentos para o retorno à escola



Fonte: Entrevistas realizadas pela autora em 2015. Organizado pela própria autora, entre 2015 a 2017.

Também no gráfico 4 observamos que sete mães declaram não “ter mais cabeça para os estudos”. Em suas entrevistas, essas mulheres afirmaram não se sentirem capazes de aprender os conteúdos escolares, além da vergonha de expor sua suposta ignorância para outros moradores. Chama a atenção que seis entrevistadas dizem “não ter interesse” em retornar aos bancos escolares, embora tivessem condições objetivas para isto, já que seus filhos poderiam ficar sozinhos em casa e alegam não ter compromisso com horário de trabalho. Uma destas mulheres é Flávia, 30 anos. Em sua entrevista, Flávia refletiu sobre as razões de seu desinteresse em retornar aos bancos escolares:

Eu não sei, sabe... Acho que estudar mais não vai é adiantar nada. Quando eu ia pra escola, só queria saber de namorar e matar aula. Minha mãe ficava louca. Mas eu ia fazer o quê lá? Eu já era das mais velhas, daí fui estudar à noite, na noite a gente não quer nada com nada. Ninguém estudava, nem o professor dava aula direito. Passava uns filmes e deixava a gente conversar. Vou aprender o quê na escola hoje? Qualquer coisa a gente faz um

supletivo. Tem uma prima minha que conseguiu terminar os estudos e nem precisou fazer aula. Se um dia eu precisar, eu faço que nem ela. O negócio é trabalhar e seguir a vida. (FLÁVIA, 30 anos)

Ainda que Flávia alegue que estudar não mudará sua realidade, seu discurso muda quando falamos sobre a escolarização dos filhos, dois meninos de 11 e 9 anos de idade. Flávia afirma que suas crianças não deixarão de estudar, no que depender dela. “Quero que eles se formem, sejam alguém na vida”, diz.

Outra mãe que afirma não ver razões para ampliar sua escolaridade é Márcia. Sua justificativa baseia-se no fato de ter tido uma experiência negativa ao cursar a EJA para finalizar o Ensino Fundamental:

Eu ia pra aula todo santo dia. Gastava com material escolar e tudo. Mas saí de lá tão burra quanto entrei. Não tinha conteúdo nenhum, os professores não ensinavam nada que a gente não soubesse. Pra falar a verdade, nem aula davam. Passavam umas atividades de criança pra gente. Coisa que meu guri que tá no segundo ano [Ensino Fundamental] fazia bem rapidinho. Eu sentia que era uma grande perda de tempo tá lá. Parece que estes professores só levam a sério ensinar para as crianças. Daí eu desisti. Vou deixar os estudos é para os meus filhos. (MÁRCIA, 32 anos)

De modo geral, as participantes deste estudo não viam a escola como um instrumento de superação individual da pobreza material. Prevalcia a sensação de que seu tempo já passara. Apenas duas mães tinham sonhos pessoais que envolviam a escolarização, Roberta - já citada - e Nádia, que estava terminando o Ensino Fundamental pela EJA e fazia planos para cursar Psicologia. A motivação de Nádia eram os filhos: “Eu preciso estudar, ser alguém na vida. Como é que eu vou mandar meus filhos estudarem se nem eu estudei? Eu preciso dar o exemplo dentro de casa. Preciso ter moral para falar qualquer coisa” (NÁDIA, 28 anos).

Mas não só em Nádia observamos esta motivação. Os filhos, para essas mães, são mais do que uma obrigação diária de sustento, cuidado e educação, ou ainda um entrave para outras realizações pessoais. Os filhos são a esperança de um futuro mais digno e até um propósito de vida. Todas as mulheres-mães desta pesquisa investem ou investiram na escolarização de seus filhos em nome deste propósito. Seja pela cobrança de frequência escolar, pelo ato de realizar a matrícula, pela compra de

material escolar, na participação de reuniões escolares ou nos sonhos que ali depositam.

Mesmo as mães que perderam seus filhos mais velhos para as drogas ou outras doenças veem o renovar de sua esperança quando o caçula recebe um elogio da professora ou quando adentra o mundo escolar. E nem mesmo quando seus filhos abandonam a escola ou mostram baixo desempenho nas atividades acadêmicas estas mães perdem a fé no processo de escolarização, pois acreditam que um dia ele vai “acordar para vida”, como nos contou Tereza.

Destacamos que a vida dessas mulheres nem sempre é linear, rotineira. Muitas tiveram que tirar seus filhos da escola para protegê-los da violência do tráfico de drogas – tema que aprofundaremos mais adiante. Contudo, de acordo com os relatos, sempre que possível matriculam novamente os filhos nas instituições educacionais. E este movimento não se vincula ao recebimento de benefícios de assistência ou a algum medo de ser punida por abandono intelectual, mas atrela-se à crença de que a escola é a única opção de mudança de vida para os filhos.

Este dado foi confirmado pela direção, secretaria e coordenação pedagógica da Escola X. Segundo estes profissionais, a dinâmica do tráfico dentro da comunidade Monte Cristo é impeditiva para que muitos estudantes mantenham a frequência escolar estável. De acordo com o secretário da instituição, é bem comum as famílias “sumirem” por um tempo do bairro, por sofrerem ameaças de morte dos traficantes da região. Neste contexto, a escola reage não documentando as faltas das crianças – evitando a reprovação por frequência – e realizando sua matrícula de forma automática, ou seja, sem a necessidade da presença de um responsável. “Às vezes, eles ficam uns dois ou três meses sem aparecer, mas, assim que a poeira baixa, eles retornam. Não dá pra prejudicar a criança por causa do erro de alguém da família dela”, justifica o secretário.

Para fechar este tópico, é importante salientar que, mesmo diante de tantas adversidades, a maternidade na vida das mulheres empobrecidas e moradoras de comunidades violentas não representa apenas uma obrigação social e pessoal. Também é a forma pela qual essas mulheres se realizam e encontram um propósito na vida tão cheia de vazios. Ousamos dizer que a maternidade nestes contextos chega a ser necessária para que as mulheres sintam-se gente e, como tal, capazes de ter esperança de um futuro com maior dignidade, se não para si, ao menos para seus rebentos.

1.2 A MULHER-MÃE E A POBREZA

A produção empírica desta tese nos aproximou de um tipo de pobreza bem específica, aquela ocorrida dentro do cenário urbano da cidade de Florianópolis, uma capital reconhecida pelo seu alto índice de desenvolvimento humano e pela excelente qualidade de vida de seus moradores. Esta particularidade fez com que a questão “mas existe pobreza na Ilha da Magia?” fosse proferida por diversas pessoas, ao saberem o tema deste trabalho. Entre elas, duas entrevistadas cujas trajetórias pessoais haviam sido assoladas pela miséria extrema no Nordeste brasileiro e, comparativamente, não consideravam a atual condição de dependentes do sistema de assistência social como sinônimo de pobreza.

Na verdade, a frase “vocês do Sul nem sabem o que é pobreza”, proferida por uma dessas entrevistadas, marcou profundamente este trabalho, e definiu a necessidade de entender a pobreza para além da renda, escutando o que as mães, conhecedoras do fato concreto, têm a dizer sobre o fenômeno.

Compreendemos que, apesar de a pobreza material ser uma constante neste trabalho, não é ela que define tal condição na vida das participantes do estudo e, menos ainda, a relação que estabelecem com a escola. É o cotidiano marcado pela negação de direitos civis elementares que caracteriza sua pobreza, além da falta de elementos intelectivos para reconhecer e refletir sobre a posição de desvantagem social que ocupam. Por sua vez, a negação desses elementos, conforme observamos em algumas entrevistas, tende a acarretar uma bem articulada apatia social, além de uma constante desesperança em relação ao próprio futuro.

Conforme nos ensina Rego e Pinzani (2014, p.43) não se trata aqui de negar a importância do dinheiro ou, melhor ainda, da falta de dinheiro na vida dessas pessoas. Obviamente, a pobreza se associa à existência de uma renda insuficiente para atender às necessidades da sobrevivência humana. Qualquer estudo sobre esse fenômeno considera essa dimensão, uma vez que é a precariedade do rendimento monetário que leva milhares de indivíduos a experimentar os flagelos da privação material, social e cultural.

Em outras palavras, é inescapável a ligação entre pobreza e dinheiro. É a regularidade de uma renda monetária que assegura o desencadeamento de processos de autonomia e liberdade individuais. E, por sua vez, a inexistência ou insuficiência desta renda retira dos sujeitos o direito básico de manutenção da própria vida, impossibilitando a

constituição de uma sociedade fundada nos princípios de decência e civilidade²¹ (REGO e PINZANI, 2014).

Enfim, neste momento não nos deteremos em apresentar as condições econômicas de nossas entrevistadas, nem procuraremos limitar a pobreza por qualquer registro métrico. Nossa intenção aqui é fugir dos estereótipos comuns aos sujeitos empobrecidos, que relacionam a pobreza à identidade submissa, conformada, ignorante e infeliz. Queremos mostrar que, apesar de todas as mazelas a que são submetidas, as mães não se identificam com o modelo padrão da pobreza. Antes, tendem a encontrar elementos que se contrapõem a este modelo, mantendo desta forma certo orgulho sobre sua própria vida.

1.2.1 “Não tão pobre assim”: Pobreza e estigma

Raquel mora em uma casa de três peças com cerca de dez pessoas. Todos da família procuram alimentos e outros produtos úteis pelos lixos da cidade e recebem mensalmente uma cesta básica da igreja do bairro. O alimento do dia a dia não está garantido mas, para esta mãe, pobre é “aquele que não tem nem onde recorrer”. Raquel conta com as ações caritativas da igreja e do Lar Fabiano de Cristo. Estas duas entidades já a retiraram, em sua concepção, da condição humilhante de pobreza.

Assumir-se como um sujeito empobrecido é assumir um status de inferioridade, uma espécie de subumanidade. A pobreza é um estigma²², uma marca relacionada não com as abominações do corpo²³, deformidades físicas, mas com as culpas do caráter individual. O pobre é o “vagabundo”, que “não quer trabalhar”, que “não se esforça”. Pobre, inclusive, pode ser aquele que “não tem vergonha na cara”. Daí a tendência de alguns sujeitos de não querer se identificar com a pobreza,

²¹ Para Pinzani e Rego, apoiados no estudo de Avishai Margalit, uma sociedade decente é aquela cujas instituições não humilham os indivíduos. Já a sociedade civilizada é marcada pelo fato de seus membros não se humilharem reciprocamente (2015, p. 45).

²² O sociólogo Erving Goffman (1985, p. 7) categoriza três tipos de estigma: anomalias físicas; desvios de caráter individual; e os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família.

²³ Há traços físicos que contribuem à identificação da pobreza. No Brasil, por toda a estrutura racista, a pele negra (em suas diferentes tonalidades) é uma identificação sim de pobreza, assim como determinada vestimenta e até o jeito de andar e falar. No caso, estamos falando daquilo que foi identificado pelas próprias entrevistadas sobre pobreza.

pois enxergam nessa condição algo extremamente degradante e vergonhoso.

Erving Goffman (1985, p. 21) afirma que muitas vezes reduzimos as chances de vida de um estigmatizado, justamente por não o considerarmos totalmente humano. Fazemos a eles vários tipos de discriminações, construindo uma “teoria do estigma”, uma ideologia que explique sua inferioridade e que dê conta do perigo que ela representa. Neste sentido, a teoria do estigma da pobreza, ou o desprezo direcionado ao pobre, não se deve à sua condição econômica, mas sim ao que a ela está associado, como o não gosto pelo labor diário, a preguiça, a vagabundagem, o alcoolismo, entre outros. Não é de “bom tom” discriminar alguém pelo seu baixo poder aquisitivo, mas é aceitável discriminar as características que o levaram, supostamente, àquela condição.

A subumanidade à qual a pessoa pobre está atrelada é pronunciada das formas mais diversas. Em uma conversa com Helena, uma pedinte, indígena, de aproximadamente 35 anos, perguntamos se ela conseguia alimento na assistência social²⁴ da Prefeitura de Florianópolis ou com o Lar Fabiano de Cristo, para não precisar se expor na rua. Ela relatou que recebia eventualmente uma cesta básica da prefeitura, mas que era coisa rara, uma vez que nem sempre tem sobra e também há critérios para a distribuição: a família não pode se beneficiar por mais de três meses da doação, pois isto caracterizaria dependência. Após este período, o indivíduo tem que ser capaz de manter-se sem auxílio. Além de uma aula sobre o funcionamento da assistência social, a entrevistada revelou que a comida para o dia a dia era relativamente fácil de conseguir: “Sempre tem alguém pra dar um saco de farinha ou um quilo de arroz e comprar um cesto [artesanato indígena]. O difícil mesmo é ganhar xampu, papel higiênico, roupa e sabonete”.

A conversa exemplifica claramente um dos aspectos de subumanidade que acompanha a pobreza. Helena é gente que pede dinheiro nas vias da Ilha da Magia, não é “bicho que vive na rua”. Ela não precisa apenas se alimentar para viver. Também precisa tomar banho, limpar o corpo após as necessidades fisiológicas, sentir-se cheirosa e usar uma roupa decente, para ter um pouco de dignidade. É por isso que segue pedindo dinheiro e não um prato de comida, pois as outras dimensões de

²⁴ Para saber um pouco mais sobre a relação estabelecida pelos sujeitos empobrecidos e a assistência social, sugerimos a tese de doutoramento de Serge Paugam, *Desqualificação social: Ensaio sobre a nova pobreza*. Originalmente publicado em 1991.

sua humanidade precisam ser atendidas e raramente essas dimensões são vistas pelos grupos de caridade e até mesmo pelas ações de assistência governamental.

A teoria do estigma para justificar o desprezo às pessoas pobres também é encontrada nos debates sobre programas de transferência condicionada de renda, como o Bolsa Família²⁵. Entre as teorias mais comuns, está a crença na incompetência da pessoa pobre de gerir o próprio dinheiro. Torna-se bem mais rentável entregar-lhe leite, gás e cesta básica mensal do que proporcionar-lhe uma renda que poderá ser gasta de forma inadequada. Outros ainda afirmam que o valor incentiva uma natalidade desenfreada e inconsequente.

Hermínia, 37 anos, com dois filhos adolescentes, concorda com essas teorias. Defende que nem todo pobre deveria receber o Bolsa Família, pois “tem muita mãe que compra tudo em cachaça”. Além disso, para ela, o pobre “é aquele que não tem coragem de ir à luta”, característica que se acentuaria com o recebimento da bolsa. Hermínia se considera pobre, mas “não tão pobre assim”, pois ganha seu dinheiro de forma honesta e “trabalhando pesado”.

A pobreza também é um estado que gera piedade e motiva ações de caridade. O pobre é sempre o necessitado, aquele incapaz de se manter e manter sua prole sem auxílio da generosidade alheia. Há certo grau de infantilização na figura do sujeito empobrecido. Ele precisa ser protegido, alimentado, cuidado, e é necessário dar-lhe um teto, uma roupa, um alimento, pois “não teve oportunidades na vida”, “não teve oportunidade de estudar”, ou “não é ambicioso”, ou, ainda, “não é esperto como os ricos”.

De qualquer forma, a pobreza está sempre ligada a um fenômeno de inferioridade, de uma dependência de que não se deseja fazer parte, do qual o EU não faz parte, mesmo que em algum momento tenha feito.

Elaine, 27 anos, dois filhos, natural da região metropolitana de Porto Alegre, veio com o marido para Florianópolis motivada pela promessa de emprego que ele havia recebido. A família ficou hospedada na casa de conhecidos, condicionada a pagar um valor mensal pela moradia. A mãe matriculou os filhos na escola e, após um tempo, o casal concluiu que a promessa de emprego não seria cumprida e, portanto, estavam sem dinheiro para pagar o aluguel. Os donos da casa, cansados de uma família que não colaborava com os gastos, expulsaram-nos da casa.

²⁵ Falamos sobre o uso do dinheiro do Bolsa Família no Capítulo 1.

Naquele dia, eu me vi na pobreza, quando não tinha onde morar, não tinha o que comer e nem para quem recorrer. Foi aí que eu vendi meu gás e minha TV [únicos bens que trouxeram da cidade de origem] para poder passar uma noite num hotel com a minha família. Foi um desespero, as horas passavam e eu tinha que buscar a Vitória [filha menor] na creche e não tinha para onde ir com ela. Ainda bem que ela estava alimentada, se não ia ter que me preocupar com isto, também. (ELAINE, 27 anos)

Para Elaine, que na época da entrevista trabalhava como auxiliar de cozinha no restaurante de um shopping, sua condição não pode mais ser considerada de pobreza, pois ela “tem um teto para morar” e “não precisa pedir mais nada para ninguém”. Apesar de metade do salário ir para o aluguel, e por vezes faltar verba para o alimento, vestimenta, higiene e saúde, esta mãe considera que só é pobre quem vive na rua ou depende exclusivamente da compaixão alheia pra sobreviver.

Em síntese, mesmo diante da fragilidade ou inexistência de direitos básicos para uma vida digna, alguns sujeitos permanecem com a ideia de que a pobreza está no outro. Um outro que vive longe ou veio de longe, como os casos dos nordestinos e haitianos. Um outro que nem sempre é o primeiro responsável por sua situação ou um outro que não gosta de trabalhar. O que todos estes outros têm em comum é que sua situação é sempre mais precária que a minha, a sua posição é sempre de inferioridade, se comparada à minha. Quando perguntado para Elaine quem é o pobre, a primeira lembrança foi de pessoas como Helena, que precisam pedir dinheiro nas ruas. Já para Helena, o pobre é “quem não tem o que comer, quem vive no meio do lixo, no meio do nada”, e complementa: “A gente pode ter só feijão e arroz, mas tem o que comer, né?”

1.2.2 “Eu sou pobre, mas sou feliz”: pobreza e felicidade

“Todo domingo à tarde eu coloco minha saia de rodar, um batom vermelho, fico linda e vou para o baile dançar. Porque eu sou pobre, mas sou feliz.” Com estas palavras, Tereza, 63 anos, fechou as entrevistas. Tereza é mulher falante, risonha, cheia de histórias para contar. Relatou que mora em uma casa feita de madeira e papelão, que ela mesma construiu, com a ajuda de vizinhos. “Não sei de quem é o terreno, acho que um dia vão me tirar dali.” Residem com ela seus três filhos: dois

adultos e uma adolescente. O mais velho é dependente químico, “só entra dentro de casa para roubar as coisas e dormir de vez em quando”. O filho do meio, por ter sérios problemas mentais, é mantido “amarrado numa cama”. E a filha, Carol, 15 anos, é estudante de uma escola da região. Sobre esta, a mãe diz que não tem esperança de um futuro bom: “Na verdade, tenho medo que ela vire uma drogada, uma prostituta. Carol não quer saber de nada. Soube até que ela andava fumando maconha na escola”.

Tereza ganha um valor mínimo do Bolsa Família, já que tem apenas um filho em idade escolar. Suas estratégias de sobrevivência são inúmeras. A principal é encontrar móveis e eletrodomésticos dos quais possa fazer uso pelos lixos da cidade. Foi assim que conseguiu uma televisão, uma geladeira e um tanquinho para lavar roupa. Além do benefício que recebe, a entrevistada limpa a casa de uma professora, uma vez por mês. Também pede dinheiro na rua para comprar comida. Para ela, a vida está boa, pois “sempre tem alguém pra ajudar”.

Apesar das agruras da vida, Tereza enfatiza sua felicidade por ser pobre. Esta particularidade foi comum também em outros relatos. Lúcia, por exemplo, afirma que “pobre que é feliz, porque não tem medo de ladrão”. Já Judite acredita que só o pobre é feliz, “porque sabe se divertir e não é ambicioso”.

O economista e filósofo Amartya Sen (2014, p. 306) observa que a felicidade na vida humana tem sido tratada com certa negligência no discurso dominante sobre questões econômicas contemporâneas. O autor considera que há evidências empíricas de que o aumento da renda, tornando as pessoas mais ricas, não faz, necessariamente, com que se sintam mais felizes. Mesmo assim, os teóricos da economia tradicional insistem em utilizar os critérios renda, riqueza e recursos para definir felicidade e bem-estar. Sen critica esta visão, por considerar que a felicidade é um aspecto subjetivo da vida humana, impossível de ser metrificado. Uma pessoa pode viver privada de tudo e ser condicionada socialmente a se satisfazer com sua sorte, seja por meio de uma religião, da propaganda política ou da pressão cultural (SEN, 2001, p. 8).

O sujeito empobrecido e explorado também pode ser feliz em razão de um autoengano (REGO e PINZANI, 2014, p. 41). Ademais, pessoas que passam por privações, de forma persistente, tendem a ajustar seus desejos às circunstâncias, não aspirando nada além daquele pouco que possuem.

É através da “adaptação” a uma situação desesperadora que a vida dos tradicionalmente

menos favorecidos se torna um pouco suportável [...]. As pessoas desesperadamente necessitadas podem carecer da coragem para desejar qualquer mudança radical e, normalmente, tendem a ajustar seus desejos e expectativas ao pouco que veem como viável. Elas treinam para tirar prazer das pequenas misericórdias. (SEN, 2014, p. 317)

O baile gratuito de todo o domingo à tarde, na comunidade Chico Mendes, talvez seja a pequena misericórdia da vida de Tereza. O dia em que ela coloca sua saia de roda, seu batom vermelho e “vai ser feliz”, apesar de todas as privações que vive.

1.2.3 A mulher-mãe, a pobreza e o programa bolsa família

A pobreza, tema complexo, assume sentidos e concepções de acordo com a perspectiva de quem a delimita. Em sociedades capitalistas, por exemplo, onde o capital econômico pauta as relações humanas e define os destinos sociais, a dimensão economicista tradicional é a mais recorrente para definir quem é o sujeito pobre e o que é pobreza.

De modo geral, esta leitura parte de perspectivas objetivas e critérios aparentemente homogêneos, como a renda e a utilidade, para categorizar os indivíduos, os bairros e até mesmo as nações (SEN, 2014). As críticas por esta marcante objetividade na distinção da pobreza são variadas e já foram exaustivamente apresentadas e discutidas por teóricos dos mais diferentes campos do saber. Os quais, via de regra, defendem que a pobreza, por se tratar de tema epistemologicamente complexo, não pode ser limitada a elementos mensuráveis que pouco ou nada dizem sobre o fenômeno e menos ainda sobre as pessoas que a vivenciam.

A despeito das críticas, é fácil constatar que a objetividade e a mensurabilidade ainda são bens caros às sociedades modernas, quando se trata de delimitar quem realmente pode ser considerado pobre. Este esforço para a construção de mecanismos aparentemente incontestáveis seguindo as lógicas de uma ciência positivista parte de princípios democráticos valiosos, como a igualdade e a impessoalidade.

Para a economista Sonia Rocha (2011), a clareza na definição do pauperismo e a utilização de critérios objetivos para limitar o ser pobre são instrumentos essenciais à definição de estratégias para combater o fenômeno. Mais precisamente, a autora considera que a renda é o principal determinante do nível de bem-estar de uma população. Sua principal função, no que tange à pobreza, é a possibilidade da constituição

de parâmetros avaliativos invariáveis no tempo, como é o caso da definição de uma linha de pobreza.

Conceituada no Novíssimo Dicionário da Economia, organizado por Sandroni (2002, p. 347) como “nível de renda que define a população pobre de um país, considerando-se um determinado nível de consumo de bens essenciais e quanto esse conjunto representa em termos monetários”, a delimitação da pobreza pelo critério da renda (linha de pobreza) torna-se a referência mais utilizada pelos órgãos oficiais para definir quem serão os sujeitos beneficiários dos programas assistenciais. Seja ela constituída pelo nível de renda pessoal baseada em dólar, pela renda per capita familiar em relação ao salário mínimo ou, ainda, pela renda monetária convertida em cestas básicas (MUNHOZ, 2009, p. 35).

O Plano Brasil Sem Miséria (PBSM), planejamento da esfera federal que articulou vários programas existentes – entre eles o Bolsa Família e o Bolsa Verde –, não foge a este padrão. Com a proposta de erradicação da pobreza extrema, ao ser lançado, em 2011, pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o plano considerava o ponto de corte de R\$ 70,00 per capita para definir famílias em situação de extrema pobreza e o dobro desse valor, R\$ 140,00, para definir a pobreza.

Este valor é aplicado de forma indistinta em todas as localidades e não tem um período ou razão específica para ser alterado. Também não considera as diferenças entre a zona rural e zona urbana, tampouco entre as metrópoles e não metrópoles. Situação que aponta não só a arbitrariedade do método, mas até mesmo sua fragilidade e inoperância. De qualquer forma, em uma cidade como Florianópolis, que fechou o ano de 2017 com a quarta cesta básica mais cara do Brasil (DIEESE), e ocupando a sétima posição entre os alugueis mais onerosos do país, qualquer que seja o corte de renda definido pelos programas federais, seu valor real de consumo será extremamente distinto de uma pequena cidade do sertão nordestino.

Atualmente, a pobreza legitimada no Brasil, ou seja, aquela que é foco dos programas e projetos da assistência social no âmbito federal, está condicionada à renda de $\frac{1}{2}$ salário mínimo per capita, ou de até três salários mínimos por família (IBGE, 2016). Ao comprovar a sobrevivência com este valor ou abaixo dele, o indivíduo que vive em condição de pobreza pode solicitar a inclusão no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) e ingressar em uma série de benefícios sociais.

Ressalta-se que nem todos os programas sociais partem do critério $\frac{1}{2}$ salário mínimo per capita. O Benefício da Prestação Continuada (BPC)

está condicionado a $\frac{1}{4}$ de salário mínimo por membro da família (Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993). Ou seja, as linhas que definem a pobreza no Brasil são modificadas de acordo com a forma e tipo de amparo social ofertado.

No caso do Bolsa Família, programa em que todas as nossas entrevistadas estão inseridas, a linha de corte segue o padrão do já citado Plano Brasil Sem Miséria. Por todas possuírem os dados no CadÚnico, elas se beneficiariam – teoricamente – de uma maior focalização das políticas de assistência. Ou seja, as necessidades de suas famílias seriam atendidas de acordo com suas próprias particularidades.

Contudo, o programa também mostra suas fragilidades. Ainda que com fomento da União, ele segue a linha de uma política descentralizadora. Assim, compete aos estados e municípios sua implementação e acompanhamento. Considerando que nosso país tem mais de cinco mil municípios, caracterizados, sobretudo, pela diversidade econômica, social e cultural, é muito comum que essas localidades apresentem diferentes estruturas para implementar o Bolsa Família e acompanhar de perto todos os beneficiários.

As mulheres-mães desta tese apontaram dois pontos frágeis do Bolsa Família em seu contexto. O primeiro diz respeito à distância do Conselho Regional de Assistência Social (CRAS) para solicitar o benefício, o que acarreta gastos com passagem de ônibus, além de exigir que as mães faltem ao trabalho. O outro ponto é a falta de cadastradores, profissionais designados a realizar o cadastro das famílias no programa. Muitas mães relataram o fato de se deslocarem inúmeras vezes ao CRAS, visando à solicitação do benefício ou à atualização dos dados, sem obter sucesso, devido à inexistência de pessoal capacitado.

Problemas de outras ordens também foram relatados pelas mães, mostrando os limites do programa. Um destes casos foi o de Marli, uma mulher de 58 anos, mãe de duas adolescentes em idade escolar. Ela nos contou que haviam suspenso seu benefício, pois sua renda estava R\$ 5,00 acima do permitido pela lei. A mãe é aposentada pelo estado de Santa Catarina, onde exerceu a atividade de cozinheira ao longo da vida. Devido a uma leve alteração em seu salário, ela saiu da linha de corte do programa. Por inúmeras vezes, conversou com as assistentes sociais responsáveis e não conseguiu obter retorno positivo. Por R\$ 5,00 a mais no orçamento, a mãe perdeu R\$ 130,00 do benefício.

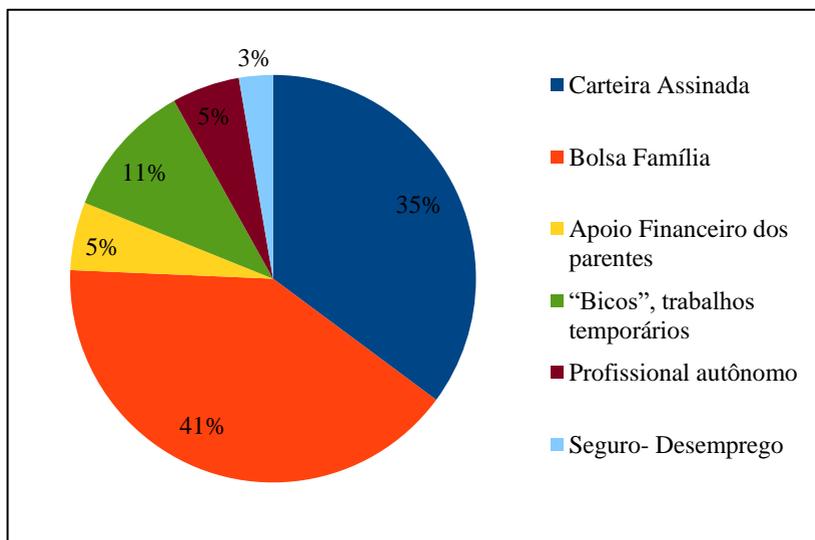
Outras entrevistadas viveram situações semelhantes. Conseguiram participar do programa apenas em períodos de desemprego. Contudo, assim que arranjavam um trabalho, tinham que abrir mão da verba mensal. Porém, o valor recebido nos trabalhos nem sempre dá conta das

despesas básicas, uma vez que, devido ao baixo nível de escolaridade e formação, essas mães estão impossibilitadas de conquistar um trabalho formal bem remunerado, ou que dê conta minimamente da manutenção da casa.

O medo de perder a ajuda financeira gera bastante ansiedade entre as mães bolsistas. E isto ocorre em duas circunstâncias. A primeira, pelo fantasma de que a qualquer momento o governo poderá encerrar o programa. Não foram poucas as mães revoltadas com as ameaças de políticos de que acabariam com o Bolsa Família. As fontes dessas notícias eram sempre pouco confiáveis, como redes sociais ou algum conhecido. Contudo, o medo era real. A outra circunstância deve-se ao fato de muitas vezes terem solicitado o auxílio quando o marido ou elas estavam desempregados(as) ou sem trabalho e, quando a realidade mudava, não atualizarem seus dados junto à assistência social, com relação às mudanças em sua situação financeira, ou à de suas famílias. O receio de serem descobertas era uma constante.

Sobre as fontes de renda das mães, observemos o gráfico 5.

Gráfico 5 - Principal fonte de renda das entrevistadas



Fonte: Entrevistas realizadas pela autora em 2015. Organizado pela própria autora, 2017.

Nota-se o prevalectimento de proventos de fonte bastante insegura, ou seja, sem a certeza de que será suficiente para garantir a próxima refeição ou o próximo remédio para o filho adoentado. A maior parte das

mães vive do Bolsa Família, de “bicos”, da ajuda de parentes, da perícia médica e/ou do seguro-desemprego. Todas essas fontes têm em comum o fato de que são temporárias e/ou insuficientes para dar conta do sustento de uma casa. As mães nesta situação se veem impelidas a manter uma rotina extenuante em busca de melhores condições de vida. Um destes casos é o de Eva.

Os dias desta mãe se definem pela elaboração de estratégias que garantam a manutenção de sua prole. Ela dá preferência a escolas de turno integral, mantém os filhos maiores nas atividades de contraturno do Lar Fabiano de Cristo, passa roupa para as vizinhas, seguidamente vai até a assistência social da prefeitura em busca de cestas básicas, busca doação de alimentos, roupas e sapatos na igreja, cata nos lixos da cidade material que possa vender e reverter o dinheiro para dar conta das outras necessidades da casa. O cotidiano de Eva se aproxima do cotidiano da maior parte das mulheres entrevistadas, que têm no Bolsa Família sua principal fonte de renda.

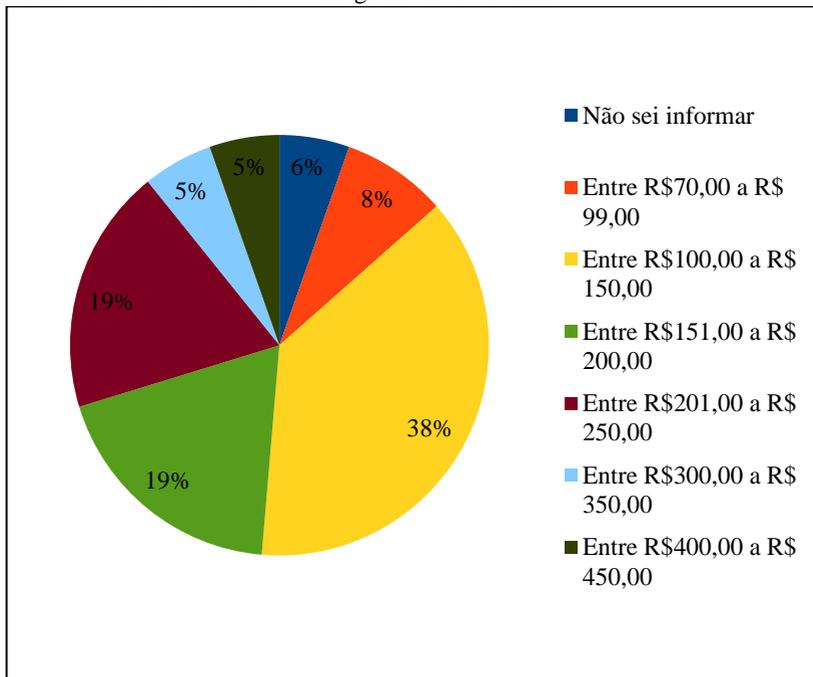
No gráfico 5, também verificamos que 35,1% das mulheres estão trabalhando com carteira assinada. Em média, as entrevistadas deste grupo recebem aproximadamente R\$ 1.000,00 (hum mil reais) mensais e exercem atividades ligadas à limpeza de empresas, estabelecimentos comerciais, entre outros. Houve três mães autônomas, uma diarista e duas costureiras. Estas últimas possuem condições mais favoráveis do que as mulheres do primeiro grupo. Contudo, isto não significa que vivem de maneira tranquila, sem preocupações excessivas com as despesas do lar. Um exemplo disso é a história de Eugênia.

Costureira, com cinco filhos em idade escolar, Eugênia ganha em média R\$ 1.200,00 mensais. O fato de não ter como comprovar a renda faz com que ela consiga o benefício sem grandes obstáculos. Mas, mesmo que sua renda fosse fixada no valor acima, deste total, R\$ 700,00 são destinados ao aluguel de uma casa minimamente digna para exercer sua profissão e criar seus filhos. O restante garante uma cesta básica padrão, ou seja, aquela pensada para uma família de quatro pessoas que, obviamente, não é o caso de Eugênia.

De acordo com o gráfico 5, parcela significativa das entrevistadas (40,5%) têm no Programa Bolsa Família a principal fonte de renda fixa mensal. Este dado não significa que as mulheres desta pesquisa abram mão de outros serviços, trabalhos informais e até atividades com carteira assinada para melhorar sua vida financeira. Antes ainda, todas afirmaram abrir mão do Bolsa Família, caso conseguissem um emprego melhor remunerado. E esta decisão parece-nos coerente, no momento em que analisamos os valores monetários recebidos do programa. No gráfico 6,

podemos ter uma média destes proventos.

Gráfico 6 - Renda recebida do Programa Bolsa Família



Fonte: Entrevistas realizadas pela autora em 2015. Organizado pela própria autora, 2017.

Observamos que a maior parte do grupo estudado recebe um benefício de R\$ 100,00 a R\$ 250,00 mensais. Especificamente, o menor valor declarado foi de R\$ 70,00, e o maior valor, R\$ 430,00. Se considerarmos que a cesta básica de Florianópolis tem o custo de R\$ 418,00 (DIEESE, 2017), uma pergunta parece inevitável: o que priorizam estas mães com o dinheiro do Bolsa Família, já que ele não garante nem uma cesta básica padrão?

As prioridades das mães variam de acordo com suas outras formas de rendimentos. As mais empobrecidas, sem nenhum tipo de trabalho remunerado, priorizam o sustento da família. Gastam todo o valor com a alimentação básica, principalmente arroz, feijão, óleo e farinha. Todas as outras necessidades da família ficam por conta da caridade alheia, “bicos” ou trabalhos eventuais.

Aquelas que possuem um emprego com carteira assinada, ou exercem uma profissão de forma autônoma, não focam o gasto apenas no

considerado essencial para a sobrevivência, mas pensam também nos produtos de limpeza, roupas, calçados e material escolar para as crianças, além de pagar uma conta de água ou luz. Aquelas que recebem um valor abaixo de R\$ 100,00 garantem com o seu dinheiro o pagamento de uma conta fixa. As três mães que vivem este contexto citaram que o valor vai para o gás de cozinha e o pouco que sobra, para alimentação.

É importante salientar que o Programa Bolsa Família não resolve o problema da pobreza e muito pouco alivia suas mazelas. Contudo, ao ser criado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a Lei 10.836, de 9 de janeiro de 2004 (BRASIL, 2004), foi considerado uma inovação no âmbito dos Programas de Transferência de Renda (PTRs), pelo seu foco na família e por unificar todos os outros programas desta natureza.

Os PTRs são apontados por Eduardo Suplicy (2002 apud SILVA, 2011, p.35) como possibilidade concreta, simples e objetiva de garantia do direito mais elementar do ser humano, o direito à vida, mediante uma justa participação na riqueza socialmente produzida. O autor salienta, em seu livro Renda de cidadania: a saída é pela porta, que muitos países têm lançado mão deste modelo de política social para diminuir as desigualdades e, em casos de maior sucesso, garantir o pleno exercício da cidadania para todos os seus membros.

Uma política de transferência de renda, como o caso do Bolsa Família, não garante que o direito à vida esteja sendo respeitado, mas é um prelúdio para que este movimento ocorra. Pois a evolução deste tipo de programa é a sua universalidade. Ou seja, que todo cidadão receba um valor monetário mínimo para poder viver com dignidade e assim poder escolher, realmente, que vida deseja ter e que trabalho deseja desempenhar, não estando mais refém das condições materiais objetivas que designam seu destino social e profissional.

Contudo, no caso brasileiro, ainda estamos longe de experienciar este modelo de política social. Silva (2011, p. 71) destaca que as estratégias de enfrentamento à pobreza, construídas e reconstruídas no contexto das sociedades capitalistas, embora apresentando diferentes enfoques, têm como objetivo a contenção da pobreza enquanto ameaça à ordem capitalista, voltando-se também para a regulação da força de trabalho. É sob a orientação do ideário neoliberal e da redefinição das funções estatais que são pautadas as políticas de assistência, inclusive às referentes aos PTRs que, em sua concepção:

Trata-se de mínimos que tentam manter a população pauperizada num patamar “minimamente aceitável”, que tentam tornar a

pobreza menos ameaçadora à ordem vigente. Portanto, mínimos distantes das demandas articuladas nas lutas sociais e muito aquém da garantia de padrões de qualidade de vida aceitáveis. (SILVA, 2003, p. 4)

Esta concepção de Silva vem ao encontro do que as mães bolsistas deste estudo têm vivenciado e que mostramos um pouco neste tópico.

Os proventos recebidos do PBF não condizem com uma renda mínima nem para garantir uma mesa farta a essas famílias, oxalá para uma vida com “padrões de qualidade aceitáveis”. Mesmo referido pelas mães como uma ajuda de importância substancial, pois o valor chega no meio do mês, período em que a despensa já está vazia, não é possível assumir que o programa destaque o país em uma outra dimensão de justiça social.

1.3 A MULHER-MÃE E A COMUNIDADE MONTE CRISTO

Os moradores de Monte Cristo, em sua maioria, são crianças e jovens entre 0 a 24 anos. Esta comunidade também é reconhecida pela pobreza de seus membros, cuja renda média mensal não ultrapassa dois salários mínimos por família (IBGE, 2016).

A comunidade, além de pobre, é negra. Quarenta e cinco por cento de seus moradores se autodeclararam negros e pardos (CENSO 2010). Se compararmos este número ao dado de que apenas 14,6% da população florianopolitana se autodeclararam negros ou pardos, a desproporcionalidade torna-se evidente. Ademais, de acordo com o Estudo dos Indicadores Socioeconômicos da População Negra da Grande Florianópolis, a capital de Santa Catarina tem esta população concentrada majoritariamente em favelas e similares, e os domicílios chefiados por uma pessoa negra apresentam maior carência de serviços básicos de infraestrutura, e com maior adensamento de moradores por dormitório.

Outra característica marcante da comunidade Monte Cristo é a violência. Não é novidade que ela é reconhecida pelo cotidiano de crimes violentos, derivados de uma guerra constante entre diferentes comandos de tráfico de drogas. Crimes bárbaros, tiroteios, disputas entre traficantes ressoam pelos canais televisivos, jornais e reportagens online sobre a localidade. Na mídia, Monte Cristo já foi denominada como “Faixa de Gaza”²⁶, e o conjunto habitacional Panorama – maior obra de habitação

²⁶ Ver reportagem intitulada “Polícia compara a região do Monte Cristo, na Capital, à Faixa de Gaza”. Disponível em: <<http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/noticia/2017/02/policia-compara-a-regiao->

popular promovida pela Prefeitura de Florianópolis dentro da comunidade – é conhecido como Carandiru²⁷. Há, obviamente, certo teor sensacionalista em toda essa repercussão midiática. Porém, a violência e o estado de sítio que parecem prevalecer na comunidade não foram observadas apenas por meio destes canais, mas estiveram presentes nas falas das mães e nos constantes conselhos que recebemos dos moradores e trabalhadores da região para não andarmos desacompanhadas pelo bairro.

A entrevista de Vilma é bastante ilustrativa a este respeito. Marcamos a conversa para 8 horas da manhã de uma segunda-feira, na salinha do Lar Fabiano de Cristo. Ela chegou por volta das 11 horas, quase sem fôlego, pois veio “o mais rápido possível”. Sentou-se no sofá e pediu muitas desculpas por ter se atrasado, já que às 6 da manhã mataram um menino perto da sua casa e “os donos da boca”²⁸ proibiram todos de sair, até segunda ordem. “O tiroteio foi feio, acho que o menino era da Chico Mendes, daí os caras queriam vingança, nem sei direito, só sei que entrou tiro até dentro da minha casa, estouraram uma janela, nem sei quando vou poder arrumar aquilo”.

Não havia tranquilidade no relato, mas também não havia estranheza: “Quem manda são os caras, até a polícia tem medo deles”. Vilma, 40 anos, mãe de três filhos adolescentes, vive em um apartamento térreo do conjunto habitacional Panorama.

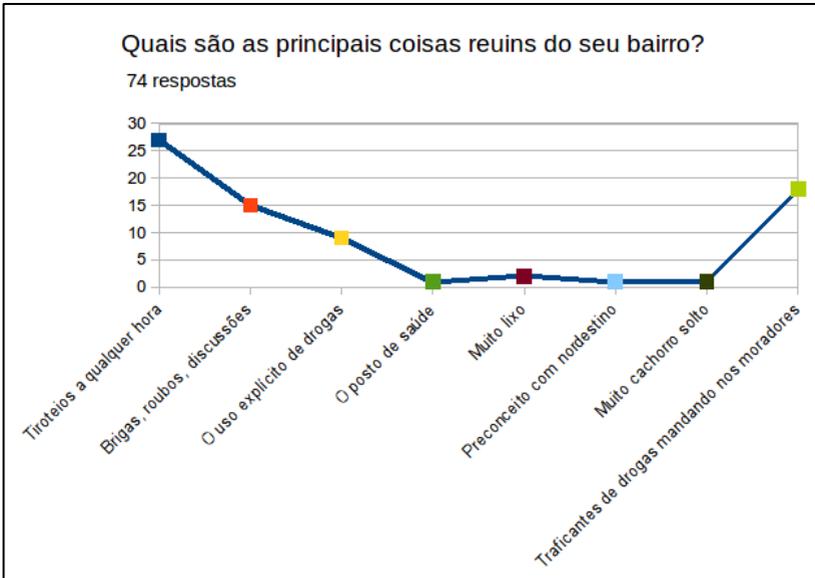
O caso relatado por ela infelizmente, não foi uma exceção, durante as visitas ao campo de estudo. Observando o gráfico 7, temos a dimensão do drama da violência na vida das moradoras.

do-monte-cristo-na-capital-a-faixa-de-gaza-9718260.html>. Acesso em: 11 jul. 2018.

²⁷ Clara referência à antiga Casa de Detenção de São Paulo, cenário de um dos maiores casos de extermínio da história prisional, ocorrido em 2 de outubro de 1992.

²⁸ A expressão “boca” é uma gíria referente ao local de compra e venda de drogas ilícitas. Também conhecida como “ponto de drogas” ou “boca de fumo”.

Gráfico 7 - Aspectos negativos do bairro de acordo com as entrevistadas



Fonte: Entrevistas realizadas pela autora em 2015. Organizado pela própria autora, entre 2015 a 2017.

No gráfico 7, encontramos três formas em que o fenômeno demarca o cotidiano das mães. A primeira refere-se à violência gerada pelo tráfico de drogas: os tiroteios, que podem ocorrer em qualquer horário do dia ou da noite; o uso explícito de drogas, sobretudo o crack, a maconha e a cocaína, e os desmandos dos traficantes. A segunda diz respeito ao comportamento violento dos vizinhos: as brigas físicas, roubos, discussões agressivas e o preconceito, nada velado, com os imigrantes nordestinos. A terceira forma é a violência decorrente do abandono da região pelo Estado. Esta violência foi citada para organizar os pontos negativos relacionados diretamente à saúde e ao saneamento básico (posto de saúde, lixo acumulado e cachorros de rua), porém vincula-se às duas primeiras formas, no momento em que moradores são reféns de facções criminosas que ocupam as lacunas deixadas pelo Estado referentes à educação, à segurança pública e a uma política eficaz de combate ao tráfico.

Posto isto, é importante destacar que os problemas no bairro ocasionados pelo tráfico foram citados por todas as mães. É possível afirmar que, na comunidade Monte Cristo, o tráfico de drogas comporta-se como um poder paralelo ao Estado, criando regras para o

funcionamento dos estabelecimentos locais e para a movimentação dos moradores. A entrevista de Eugênia mostra um pouco desta realidade.

Costureira, mãe de cinco filhos, Eugênia chegou revoltada no dia da entrevista, pois haviam matado seu primo (traficante) na Chico Mendes e, pelo fato de ser moradora da Novo Horizonte, estavam impedindo sua entrada no território inimigo para velar o corpo do rapaz: “Eles vão ter que me matar lá dentro”, esbravejava a entrevistada.

O direito de ir e vir de Eugênia e de toda a comunidade é totalmente comprometido pelos interesses e ordens das facções. Para alguns entrevistados, a violação é vista com certa “naturalidade”: “É só fazer o que os caras mandam, que a gente vive em paz”, contou Diana. “O problema mesmo nem é não poder ir até o Novo Horizonte. O problema é que tenho medo que os caras levem meu filho para trabalhar no tráfico. Ele já tem 12 anos e vê a gurizada da idade dele usando drogas em frente a nossa casa”, relatou Elaine.

Em todo o Monte Cristo, há três instituições neutras, ou seja, sem o comando direto de nenhuma das bocas. São elas: o posto de saúde, as escolas públicas e o Lar Fabiano de Cristo. A neutralidade desses espaços, segundo os moradores, é ocasionada pela presença dos próprios traficantes ou filhos da chefia nestes locais. “Aqui tem filho, sobrinho, primo de todos os chefões do tráfico, por isso que eles não se metem a brigar aqui dentro”, contou a diretora de uma das escolas visitadas. Já as assistentes sociais do Lar Fabiano, mesmo sabendo que a instituição é respeitada, condicionam suas visitas técnicas à comunidade ao uso do uniforme e a toda a documentação de identificação profissional. Segundo os relatos, havia uma sede de assistência social da prefeitura no bairro, mas, devido aos vários ataques sofridos, tiroteios, roubos e arrombamentos, a prefeitura se viu compelida a mudar sua localização. Algumas entrevistadas criticaram esta ação, pois agora precisam do transporte público para ir buscar a assistência da prefeitura, pleiteando cestas básicas, cadastramento no Bolsa Família e outros tipos de auxílio promovidos pelas ações e pelos programas sociais.

A relação tráfico de drogas e pobreza não é recente. O sociólogo Luiz Antônio Machado Silva aponta que a histórica segregação espacial permitiu que as favelas, ou comunidades, conforme são chamadas atualmente, tornassem-se a ponta do tráfico internacional, ou seja, aquela relacionada ao comércio do consumo final. Silva (2010) ressalta que esta ligação tráfico-pobreza/tráfico-periferia não está vinculada a qualquer tipo de desvio de caráter dos moradores destas regiões, ou a alguma tendência natural ao crime, devido ao seu local de moradia. Até mesmo porque as

linhas de comando da cadeia produtiva estão fora dessas áreas e do próprio território nacional e a localização física do varejo está muito longe de restringir-se a esses espaços urbanos mais desfavorecidos, que respondem apenas pela maior visibilidade desse tipo de atividade. (SILVA, 2010, p. 285)

Contudo, é preciso reconhecer que as favelas/comunidades, sobretudo nas últimas décadas, têm sido uma espécie de base de operações do crime violento associado ao consumo e à venda de drogas ilícitas, maconha, cocaína e, mais recentemente, ao crack. E isto é perceptível pela massiva repressão e controle que o tráfico exerce sobre estas populações, e a facilidade com que as bocas se estabelecem nestes locais.

A fragilidade dos sistemas de proteção e de controle social organizados pelo Estado, dentro dos territórios mais empobrecidos, a existência de serviços públicos deficitários e a figura de uma polícia violenta, cuja presença gera mais medo do que segurança, são alguns dos fatores facilitadores para que grupos de traficantes locais construam suas próprias regras e tenham a população sob seu comando.

No caso de Monte Cristo, assim como os traficantes, a polícia também é ativa na comunidade. Porém, sua presença não é vista como possibilidade de combate ao tráfico. A truculência com os moradores em geral – retornando aquela velha associação de que todo sujeito pobre é um potencial bandido – foi bastante lembrada pelas entrevistadas.

Em uma conversa com José²⁹, homem negro, 42 anos, pai solo, responsável pela criação de três filhos adolescentes, perguntamos o que ele considerava um direito de todo brasileiro. A resposta foi imediata: respeito e autodefesa.

Fui parado por policial, com arma e tudo... Me mandou virar para a parede, me tratou como bandido porque estava caminhando na rua, voltando do trabalho. Quis me defender, mostrar meus documentos e eles não deixaram. Tu tem que ficar quieto e fazer o que eles mandam. Tentei me defender, explicar que estava trabalhando e que poderia provar. Não deixaram nem eu mostrar meus documentos e ainda me ameaçaram, me

²⁹ Apesar de esta tese ser sobre mulheres-mães, o depoimento de José, um pai que exerce a maternagem, foi muito impactante para não ser colocado neste trabalho.

disseram que se eu falasse ia para cadeia... A sorte foi que um dos policiais abriu minha carteira, viu os documentos provando que sou trabalhador e daí me liberou e pediu desculpas. Os outros policiais me mandaram sair correndo e ainda disseram que se me vissem de novo, não ia ter conversa, iam me enfiar na cadeia ou uma bala na minha cabeça. Por isso eu acho que todo brasileiro tem direito a se defender. Eu não tô certo, dona? (JOSÉ, 42 anos)

O Estado violento, punitivo e ameaçador é representado pela polícia dentro da comunidade. Contudo, não há apenas representações negativas do poder público dentro da comunidade. O posto de saúde, as escolas públicas e algumas parcerias estatais foram lembrados positivamente, conforme é possível visualizar no gráfico 8.

Gráfico 8 - Aspectos positivos do bairro de acordo com as entrevistadas



Fonte: Entrevistas realizadas pela autora em 2015. Organizado pela própria autora, 2017.

No gráfico 8, verificamos que os aspectos positivos do bairro, de responsabilidade exclusiva do Estado, são a pracinha, as escolas públicas, o posto de saúde e a coleta de lixo. Já o Lar Fabiano de Cristo, o Centro de Educação Popular (CEDEP) e o transporte público, apesar de não

serem estatais, contam com algum tipo de parceria firmada entre a Prefeitura Municipal de Florianópolis e o Governo do Estado de Santa Catarina.

Observamos incompatibilidades entre os gráficos 7 e 8. O posto de saúde e a coleta de lixo são lembrados tanto como aspectos positivos, quanto como aspectos negativos, mostrando mais uma vez a diversidade de opiniões e até mesmo de experiências entre as entrevistadas.

A primeira impressão que as respostas nos dão é de que há, sim, um Estado ativo na comunidade, o que contraria nossa tese inicial da ausência do poder público. Contudo, as experiências positivas das entrevistadas nesses espaços institucionais não significam que as mesmas estejam sendo atendidas de forma digna. Em um passeio rápido pelos pontos citados, deparamo-nos com muros escolares marcados por tiroteios, ausência de professores, que desistem de trabalhar na região devido à violência, postos de saúde sem médicos especialistas, com mães madrugando nas filas para conseguir uma ficha de consulta (rara) para o pediatra, transporte público com preço abusivo e incompatível com a realidade daquelas gentes, pracinha – principal fonte de lazer das crianças – tomada pelo mato, com brinquedos que não apresentam a segurança necessária, a creche do Lar Fabiano sem vagas para atender toda a demanda desta gente, sem contar o lixo espalhado pelas ruas. Não, o Estado não se faz presente de forma justa para a comunidade Monte Cristo.

O fato de algumas dessas mulheres lerem como positivos esses serviços básicos foi justificado por elas de duas formas distintas. A primeira diz respeito ao tratamento recebido pelos profissionais das escolas, do Lar Fabiano de Cristo, do CEDEP e até dentro do posto de saúde. Foram inúmeras as histórias contadas sobre as relações positivas travadas dentro desses espaços, sobretudo nas instituições de ensino a que confiam seus filhos. E isto pouco ou nada se deve à ação do Estado. O outro aspecto refere-se à comparação com um passado muito mais insípido.

Para essas mulheres, que já viveram situações de maiores agruras, ter um ônibus perto de casa ou uma pracinha para seus filhos brincarem significa melhorar de vida, significa ter mais dignidade e até certo “privilégio”. Com isso, podemos ressaltar a ausência de um olhar mais apurado sobre seus dramas ou até mesmo desconhecimento sobre os seus direitos elementares. Sobretudo, revela desconhecimento de que é possível reivindicar ao poder público condições melhores do que estas que estão sendo ofertadas. Porém, para reivindicar, é necessário

indignação e sentimento de pertencimento, de coletividade, dois pontos que estão ausentes das respostas deste grupo.

Como vimos insistindo, essas mulheres não formam um grupo homogêneo e suas vozes estão longe de serem coesas. No gráfico 8, identificamos um pouco desta diversidade. Enquanto um primeiro grupo citou órgãos vinculados ao Estado como aspectos positivos da comunidade e, mesmo que com certa compassividade, fizeram questão de emitir sua opinião, também encontramos três mães nada compassivas que foram categóricas em afirmar que “não há nada positivo no Monte Cristo”. Mostraram-se fortemente indignadas por viverem em uma localidade tão conturbada e reivindicaram melhores condições de moradia e de vida, em todos os aspectos. Apesar de não falarem em termos de justiça social, compreendiam que as condições objetivas a que estão submetidas dentro da comunidade não são naturais, e nem estão de acordo com princípios básicos para uma vida digna. Para firmar ainda mais a ideia de opiniões e vivências discrepantes entre as entrevistadas, encontramos um terceiro grupo, formado por três mulheres que se mostraram resignadas ou, até mesmo, anestesiadas pelas durezas da vida. Com vozes e olhares baixos, afirmaram serem incapazes de opinar sobre o tema. Limitar o Monte Cristo aos aspectos de pobreza e violência é dizer muito pouco sobre a comunidade e suas gentes. É negar que dentro deste espaço há movimentos de resistência ao aparente caos que parece reinar. Contudo, nossa prioridade aqui não foi analisar a comunidade³⁰, mas conhecer de que forma as mulheres protagonistas deste estudo leem o seu espaço de moradia, quais aspectos do bairro são mais lembrados por elas e de que forma seu cotidiano é afetado por eles.

POR FIM...

François Dubet (2014) já afirmara que nem todos são capazes de dizer o que é justiça, mas todos somos capazes de identificar uma situação de injustiça. Alguns depoimentos expostos neste capítulo, o conhecimento das situações precárias que as entrevistadas enfrentam em seu cotidiano e as percepções que elas têm sobre essas situações apontaram claramente que este é um grupo de injustiçados. Ora, é consenso – em uma sociedade democrática – que não é possível aceitar como justa uma vida na qual os sujeitos não tenham assegurado seu direito à alimentação ou ainda que tenham que conviver com o medo de

³⁰ Em outro momento deste texto, analisaremos as razões das mães permanecerem na comunidade Monte Cristo.

a qualquer momento perder um filho vítima da guerra entre facções de drogas. Também não é justo que sejam coagidos a não usufruírem de seu direito à liberdade de ir e vir dentro do bairro de moradia. Injusto também é o fato de estas pessoas terem suas opções de mobilidade social restritas a escolas precárias e, pelas condições objetivas, limitadas suas capacidades de sonhar ou de projetar um futuro mais digno.

Neste capítulo, primamos por divulgar aspectos objetivos e subjetivos das protagonistas da pesquisa, selecionando aqueles que nos ajudam a construir um panorama sobre o lugar social ocupado por elas. Partindo desta leitura ampla, além de aproximar o leitor do contexto em que vivem estas mães – objetivo primeiro deste escrito – também construímos as primeiras bases para entender o papel que as mães designam à escola.

Posto isto, passamos para o segundo capítulo da pesquisa, em que apresentaremos as principais reflexões teóricas que inspiraram este estudo. Mais precisamente, ater-nos-emos a entender um pouco mais a concepção de justiça social que permeia esta tese no âmbito dos direitos humanos e dos direitos positivos, assim como a função social da escola.

CAPÍTULO II

JUSTIÇA SOCIAL E O PAPEL DA ESCOLA: AFINAL, DO QUE ESTAMOS FALANDO?



Fotografia: Sebastião Salgado

Neste capítulo, apresentamos as principais reflexões teóricas que inspiraram a produção, a sistematização e a análise dos dados coletados. Destacamos a justiça social como termo chave a este estudo e alvitramos analisá-lo sob o ângulo dos direitos substanciais à vida humana. Justificamos a escolha, pois, conforme anunciamos em nossa tese norteadora, em contextos de pobreza e extrema pobreza – aqui entendidos como contextos de negação destes direitos elementares –, mulheres-mães tendem a redimensionar o papel da escola como promotora de justiça social, esperando que esta instituição atenda suas necessidades mais prementes, tanto nos aspectos objetivos, quanto subjetivos. Sendo assim, para falar de escola é preciso falar de justiça. Nesta ordem, debruçamo-nos a compreender a justiça social pelos Direitos Humanos, tendo como principais aportes: Norberto Bobbio, Hannah Arendt e T. H. Marshall. Neste mesmo contexto, apresentamos três análises sociológicas sobre o papel da escola na materialização dos princípios de justiça social. Os sociólogos aqui discutidos são: Émile Durkheim, Pierre Bourdieu e François Dubet. Importante destacar que outras categorias teóricas – centrais a este estudo – serão trabalhadas em capítulos pertinentes. Fome e tráfico de drogas são duas delas.

2.1 A JUSTIÇA E OS DIREITOS HUMANOS

“A injustiça num lugar qualquer
é uma ameaça à justiça em todo lugar”
(MARTIN LUTHER KING, 1929 - 1968)

A Modernidade é compreendida por alguns como a manjedoura da ideia de direito natural. Ou seja, onde o estado da natureza torna-se a única condição para fundamentar a igualdade entre os homens (Locke, 1690), precedendo a formação de qualquer comunidade política e dando início a uma era marcada pelo crescente apelo à justiça social. Promulga-se com ela o fim da era das desigualdades naturais, das dicotômicas relações entre servos e senhores, livres e escravos. No Século das Luzes, “todos os homens nascem e permanecem livres e iguais em seus direitos”, conforme proclamou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão resultante da Revolução Francesa de 1789.

A revolução nas concepções de homem, justiça e Estado é marca da Era Moderna. Contudo, a passagem de um mundo organizado em termos hierárquicos para um mundo pautado na igualdade entre os sujeitos não ocorre de forma linear e homogênea. Para que os direitos do homem fossem proclamados universalmente, foi necessário um longo movimento de mudança cultural e política. Norberto Bobbio, em *A era dos direitos* (1992), destaca três fases distintas deste percurso: as teorias filosóficas, o acolhimento legal dessas teorias e a universalização desses direitos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Como apontado por Bobbio, o pressuposto de que todo homem é portador natural de direitos intransferíveis e inalienáveis, que nem mesmo o Estado pode subtrair-lhe, germina de teorias filosóficas fundamentadas na concepção do jusnaturalismo³¹ moderno. Algumas vozes são singulares para a construção dessas ideias, porém, não são uníssonas. Maffetone e Veca (2005) salientam que os grandes filósofos iluministas defendiam a construção de um mundo mais justo, igualitário, pautado na liberdade de todos os membros da sociedade, distinguindo-se da

³¹ Para o aprofundamento das discussões sobre o jusnaturalismo, indicamos o ensaio “O modelo jusnaturalista” (In: BOBBIO, Norberto. *Sociedade e Estado na filosofia política moderna*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 13-100, edição brasileira). Neste trabalho, além de o autor discutir as contradições da ideia de um direito natural, também desenvolve o tema a partir de oposto: o modelo aristotélico. Este último defende que o homem é um animal político, tendo na família seu primeiro núcleo social e no Estado a evolução natural desta *célula mater*.

concepção excludente de cidadania cantada pelos antigos. Porém, os pensadores modernos partiam de posições bastante distintas, com conclusões também diversas e até mesmo contraditórias entre si³².

Sadek (2012, p. 31) explica que, ainda que com entendimentos distintos, o ponto comum às teorias jusnaturalistas é a admissão de que a administração da justiça tem que ser feita por intermédio de uma instituição pública independente. Isso porque com os direitos naturais promulga-se não só a igualdade entre os homens, mas também a liberdade de questionar, intervir e reclamar formalmente sobre o seu contrário.

A necessidade dessa administração, ou da legislação dessas teorias, é argumento utilizado por Norberto Bobbio para mostrar a fragilidade objetiva de uma teoria da natureza humana. Para o autor, igualdade e liberdades dos homens não são um fato, mas um ideal a perseguir, um vir a ser. Em sua argumentação, Bobbio mostra que, como afirmações de direito do homem, essas teorias tratam apenas de expressões de um pensamento individual:

Universais em relação ao conteúdo, na medida em que se dirigem a um homem racional fora do espaço e do tempo, mas extremamente limitadas em relação à sua eficácia, na medida em que são (na melhor das hipóteses) propostas para um futuro legislador. (BOBBIO, 1992, p. 72)

Desta forma, a necessidade de legislar sobre estas teorias converge para uma segunda fase da história da Declaração dos Direitos do Homem: a passagem da teoria à prática, do direito pensado ao direito realizado. No momento em que essas teorias são legisladas – tendo como primeiros documentos a Declaração de Direitos dos Estados Norte-Americanos e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão da Revolução Francesa –, a afirmação dos direitos do homem não é mais expressão de uma nobre exigência, mas o ponto de partida para a instituição de um autêntico sistema de direitos no sentido estrito da expressão. Como resultado desta passagem, há a materialidade dos direitos, em detrimento de sua concepção universal. Por meio jurídico, os direitos sonhados pelos filósofos passam a ser protegidos, porém, apenas no âmbito das nações

³² Salvatore Veca e Sebastiano Maffettone (2005, p. 87) apontam Hobbes, Locke, Rousseau e Kant como figuras basilares para a reflexão sobre a justiça moderna. Em análise comparativa de alguns ensaios desses filósofos, os autores chegam à conclusão de que suas teorias da justiça dependem do modo como cada um articula a própria teoria política normativa de fundo.

que os reconhecem. O direito deixa de ser o direito de todo homem – independente de seu local de moradia – para ser o direito do cidadão, ou seja, apenas dos habitantes dos Estados que os admitem formalmente (BOBBIO, 1992, p. 93).

A terceira e última fase destacada por Bobbio é a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Assinada por 48 países, este documento significou o início da universalização, concretização e proteção dos direitos. Os cidadãos do mundo passaram a ter respaldo da comunidade internacional para que seus direitos como seres humanos fossem protegidos inclusive dos Estados que porventura os violassem³³.

As reflexões de Hannah Arendt marcam esta fase, no campo da filosofia política. Na obra *As origens do totalitarismo*, a filósofa mostra a fragilidade e o esvaziamento da sentença “direitos humanos” frente aos horrores estabelecidos pelo nazismo e pelo stalinismo.

Em sua perspectiva, as experiências destes regimes totalitaristas rompem com os valores até então consagrados pela Justiça Moderna, no momento que produzem, pela violência dos campos de concentração, uma massa de *displaced persons*, ou seja, homens descartáveis e supérfluos, sem lugar na sociedade e na política.

Frente aos horrores estabelecidos por estes governos, Arendt defende que os homens não são livres nem iguais por natureza. Se assim o fossem, os apátridas e minorias não teriam perdido seus direitos. A perda das prerrogativas se deu justamente por estas estarem fundamentadas e reduzidas à ideia de natureza humana, sem inserção social, histórica e, sobretudo, sem inserção política. Nas palavras da autora:

Os direitos do homem, supostamente inalienáveis, mostraram-se inexequíveis sempre que surgiam pessoas que não eram cidadãos de algum Estado soberano. [...] A primeira perda que sofreram essas pessoas privadas de direito não foi a da proteção legal, mas a perda dos seus lares, o que significava a perda de toda a textura social na qual haviam nascido e na qual haviam criado para si um lugar

³³ A forte mobilização pela universalização dos direitos humanos, que culminou na Declaração de 1948, nasceu justamente como resposta às nações que violaram de forma grave e sistemática esses direitos. Os horrores do nazismo e a amplitude intercontinental do conflito, que durou de 1939 a 1945, deram uma consistência aos movimentos com esses propósitos que a Primeira Guerra não conseguiu efetivar.

peculiar no mundo. Essa calamidade tem precedentes. O que era sem precedentes não era a perda do lar, mas a impossibilidade de encontrar um novo lar. (ARENDDT, 2004, p. 327)

Desta forma, ao mostrar as fragilidades de direitos universais fundamentados na precária ideia de natureza humana, por meio dos apátridas, o que Arendt pretendia não era a crítica à concepção, mas o exame rigoroso das condições políticas e jurídicas que permitem assegurar a eficiência desses direitos históricos. Afinal, a igualdade em dignidade e em direitos não são fatos dados, mas premissas que só têm possibilidade de ocorrer quando os sujeitos encontram plenas condições de participarem de uma comunidade política.

A preocupação de Arendt no âmbito da Justiça e do Direito é que, ao não resolvermos os hiatos pendentes na concepção de direitos humanos, ou seja, ao não se construir condições objetivas para sua concretização no âmbito das nações, vivemos sob risco iminente de trazer à tona um “novo estado totalitário de natureza”.

Para Lafer (1988), são reais os riscos dessa reconstituição, uma vez que continuam a persistir no mundo contemporâneo situações sociais, políticas e econômicas que contribuem para tornar os homens supérfluos e sem lugar num mundo comum.

A ubiquidade da pobreza e da miséria, assim como a da ameaça do holocausto nuclear; a coincidência entre a explosão demográfica e a descoberta das técnicas de automação, que podem tornar segmentos da população descartáveis do ponto de vista da produção são, inter alia, situações que evidenciam a relevância e a atualidade das preocupações de Hannah Arendt. Daí o interesse e a sugestividade de um diálogo com o seu pensamento para uma reflexão sobre as condições de possibilidade de uma das propostas básicas da modernidade, que é a da conversão, com os direitos subjetivos e os direitos humanos, do homem como o sujeito de Direito, legitimador do ordenamento jurídico. (LAFER, 1988, p. 15)

É de conhecimento comum que a Declaração Universal dos Direitos Humanos não tem peso jurídico. Mas ela também é mais do que uma simples orientação doutrinária. Seu fundamento se dá justamente no consenso de valores admitidos pelas nações signatárias. São suas orientações que demarcam as Constituições dos Estados, que pautam

outros acordos internacionais e também os valores básicos que regem relações humanas modernas. Obviamente que proclamar direitos não significa conquistá-los em sua íntegra. Até mesmo porque os direitos, por serem conquistas históricas, constituem-se a partir das necessidades de um determinado tempo e sociedade.

É salutar compreender que os direitos humanos, por sua natureza epistemológica, são dinâmicos e flexíveis, nascem dos princípios de igualdade e de liberdade comuns a todos os homens e se fortalecem ao se constituírem em direitos positivos. Mas, acima de tudo, esta concepção carrega em seu cerne os valores substanciais e irrevogáveis à constituição de uma sociedade democrática que tem como foco – utópico – a plena justiça social, pautada em uma vida digna para todos os seus membros.

2.2 DIREITOS CIVIS, POLÍTICOS E SOCIAIS EM T. H. MARSHALL

Tomando a realidade empírica e histórica da Inglaterra, o sociólogo britânico Thomas Humprey Marshall (1893-1981), em Cidadania, classe social e status, destaca a existência de três conjuntos distintos de direitos, a saber: os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais. Todos eles conquistados progressivamente pelas lutas sociais, que foram abarcando distintas áreas relativas à igualdade entre os homens.

Os direitos civis foram os primeiros a serem consagrados como lei, ainda no século XVIII. Este âmbito é composto pelos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, de pensamento e fé, o direito à propriedade e o direito à justiça. Este último difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros, pela via de processos judiciais.

Marshall é enfático ao afirmar que esta prerrogativa se estendia a todos os homens, contudo, concretamente, atingia apenas a classe burguesa. E, mesmo assim, o direito à judicialização era mais uma concepção abstrata do que um fato concreto. Mastrodi e Avelar (2017, p. 6) não além, e afirmam que:

Na prática, os direitos civis só eram realidade palpável para o grupo social hegemônico, detentor do poder econômico e, desde as revoluções liberais, também do poder político. Para a manutenção da nova estrutura social que se estabelecia sobre as ruínas da Idade Média e do antigo regime, era fundamental que a sociedade considerasse como justo o novo padrão liberal:

direitos civis são atribuídos diretamente ao indivíduo, independentemente de seu estamento e de seus familiares, ao contrário das relações de colaboração próprias do feudalismo.

Na leitura de Marshall, os direitos civis possibilitaram a estruturação dos direitos políticos na Inglaterra. Estes últimos, datados no século XIX, referem-se à participação de qualquer indivíduo em organismos investidos de autoridade política, seja como representante ou como eleitor. Mas, mais uma vez, o domínio do direito limitava-se às classes privilegiadas.

Por fim, o último direito catalogado pelo sociólogo trata-se do direito social. Característico do século XX, concerne a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, da herança social e levar a vida de um ser civilizado, de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade (MARSHALL, 1967, p. 63). As instituições intrínsecas a esses direitos são o sistema educacional e os serviços sociais.

Marshall não nega em seus escritos as contradições e disputas históricas na sociedade britânica. Antes ainda, sua obra revela que os direitos não são conquistados sem lutas e muito menos de forma homogênea e estável. Há sempre uma parcela da população que detém as maiores prerrogativas sociais, em detrimento de um grupo completamente excluído dessas mesmas prerrogativas. Desta forma, a catalogação dos direitos organizada pelo sociólogo tem mais como função sistematizar os principais tipos de direitos e, por conseguinte, de igualdade formal exigida a todos os membros das sociedades de base liberal, do que induzir a qualquer tipo de leitura linear e estável da História.

Salientamos que a conquista histórica de direitos na Inglaterra não pode ser confundida com a do Brasil. A luta por direitos igualitários naquele país foi constituída antes da Revolução Industrial, com temporalidade e contextos bem distintos da nação brasileira.

A condição de colônia do Brasil, pautada na exploração agrícola, na exterminação de indígenas – donos desta terra – e na cultura escravocrata de negros africanos, impediu que se estabelecessem condições concretas para a exigência de direitos. O que prevaleceu nos primeiros anos de “civilização” do país foi um povo impossibilitado de se comunicar entre si, devido às barreiras linguísticas, um povo expropriado de sua cultura original, perdendo seus poucos espaços pelos constantes processos de acultramento que viviam, sobrevivendo sem a existência de espaços educativos e/ou escolares que contribuíssem para sua

organização. Sem contar, obviamente, a série de arbitrariedades físicas e simbólicas que lhes eram impostas cotidianamente.

Nada disso significou a constituição de uma população pacífica, submissa. Afinal, conforme nos ensina Sadek (2012, p. 31), a aspiração por justiça é tão antiga quanto os primeiros agrupamentos sociais. E em prol deste senso rudimentar de justiça, a ralé brasileira – para utilizar a expressão do sociólogo Jessé de Souza (2009) – construiu diferentes estratégias de resistência aos processos de violência a que estava submetida. Mas nem as revoltas populares e nem a libertação da tutela política de Portugal – com a fundação do Brasil Império – estabeleceram no país as bases para a edificação de uma sociedade pautada na justiça e igualdade, ou ainda fizeram irromper o jusnaturalismo.

Mesmo no século XX, com todo o processo de industrialização, fortalecimento de movimentos populares e aspirações de grupos de intelectuais em guiar o país a um novo patamar de civilização e civilidade, ainda não foi possível afirmar que a justiça se consolidou no Brasil, através do exercício do direito formal, nos termos de Marshall. Na verdade, o século XX foi marcado por longos períodos ditatoriais, pela persistência da exploração da mão de obra e pelas condições sub-humanas de trabalho e de vida dos herdeiros da escravidão. Uma constante e crescente desigualdade social demarca o país, somada à inconstância dos processos democráticos.

Neste contexto, prevalece uma relação contraditória referente à consolidação da justiça social como direito natural dentro da sociedade brasileira. Isso porque, afirmar o Brasil como um Estado Democrático de Direito, que garante aos seus cidadãos igualdades civis, políticas e sociais, soa um tanto prematuro, frente ao abismo que separa os pobres e ricos desta nação. Por outro lado, negar a existência de direitos formais é negar todas as conquistas, as lutas e anseios de um povo por justiça.

Concordamos com Mastrodi e Avelar (2017, p. 6), ao afirmar que o quadro teórico de Marshall só pode ser aplicado ao Brasil após a consolidação da Constituição Federal de 1988. Para os autores, a Carta Magna significou um momento de síntese da cidadania nacional, em que, ao menos formalmente, foram garantidos tratamentos igualitários a todos os membros da sociedade.

A Constituição de 1988 simbolizou também tempos de esperança. Após 21 anos vivendo sob regimes ditatoriais, pulsava no país uma sede por justiça, por igualdade e por liberdade. Ulysses Guimarães, em seu discurso na promulgação da Lei Maior, traduziu o espírito que reinava no país:

Foi de audácia inovadora a arquitetura da Constituinte, recusando anteprojeto forâneo ou de elaboração interna. O enorme esforço é dimensionado pelas 61.020 emendas, além de 122 emendas populares, algumas com mais de 1 milhão de assinaturas, que foram apresentadas, publicadas, distribuídas, relatadas e votadas, no longo trajeto das subcomissões à redação final. A participação foi também pela presença, pois diariamente cerca de 10 mil postulantes franquearam, livremente, as 11 entradas do enorme complexo arquitetônico do Parlamento, na procura dos gabinetes, comissões, galeria e salões. Há, portanto, representativo e oxigenado sopro de gente, de rua, de praça, de favela, de fábrica, de trabalhadores, de cozinheiros, de menores carentes, de índios, de posseiros, de empresários, de estudantes, de aposentados, de servidores civis e militares, atestando a contemporaneidade e autenticidade social do texto que ora passa a vigorar. Como o caramujo, guardará para sempre o bramido das ondas de sofrimento, esperança e reivindicações de onde proveio. A Constituição é caracteristicamente o estatuto do homem. É sua marca de fábrica. O inimigo mortal do homem é a miséria. O estado de direito, consectário da igualdade, não pode conviver com estado de miséria. Mais miserável do que os miseráveis é a sociedade que não acaba com a miséria. (TRECHO DO DISCURSO DO DEPUTADO ULYSSES GUIMARÃES, PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE, EM 5 DE OUTUBRO DE 1988, POR OCASIÃO DA PROMULGAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL)

No discurso de Ulysses Guimarães, então deputado e presidente da Assembleia Constituinte de 1988, a Carta é resultado das reivindicações por mudanças sociais de um povo, cabendo ao Estado dar atenção e materialidade ao desejo de igualdade e de justiça social que reinava nas bases populares. Por meio da Constituição, o Brasil adentrava, simbolicamente, na estabilização do mundo moderno. Ou seja, não era mais possível conceber um país que se pautasse pelas desigualdades naturais. A era da justiça social se consolidava por meio da garantia de

tratamento equitativo perante a Lei. Era a vez da democracia, do povo no poder.

Contudo, a História tem mostrado que em termos empíricos ainda continuamos a vivenciar a “traição dos valores constituintes” (Discurso de Ulysses Guimarães 1988). Ou seja, grande parte da população brasileira permanece à parte do acesso aos direitos promulgados pela Lei e, na história mais recente do país, temos observado também que os direitos não são assegurados de forma sólida, simplesmente por estarem previstos na Constituição. A bem da verdade, a era dos direitos no Brasil é uma era insegura, sempre a depender de embates entre grupos de interesses diversos, da agenda de quem detém o poder econômico e político do país e da luta dos movimentos sociais.

Posto isto, a constituição da justiça social por meio da formalização dos direitos no Brasil não representa a forma clássica de Marshall (TAVOLARO, 2008; MASTRODI et al., 2017; ANDRADE et al., 2011). O sociólogo Sergio Tavolaro (2008, p. 117) explica que a imagem projetada por Marshall veio a ser uma espécie de referência para delimitar fronteiras entre os chamados “centro” e “periferia” da modernidade: quanto mais fiéis à sequência histórica “direitos civis/direitos políticos/direitos sociais”, mais modernos seriam os contextos analisados. A não correspondência ou mesmo subversão de tal padrão significaria, por conseguinte, evidência inquestionável de imaturidade política e normativa, ou seja, sinal de atraso.

A se respeitar essa lógica, casos como o da construção da cidadania no Brasil não parecem oferecer qualquer desafio analítico-interpretativo: os indisfarçáveis contrastes entre cada uma das constituições brasileiras revelam, de imediato, que aquela sequência sugerida por Marshall simplesmente não encontra a mais remota correspondência no muito pouco linear processo de institucionalização da normatividade moderna entre nós. Em face da peculiaridade com que cada constituição define o arranjo dos poderes, o funcionamento e a relação entre as várias instituições e instâncias de poder, suas prerrogativas, e, por fim, o tipo de relação entre os cidadãos e o aparato estatal, veem-se frustradas quaisquer tentativas de se falar em “um certo padrão de normatividade”. (TAVOLARO, 2008, p. 118)

Por fim, ainda que a justiça social por meio da formalização dos direitos no Brasil já seja um fato e sua força moral seja irrevogável, ainda vivemos em uma cidadania precária, que tem se caracterizado muito mais como uma forma de concessão do Poder Público do que uma plena conquista da sociedade civil. Nos termos do sociólogo José Murilo de Carvalho, ainda não conquistamos cidadania neste país, vivemos uma “estadania”, em que os direitos dos brasileiros são concebidos por uma série de ações assistencialistas governamentais que implementam, paulatinamente, essas prerrogativas, podendo também suprimi-las ou simplesmente negá-las.

2.3 A FUNÇÃO DE JUSTIÇA DA ESCOLA PÚBLICA

Os princípios, finalidades e objetivos gerais da instrução pública, submetidos por Condorcet à Assembleia Nacional, em 20 e 21 de abril de 1792, colocam a instrução pública como substancial para o aperfeiçoamento geral e gradual da espécie humana, e elevam a finalidade da escola pública a um dever de justiça. Por seu intermédio, seria assegurado a cada homem desenvolver toda a extensão dos talentos que recebeu da natureza para estabelecer uma igualdade de fato entre os cidadãos e tornar real a igualdade política reconhecida por lei (CONDORCET, 1792).

No Brasil, o vislumbramento de uma escola pública, estatal e com o crescente apelo ao laicismo traz em seu cerne o mesmo espírito que moveu o pensamento de Condorcet na França revolucionária. O entusiasmo pela paisagem moderna que despontava no país e as possibilidades da constituição de uma nova nação e de um novo homem, influenciados pelas ideias de progresso, marcam o pensamento dos intelectuais que pensaram a educação brasileira no início do século XX.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) é o documento simbólico dessa luta, escrito sob o signo da renovação das práticas escolares e da defesa categórica de um ensino universal. Os intelectuais signatários do Manifesto marcaram o início do processo de democratização do acesso à escolarização básica, ascendendo à necessidade da construção de uma escola articulada com o seu tempo. Esta nova configuração conduziria naturalmente os indivíduos a ocuparem postos de trabalho condizentes com seus méritos e esforços pessoais, não sendo mais reféns das injustiças causadas quando o lugar social de cada homem era definido unicamente por sua condição de nascimento. Em outras palavras, todos os homens teriam plenas condições para desenvolver suas capacidades e talentos individuais,

podendo desta forma usufruir de sua liberdade para escolher quem deseja ser e a vida que gostaria de levar.

Expressões como igualdade, mérito, autonomia e justiça perpassam todo pensamento articulador da escola pública moderna, desde seus primórdios até os mais recentes documentos legisladores da educação nacional. Portanto, de forma geral, a função de uma instituição de ensino desenhada para atender todo povo constituinte de uma nação encontra-se atrelada ao cumprimento das promessas da Modernidade.

A reflexão teórica travada com essas promessas é o pano de fundo que caracteriza as narrativas sociológicas sobre a função da escola que aqui apresentamos. Em Durkheim, temos a leitura da escola como conformadora da ordem social, mas também como criadora desta nova ordem estabelecida pelos ideais republicanos. Na Teoria Reprodutivista, em que salientamos a obra de Pierre Bourdieu, apresentamos a crítica à escola republicana e seu papel na perpetuação das desigualdades sociais. E, em François Dubet, destacamos os limites e possibilidades da construção de uma escola mais justa, pelo fato de estar inserida em um contexto político e social de injustiça.

2.3.1 Durkheim: a escola socializadora

Émile Durkheim (1858-1917), intelectual francês do século XIX, tem sua trajetória situada no contexto histórico e político da consolidação da Terceira República. Desde sua adolescência e juventude, esta foi uma questão muito presente e de certa maneira orientou todas as preocupações políticas que ele teve ao longo da vida. Como todos os intelectuais de sua época, sentia uma “quase obrigação moral” de consolidar os ideais políticos e sociais republicanos, cujas origens remontam à França Revolucionária.

Durkheim foi formado em uma família de judeus, com uma grande tradição de rabinos. Contudo, ao ser enviado na infância para uma escola que o faria seguir a herança familiar, decidiu que este não era seu desejo e optou pela docência. Desde então, seu caminho foi orientado para tal. Ao entrar na École Normale Supérieure, como professor na área da Filosofia, aproximou-se das questões sociais da época e da ideia de sociologia, que ainda não era uma disciplina – muito menos uma ciência – mas já era um projeto pensado e discutido por diversos intelectuais.

A luta primeira de Durkheim foi fazer a sociologia ser ensinada nas universidades, fato que se concretizou, em um primeiro momento, na Universidade de Bourdeaux, França. Depois, fazer com que ela se tornasse uma disciplina universitária. Em síntese, o mote de seu trabalho

– quase “uma missão” – estava voltado à construção da Sociologia, termo cunhado por Auguste Comte (1798-1857), como uma ciência.

Nos moldes positivistas predominantes à época, uma ciência autônoma requeria um objeto claro de estudo e um método específico. Sendo assim, Durkheim dedicou parte de sua vida à construção do método sociológico, uma vez que o objeto da Sociologia, a sociedade, já estava bem definido pelos seus precursores. Sintetizou este método na obra *As Regras do Método Sociológico* (1895), que traz ferramentas básicas de orientação à investigação sociológica. Ressaltamos que Durkheim não acreditava na inflexibilidade desses procedimentos e, portanto, afirmava que poderiam ser modificados à medida que a própria ciência se transformava.

Em relação ao objeto da Sociologia, o autor defendia que o individual e o social são esferas independentes na realidade humana. Durkheim insiste que a sociedade é mais do que a mera soma de indivíduos, é um ser psíquico que possui uma maneira especial de sentir e de agir. Uma de suas características é a permanência da mesma identidade, mesmo frente a tantas mudanças que se produzem no conjunto das personalidades individuais (DURKHEIM, 2008, p. 91). Portanto, não pode mais ser vista como um conjunto de ideias ou concepções variadas, mas como um fato concreto, observável. Daí que o conceito de fato social torna-se central na teoria do mestre francês.

Para Durkheim, o conceito de fato social diz respeito a “[...] todos os fenômenos que se dão no interior da sociedade, por menos que apresentem, com certa generalidade, algum interesse social” (DURKHEIM, 2008, p. 1). E o aprofunda, afirmando que é

[...] toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independente de suas manifestações individuais. (DURKHEIM, 2008, p. 13)

Desta forma, o fato social, antes de tudo, é um constructo humano, ele não se dá na natureza, mas se estabelece dentro das relações sociais. A palavra “fato” pode levar erroneamente a uma ideia de acontecimento, mas na concepção durkheimiana ele vai além disso. São formas de agir, pensar e sentir que se impõem aos homens como algo exterior, independente da escolha do indivíduo. O indivíduo sente que tem que agir daquele jeito (coerção), em um nível quase inconsciente. Geralmente os fatos sociais

são muito naturalizados e parte das funções da Sociologia é justamente desnaturalizá-los e analisar sociologicamente as suas causas e suas funções na sociedade (WEISS, 2016).

Outro aspecto pertinente da teoria de Durkheim é a dualidade da natureza humana. Em sua análise, o indivíduo tem internalizado dois seres. De um lado, o ser individual, que abarca tudo aquilo que nasce com o indivíduo, suas particularidades genéticas, psicológicas, biológicas, entre outras. Do outro lado está o ser social, com tudo aquilo que é externo à pessoa, suas formas de pensar, agir, julgar, perceber, definir o certo do errado, o bonito do feio. Em síntese, tudo que é assimilado extrinsecamente.

O ser social está presente em todas as representações coletivas compartilhadas entre os membros da sociedade. Essas representações estão encarnadas nos códigos jurídicos, nos romances, nas poesias, nas novelas e nas fábulas, mas também nas nossas formas de nos vestirmos e de nos comunicarmos.

De certa maneira, este ser coletivo está “acima” dos seres singulares, pois não existe a ideia de ser individual sem o ser social. Quando nascemos, estamos todos submetidos a um mundo pronto, com suas próprias regras de funcionamento. E a perenidade deste ser coletivo, dessas representações compartilhadas, é o que nos permite falar em sociedade. Ou seja, a sociedade, tal como Durkheim a concebe, só é possível à medida que essas representações coletivas encontram um jeito de se manter por gerações.

Neste sentido, a educação, que ocorre de maneira sistematizada na escola, cumpre seu papel fundamental na conservação da sociedade, das representações coletivas e dos códigos e valores que garantem sua coesão. É por meio da socialização metódica das novas gerações que a escola garante a sobrevivência da sociedade. E esta socialização nada mais é do que o processo pelo qual o indivíduo internaliza, incorpora o coletivo, a ponto de constituir-se como um ser social (DURKHEIM, 2008, p. 51).

Durkheim não se referia à conservação de uma sociedade qualquer, mas falava especificamente da sociedade moderna, almejada pelos ideais republicanos. Nesta ordem, o ser social é essencialmente um ser moral. Justamente porque a conduta social não se orienta por interesses individuais, mas pelo interesse da coletividade. Massela (2018, p. 2), estudioso da teoria durkheimiana, explica que:

Isso não quer dizer que inexistam conflitos na sociedade, mas que a fonte deles é o mundo inerentemente desregulado dos interesses

econômicos, mundo que a sociedade, em condições normais, tende a regular. A vida social exige de nós sacrifícios, renúncias, mas o grupo possui um prestígio e uma autoridade tal que desempenhamos nossos deveres motivados pelo sentimento de obrigação, pelo senso do dever e não pelo temor às sanções.

O desenvolvimento deste sentimento de dever com o coletivo, desta moral, é impresso no ser individual pelo processo escolar. Ressaltamos que Durkheim defende a construção de uma moral laica dentro dos estabelecimentos de ensino. Este processo não se vincula à ideia de despertar virtudes específicas nas crianças, mas desenvolver nelas disposições gerais que fundamentam a ação moral, possíveis de se diversificarem de acordo com as particularidades que as relações humanas exigirem (DURKHEIM, 2008, p. 64). Considerando a moral um conjunto de regras definidas e especiais que determinam imperativamente a conduta, Durkheim debruça-se, em seu curso *A educação moral*³⁴, sobre alguns elementos que considera a base para a permanência regular desta conduta, a saber: o espírito da disciplina, a adesão aos grupos sociais e a autonomia da vontade.

A importância dada à disciplina por Durkheim é característica de sua obra, já que considera a vida social uma forma de vida organizada, e toda organização viva pressupõe algumas regras bem determinadas. O espírito da disciplina – que forja o hábito na vontade e lhe impõe freios – entra neste contexto como uma predisposição desenvolvida no indivíduo de perceber e respeitar a autoridade moral e regular. Ou seja:

a disciplina é, em si, um fator *sui generis* da educação (...). É mediante a disciplina e somente por ela, que podemos ensinar a criança a moderar seus desejos, a limitar seus apetites de todo tipo, e com isso, definir os objetos de sua atividade; essa limitação é condição para a felicidade e para a saúde moral. (DURKHEIM, 2008, p. 57)

Sendo assim, o professor, ao desenvolver na criança o gosto pela subordinação e pela autoridade, não beneficia apenas a sociedade, mas também ao próprio indivíduo no campo privado, pois este indivíduo terá controle racional de seus impulsos negativos/destrutivos. Contudo, esta

³⁴ “*A educação moral* é o primeiro curso sobre a Ciência da Educação” ministrado por Durkheim na Sorbonne, no ano letivo de 1902-1933 (Prefácio escrito por Paul Fauconnet, no livro *A educação Moral*, de Émile Durkheim).

inclinação à disciplina só será realizável se o indivíduo aprender a ver a sociedade em si e para si mesmo, e é neste contexto que se insere o segundo elemento da moralidade, a adesão aos grupos sociais.

Esta adesão implica, para Durkheim, a adoção do ideal social. Ideal que está refletido em cada indivíduo que compõe a sociedade. Neste sentido, ao aderir a um grupo, o homem acolhe outro homem, formando assim uma corrente de solidariedade/empatia. Este amor ao grupo – subdividido essencialmente em família, pátria e humanidade – é extremamente necessário, pois:

Quando alguém ama a própria pátria, quando ama a humanidade em geral, não consegue ver o sofrimento de seus companheiros, ou mesmo de qualquer ser humano, sem que ele próprio sofra, sem sentir a necessidade de aliviar a situação de alguma forma. Inversamente, quando alguém tenta abster-se de qualquer sentimento de piedade, significa que não consegue apegar-se a ninguém a não ser ele próprio, e, por extensão, não consegue apegar-se ao grupo do qual faz parte. (DURKHEIM, 2008, p. 92)

Ainda sobre a educação moral, Durkheim destaca que o bem e o dever, como dois propulsores da ação moral, são facilmente distinguíveis por qualquer homem. No entanto, se ambos estiverem desvinculados da realidade prática, não conseguirão falar aos corações e aos espíritos das crianças. Partindo desta premissa, o autor salienta a importância de uma prática educativa que seja inspirada pela paixão ao dever e à benevolência, sem, contudo, abrir mão das bases racionais e, portanto, científicas, para justificar a ação moral. Na verdade, é nesta última (bases racionais) que Durkheim deposita toda sua esperança na formação de uma sociedade harmônica. E é na escola que ele encontra o principal instrumento estatal para construir os fundamentos do espírito da moral em todos os indivíduos.

As contradições do pensamento de Durkheim vão aparecer mais fortemente no terceiro elemento da moralidade, a autonomia da vontade. Para o sociólogo, as regras morais aparecem como algo exterior à vontade do indivíduo. No entanto, há toda uma conformidade às leis morais que vem ao encontro de sua natureza racional. Ao mesmo tempo, ainda reside no homem um sentimento de obrigação com a prática moral e, portanto, contrária à sua vontade (DURKHEIM, 2008, p. 93).

Nesta linha de raciocínio, Durkheim reflete que há uma relação de forças antagônicas entre a natureza sensível do ser humano e a lei da

razão. O sentimento de obrigação nasce da imposição da razão sobre a sensibilidade. Este embate será perene, constituindo-se como o grande dilema da pedagogia da moral: ensinar a disciplina guiada pela razão e, ao mesmo tempo, desenvolver a autonomia da vontade característica da natureza sensível de cada indivíduo. Contudo, ainda é na racionalidade que Durkheim percebe a possibilidade de rearranjo entre essas forças antagonicas. O autor defende que a autonomia da vontade que deve ser desejada pelos homens não é aquela que recebemos pronta da natureza, mas a que construímos na medida em que adquirimos um conhecimento mais completo das coisas.

2.3.2 Pierre Bourdieu³⁵ e a escola reprodutivista

Se a escola pública era chamada a ocupar lugar estratégico para a edificação e manutenção da idealizada sociedade capitalista, a década de 1960/1970, período de grande massificação escolar na França, marcou exatamente o rompimento com a perspectiva otimista delegada ao sistema econômico em questão e, como consequência, com a visão sacramentada da instituição educacional.

A Sociologia da Educação é convocada a questionar o papel da escola dentro de uma sociedade de classes e a função socializadora desta instituição aclamada por Durkheim perde espaço para outras interpretações inspiradas, sobretudo, no avivamento da crítica ao capitalismo elaborada por Karl Marx. Destarte, a escola permanece tendo papel central na organização da estrutura social, selecionando e alocando os indivíduos de acordo com seus talentos e empenho. Contudo, rompe-se epistemologicamente com o valor atribuído a esta função.

A crítica ao papel reprodutivista da escola coloca em xeque todas as garantias prometidas pelo capital no irromper da Modernidade. Igualdade, justiça social, liberdade, autonomia, sociedade organizada pelo mérito pessoal são todos valores desnudados pelo olhar crítico dos

³⁵ Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um sociólogo francês, crítico dos mecanismos de reprodução das desigualdades escolares. De origem campesina, o autor é referência na Antropologia e na Sociologia, com obras nos campos da educação, arte, mídia, cultura, literatura entre outras. Seus escritos ganharam maior espaço no Brasil a partir da década de 1990 e final de 1980, período em que o país vivia o fim de mais uma Ditadura e começava a flertar com a Democracia. Desde então, o sociólogo é um dos mais citados nas pesquisas acadêmicas (BORTOLUCI, JACKSON, e PINHEIRO FILHO, 2015).

sociólogos da denominada Teoria da Reprodução, ou “paradigma do conflito” (GOMES, 2005).

Nos EUA, os economistas Bowles e Gintis consagraram-se como representantes deste movimento, ao desenvolverem o “princípio da correspondência”, em que traçam uma linha direta e simétrica entre o processo de escolarização e o sistema produtivo. A função de uma escola para todos, neste universo, seria de produzir diferentes traços de personalidade, para abastecer os diferentes graus hierárquicos que compõem a sociedade industrial (ANDRADE e VARES, 2010, p. 127). O pensamento dos autores retoma a velha dicotomia trabalho intelectual versus trabalho manual e, apesar de não considerarem em sua teoria o espaço complexo e dialético que caracteriza a escola, clarificam que o sucesso de seu papel na reprodução da ordem social vigente tem como base o discurso meritocrático que caracteriza as sociedades urbanas industriais, tomadas pelo espírito individualista.

A concepção meritocrática na sociedade capitalista também foi alvo da crítica dos franceses Baudelot e Establet. Estes últimos, igualmente inspirados na concepção marxista, ao analisarem as distintas redes escolares do ensino francês, destacaram a função diferenciadora de cada uma delas nos processos de perpetuação das diferenças entre classes sociais. Para os autores, as redes escolares desenvolvem identidades sociais destinadas a atender apenas grupos sociais específicos, sem esperar que seus estudantes ultrapassem os anos escolares determinados/esperados para sua classe social de origem. Em seus estudos, constatam que a expansão do acesso à escola não é sinônimo de democratização escolar e que a seleção dos conteúdos curriculares constitui-se como ponto nevrálgico para o processo de inculcação da ideologia da classe dominante.

Entre os intelectuais que (re)afirmaram o papel conservador da escola, indubitavelmente Pierre Bourdieu (1930-2002) consagrou-se como o pesquisador com maior produção e popularização de trabalhos. O sociólogo francês fundamenta teórica e empiricamente o papel ativo da instituição escolar na reprodução e legitimação das desigualdades sociais, rompendo com a visão extremamente otimista que predominava nas Ciências Sociais sobre o papel atribuído à escolarização no duplo processo de superação do atraso econômico e de construção de uma nova sociedade (NOGUEIRA, 2004, p. 16).

Em suas obras³⁶, Pierre Bourdieu desvela os mecanismos utilizados pelas instituições de ensino para perpetuar as desigualdades sociais e garantir a permanência das elites no topo da hierarquia social. Ressalta, entre estes mecanismos: 1) a transmissão desigual do capital cultural; 2) as representações do sistema de ensino em relação às camadas populares e, por conseguinte, a relação que esta população trava com as instituições; e 3) o recorte dos saberes científicos transmitidos pela escola, favorecendo a cultura legitimada pelas elites dominantes.

A noção de capital cultural é fundamental na obra de Pierre Bourdieu e pano de fundo para compreender as discrepâncias entre as oportunidades e resultados escolares obtidos pelos sujeitos provindos de diferentes extratos sociais.

Até a década de 1950/1960, prevalecia um olhar biologizante sobre o tema, fundamentado na ideia de que os seres humanos, a depender de classe, cor, sexo, nasciam com mais ou menos capacidades cognitivas e intelectuais exigidas para a aprendizagem escolar (GOULD, 1999). Contrário à ideia de “dom” e da “aptidão natural”, Bourdieu procurou responder sociologicamente a razão da alta probabilidade de fracasso escolar entre os mais empobrecidos. Por meio de extensas pesquisas quantitativas, o autor observou uma elevada relação estatística entre a origem social do aluno e seu desempenho escolar e construiu a tese de que os estudantes de classes sociais diferenciadas herdaram de suas famílias um patrimônio cultural também diversificado, os quais podem ser revertidos em vantagens ou em desvantagens dentro do mercado escolar.

Este patrimônio, entendido como “capital cultural”, é encontrado em três formas distintas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado (BOURDIEU, 1999). Em seu estado incorporado, o capital cultural pode ser transmitido de maneira totalmente dissimulada e inconsciente. Diferente do capital econômico, este bem não pode ser adquirido de forma instantânea, palpável, pois se trata de um “ter que tornou-se ser”, tornando parte da singularidade biológica da pessoa. A aquisição do capital em sua forma incorporada exige tempo do investidor e pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, nem

³⁶ Dois livros de Pierre Bourdieu, escritos com Jean Claude Passeron, marcam seus primeiros estudos sobre o sistema de ensino. São eles: *Les héritiers. Les étudiants et leurs études* (1964) e *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970). Ressaltamos que o conceito de capital cultural ali estruturado é irradiado a outros campos, além do campo educacional. Citamos aqui o livro *La distinction* (1979), sobre a construção dos gostos e das práticas culturais de acordo com o grupo social.

sempre realizado de forma clara e consciente. Como este capital é parte integrante da pessoa, não pode ser herdado, nem passado adiante. Encontram-se aqui a constituição do gosto, o nível de domínio da língua culta vigente e o conhecimento das informações escolares.

Quanto ao estado objetivado do capital cultural, como o próprio nome leva a crer, refere-se à materialidade do mesmo. Trata-se de uma apropriação jurídica de objetos de grande valor cultural, como obras de artes. Considerando que a aquisição do objeto não significa condições de apreciá-lo – mas apenas condições econômicas de adquiri-lo –, para se obter o capital cultural em seu estado objetivado faz-se necessário capital econômico e também capital simbólico. Este capital simbólico pode ser adquirido tanto na família quanto na escola, as duas principais instituições socializadoras.

Já em seu estado institucionalizado, o capital cultural ganha forma de diplomas devidamente legitimados pelas instituições cedentes. O sujeito portador deste diploma recebe, pela crença da coletividade, “um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura”. A distinção entre as classes se dá na distinção do valor dado a este diploma dentro da hierarquia profissional e também ao prestígio da universidade em que ele foi conquistado (BOURDIEU, 2014, p. 87).

Posto isto, para Pierre Bourdieu, a escola cumpre sua função na conservação da ordem social à medida que privilegia a cultura de determinadas classes, em detrimento de outras. Neste sentido, o capital cultural incorporado – aquele passado pela família desde a tenra infância, a ponto de fazer parte do corpo do sujeito – é primordial para a diferenciação das carreiras escolares.

[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 1999, p. 45)

A herança cultural que cada família transmite é constituída pelo capital cultural e pelo ethos, que se difere em cada classe e fração de classe. Essa herança é construída por um conjunto de estruturas mentais

(formas de perceber, de descrever e de compreender o mundo) elaboradas a partir da ação do agente social e de seu grupo de origem, posturas corporais, códigos linguísticos, acesso a livros e a outros bens culturais. Os estudantes que chegam à escola dotados dos capitais culturais legitimados pela elite dominante acabam tendo maiores vantagens no mercado escolar. Do contrário, aumentam suas chances de fracassar na escola.

Em síntese, os saberes exigidos pela escola tendem a valorizar uma cultura “superior”, “nobre”. Aqueles dotados desta cultura “desde o berço” tendem a se sentir mais à vontade no terreno escolar, pois dominam seus códigos e suas regras. Em contrapartida, o capital cultural das camadas populares entra em conflito com esta cultura supervalorizada pela escola, fazendo com que os estudantes desfavorecidos desistam, precocemente, de participar do jogo escolar, diminuindo assim suas chances de ascensão social.

A leitura desta dinâmica de produção do fracasso e do sucesso escolar faz cair por terra qualquer argumento sobre aptidões naturais, dom ou vocação, demarcando uma mudança de paradigma na Sociologia da Educação nos anos de 1960/1970.

Importante destacar que, mesmo após a entrada e permanência mais prolongada das camadas populares nos bancos acadêmicos, a escola permanece reproduzindo as desigualdades sociais, legitimando a cultura da elite por meio de sua suposta neutralidade. Em *Os excluídos do interior* (1992), Pierre Bourdieu faz uma análise sobre os novos “moldes” de exclusão escolar dos sujeitos das classes populares, tendo como base as pesquisas realizadas no processo de democratização do ensino ocorrido na França, especificamente na passagem massiva da população para o secundário e às mudanças ocorridas no mercado dos diplomas diante desta nova configuração escolar.

De acordo com o sociólogo, a entrada do grande grupo popular nas instituições de ensino intensificou as disputas por diplomas no interior de uma mesma classe social e fez com que as classes médias aumentassem mais ainda seus investimentos no setor educativo. Todo este movimento vinculou-se inicialmente a um ideal de justiça social que estaria sendo promovido pela possibilidade de ampliar os anos de escolarização. No entanto, esta motivação inicial não pôde ser sustentada por muito tempo, já que os jovens franceses perceberam que não bastava ter acesso ao ensino secundário para alcançar as posições sociais referentes a estes certificados.

De toda forma, a presença dos jovens das classes populares, crendo ou não na justiça social por meio do aumento da escolarização, modificara

o valor econômico e simbólico do diploma. Bourdieu afirma que, ao final de um longo período de escolarização, jovens desprovidos culturalmente têm todas as chances de adquirir um diploma desvalorizado, ou seja, sem grande valor para o mercado. Neste sentido, o autor aponta que o processo de exclusão desses sujeitos acaba por se tornar mais estigmatizante do que fora no passado, pois desta vez tiveram a chance de elevar seu nível social, econômico e cultural. Um fracasso para estes sujeitos, que tiveram sua identidade social formada quase que exclusivamente pela escola, não é mais um mal que assola sua classe social, mas um certificado de incompetência individual, fazendo que os agentes sociais construam sobre si uma imagem constantemente maltratada, machucada ou mutilada.

2.3.3 François Dubet³⁷: a escola justa

Em seu livro *O que é uma escola justa?* A escola de oportunidades (2008), o sociólogo François Dubet se propõe a definir o que poderia ser uma escola justa, ou, melhor, “uma escola o menos injusta possível”. Para tanto, o autor amplia a discussão sobre a igualdade de oportunidades – princípio estrutural da escola republicana – e analisa a temática a partir de categorias específicas por ele engendradas, a saber: a igualdade meritocrática das oportunidades, a igualdade distributiva das oportunidades, a igualdade social das oportunidades e a igualdade individual das oportunidades. É sobre as três últimas que nos debruçamos neste momento.

Não é possível afirmar que Dubet se opõe ao princípio de igualdade de oportunidades ou à concepção meritocrática a ela atrelada. A preocupação do autor é pensar em estratégias que tornem a arbitragem escolar bem mais equitativa do que a apresentada nos moldes atuais. Para isso, desvela as fragilidades dessas figuras de justiça, mas, ao mesmo, também propõe uma reflexão sobre estratégias que abarquem a igualdade de oportunidades para além do campo das ideias, dos princípios filosóficos, mas que de alguma forma ganhe materialidade.

³⁷ François Dubet é um sociólogo francês, professor, coordenador e orientador de pesquisas na *Université Bordeaux II* e na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS) de Paris, França. Pesquisador do *Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques* (CADIS/EHESS), desenvolveu relevantes pesquisas no campo da Sociologia, abarcando diferentes temas, que foram desde a educação, movimentos sociais a injustiças no trabalho.

No que se refere à igualdade distributiva das oportunidades, Dubet reflete que não basta apenas acesso à escola para se garantir o pleno uso dos bens escolares. Segundo o autor, a escola trata menos bem aqueles sujeitos provindos das camadas populares. Estes entram em desvantagem no jogo escolar, pois, ao contrário dos filhos da elite, não dominam precocemente os códigos escolares. Ademais, a distribuição igualitária de acesso escolar é uma grande ficção, uma vez que as escolas destinadas aos vencidos se encontram menos estruturadas, tanto no sentido material quanto da qualidade e estabilidade da equipe pedagógica, influenciando diretamente nos resultados e comprometimentos escolares de seus alunos.

A decisão por escolas a partir do mapa escolar³⁸ também é outro ponto que coloca em debate a eficácia da igualdade distributiva das oportunidades, já que este mecanismo de separação dos estudantes por local de moradia tem levado à cristalização da segregação étnica (no caso francês) e a acentuação da situação de fracasso escolar entre os “iguais”. Dubet reafirma sua posição contrária à ideia de uma escola neutra e santificada, observando por mecanismos objetivos o quanto ela pode favorecer uma distribuição desigual das oportunidades escolares. Mas, sobretudo, Dubet reflete que, por mais iguais que fossem as instituições, a meritocracia pura só seria possível com a retirada precoce das crianças de suas famílias, ficando todas sobre a mesma tutela, eliminando assim todas as formas desiguais de transmissão cultural. Seria um mundo “perfeito”, mas não seria um mundo livre (DUBET, 2008, p. 21).

Ainda que liberdade não fosse um bem tão caro às sociedades contemporâneas, e a distribuição de recursos escolares levasse a uma real igualdade de oportunidades, estaríamos vivendo em um mundo que “vale a pena ser vivido”? Com esta reflexão, Dubet adentra na discussão sobre igualdade social das oportunidades e traz como resposta a este questionamento outra reflexão: qual seria o destino dos perdedores, mesmo com a vitória lícita dos vencedores? Considerando a exclusão e humilhação vivenciadas pelos vencidos, o autor tenta com esta pergunta não apenas considerar os limites do mérito, mas, sobretudo, criticar o modelo de justiça no qual se baseia nossa sociedade. Mesmo que o sistema meritocrático fosse “perfeito”, através dele outras desigualdades sempre seriam engendradas. A proposta do autor é a mudança de foco. É o deslocamento do olhar do problema da justiça escolar para o dos bens escolares, da cultura escolar e da educação. O que o autor propõe é a efetivação da educação escolar como um direito. Promovendo a todos uma cultura comum (mínimo em comum), independente do status

³⁸ Comparável ao georreferenciamento em algumas localidades brasileiras.

social/profissional alcançado ao longo de suas vidas. Nas palavras do autor:

Se essa norma de justiça é importante, não é por ser igualitária – ao contrário, ela aceita a desigualdade – mas por postular que o espectro das desigualdades não pode chegar ao extremo de sua lógica, o que estaria abaixo da hierarquia. Ela chega a postular que as desigualdades podem ser boas quando possuem uma eficiência sobre a riqueza coletiva e os benefícios que os menos favorecidos podem obter. (DUBET, 2008, p. 47)

Para Dubet, objetivar o mínimo comum em termos de conhecimento escolar é mais plausível e, portanto, menos ilusório do que a busca por “excelência para todos”, já que excelência só acontece por sua raridade e deixando aqueles que não a alcançam à mercê de seus fracassos e lacunas. A ideia de uma cultura comum gera desconfortos dentro da escola, já que ela indica que a responsabilidade pela formação deste núcleo é de todos, o que bateria de frente com o ranço escolar de sempre culpabilizar séries/anos anteriores pelos saberes não adquiridos pelos alunos. Também é possível que o projeto dessa cultura comum levasse alguns a crerem que isto provocaria um rebaixamento no nível dos melhores, ao que Dubet opõe-se veementemente, ao afirmar que este tipo de pensamento só reafirma o papel seletivo e excludente do sistema escolar, que não permite nem garantir acesso ao saber mínimo pelos alunos.

Por fim, Dubet reflete que a cultura comum, uma escolha sempre política e moral, não renuncia à excelência, mas inverte a ordem das prioridades. Em outras palavras, o que o autor propõe é uma mudança radical do pensamento que rege o sistema escolar. Radical no sentido literal, mudança da raiz que o fundamenta. Neste sentido, observamos que a proposta de Dubet, aparentemente coerente e até mesmo simples, na verdade se inscreve como uma medida transgressora à ordem escolar tradicional, além de estar mais imbricada com o ideal de justiça escolar, já que:

O princípio da cultura comum deve atenuar os efeitos desiguais da competição meritocrática, ao garantir algo de comum a todos os alunos. (...) O imperativo de cultura comum é uma escolha de justiça fundamental, pois preserva os mais fracos de uma degradação de sua situação. Mais ainda, ele faz do aumento de seu nível de formação geral uma

prioridade de justiça, uma exigência de cidadania e, provavelmente, uma condição de eficiência coletiva. (DUBET, 2008, p. 92-93)

Circunscrita na Idade Moderna, não é possível falar em igualdade sem falar de indivíduos. Assim, Dubet disserta sobre sua última categoria de igualdade neste ensaio: a igualdade individual das oportunidades. Para Dubet, o fato de desigualdades escolares provocarem grandes desigualdades econômicas e sociais é um forte indicativo de que não é possível crer na justiça social por intermédio do “acesso” aos bens escolares, principalmente em uma sociedade onde os diplomas possuem uma relação estreita com a entrada na vida profissional ativa e o fracasso na escola se configura como “o prelúdio de uma exclusão social”.

Na defesa por uma igualdade individual das oportunidades, Dubet alega que os empregos, de modo geral, não mobilizam os conhecimentos apreendidos na escola. O diploma, neste caso, é apenas um indicador de conformidade com os valores hierárquicos de uma sociedade desigual e está sempre à mercê do movimento do mercado de trabalho. Sendo assim, novamente as bases meritocráticas do sistema escolar são colocadas em xeque, já que o poder da escola está mais fortemente ligado à sua capacidade de seleção dos indivíduos do que às possibilidades de aquisição de conhecimentos dentro das instituições educacionais.

Porém, no que tange à esfera da igualdade individual das oportunidades, Dubet desvela outros mecanismos provocados pela escola e que consolidam seu papel na reprodução de sentimentos de injustiças em seu interior. Um dos pontos levantados pelo autor é quando há o deslocamento do julgamento da performance enquanto aluno para os julgamentos de caráter pessoal. O fato de não alcançarem o mínimo estipulado pelos objetivos escolares faz com que inúmeros estudantes também sejam vistos e tratados sem a consideração devida a qualquer pessoa.

Para Dubet, o fracasso escolar atinge as pessoas em esferas que vão além do sistema escolar e do mercado de trabalho. Esses sujeitos vivenciam a humilhação e o sentimento de desprezo. Baseado nesses fatos, o autor defende a ideia de que não basta à escola alimentar competições as mais equitativas possíveis. Também é preciso que ela trate os vencidos de forma justa, a fim de que não oscilem entre o retraimento, a agressão e o ódio de si. Neste sentido, a igualdade individual das oportunidades deve proteger os indivíduos e muni-los subjetivamente, sejam quais forem suas performances. Nem o orgulho excessivo aos vencedores e nem a humilhação perene aos vencidos, só assim nos

encaminharíamos a uma sociedade mais solidária e justa (DUBET, 2008, p. 69).

Em síntese, Dubet analisa o papel da escola de forma crítica, que em muitos pontos se aproxima da Teoria da Reprodução. O ponto diferencial de sua análise está no enfoque dado ao princípio de igualdade de oportunidades. O sociólogo não se limita a desvelar as fragilidades deste elemento de justiça, nem o trata como um grande engodo. Antes ainda, defende que crer nesta figura e, sobretudo, na capacidade da escola de promovê-la, é salutar para a construção de sociedades mais justas, equitativas. Neste sentido, Dubet designa à escola um espaço privilegiado na construção de um mundo mais igualitário. Porém, diferentemente dos iluministas, sua análise parte de uma leitura crítica do sistema capitalista e, conseqüentemente, das promessas da Modernidade.

POR FIM...

Para construir o cenário teórico desta tese, foi essencial discutir a relação da justiça com os direitos e, particularmente, com os Direitos Humanos. Justificamos a escolha pelo fato de nossas entrevistadas não serem pessoas atendidas plenamente em seus direitos substanciais. Este dado é mostrado ao longo dos textos, mas enfatizado particularmente nos capítulos 3, 4 e 5, nos quais destacamos especificamente três dos direitos – que se convertem em necessidades – que as mães mais relataram e também mais associaram com o papel esperado pela escola: o direito à integridade física, à alimentação e à esperança do dever.

Para contribuir com a formação do panorama teórico, pautamo-nos em Norberto Bobbio para compreender esta articulação entre justiça e direitos humanos. Bobbio nos ajuda a entender que os fundamentos dos direitos humanos são valores irrevogáveis nas sociedades modernas. Os princípios que fundamentam os direitos inalienáveis estão garantidos pelos textos jurídicos de toda sociedade que se propõe democrática. E são valores tão intrínsecos no seio social que já não é mais palatável aceitar um mundo que não se guie por eles. A ideia de um mundo legalmente igualitário carrega em seu cerne a concepção de que todos somos iguais perante a lei, ou seja, todos somos sujeitos de direito e não devemos ter nossas condições de sucesso pleno limitadas a fatores como raça, gênero ou classe social. Sua força é tão intensa que define, inclusive, certa estrutura subjetiva do corpus social. Não há como se opor à célebre Declaração de que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos”.

Contudo, em Hannah Arendt observamos que uma concepção universal de direitos humanos é um ideal a ser perseguido insistentemente, uma vez que todas as vezes que a negamos fomos capazes de produzir grandes holocaustos. A produção de novos e novos holocaustos é um fantasma que persegue a humanidade. Daí a necessidade de retirar os direitos humanos do campo das ideias e torná-los direitos positivos, conforme inspira a filósofa.

A categorização dos direitos dos homens, para T. H. Marshall, se dá em três grandes esferas: direitos civis, sociais e políticos. Esta concepção inaugurada pelo sociólogo nos proporciona uma melhor compreensão do tema e o próprio avanço do que vêm a ser os direitos substanciais dos homens em seu formato jurídico. Ademais, norteia a compreensão da constituição desses direitos no Brasil, o que foi possível verificar por meio de outros estudos destacados neste texto.

Destarte, Bobbio, Arendt e Marshall são fundamentais para entender que o direito positivo e o universal são reflexos de lutas políticas e mobilizações sociais de todas as ordens, e que já não é mais possível naturalizar um mundo onde haja sujeitos completamente desprovidos destes direitos e, portanto, relegados a uma espécie de sub-humanidade, como o caso das entrevistadas.

Ainda indicando as inspirações teóricas, apresentamos neste capítulo a relação estabelecida entre função da escola e justiça social. Tratamos o tema a partir da narrativa sociológica de três intelectuais, a saber: Émile Durkheim, Pierre Bourdieu e François Dubet. Os três sociólogos representam distintas visões teóricas sobre a função social da escola que perduram na atualidade.

Em Durkheim, a escola é, sobretudo, uma instituição socializadora. O pai da Sociologia é inspirado pelos ideais republicanos e são estes ideais que influenciam sua ideia de escola e de sociedade. Em nosso estudo, a contribuição de Durkheim se dá especificamente na compreensão da força moral do professor e da instituição escolar para estas mães. Mas também para o entendimento das raízes românticas que algumas mães ainda trazem da escola e do processo de escolarização.

Em Bourdieu, entendemos como se configuram as situações de desvantagens com que os filhos da pobreza adentram ao sistema escolar. Bourdieu parte de uma crítica ao sistema capitalista, evidenciando por meio de pesquisas empíricas o papel da escola na manutenção das desigualdades sociais, comuns às sociedades que seguem este modelo econômico. Em nossa tese, ele também contribui para o desvelamento das violências simbólicas da escola e para a constituição de um habitus de classe.

Com François Dubet, discutimos o princípio de igualdade de oportunidades que fundamenta a construção de uma escola justa. No contexto analisado, Dubet é essencial para refletirmos o que faz uma escola ser mais ou menos justa.

Após esta rápida explanação, passamos à segunda parte desta tese, dedicada a conhecer as estratégias e expectativas escolares das mulheres-mães do nosso estudo.

SEGUNDA PARTE

ESTRATÉGIAS E EXPECTATIVAS ESCOLARES DE MULHERES-MÃES NOS CONTEXTOS DA VIOLÊNCIA, DA FOME E DA (DES)ESPERANÇA

1. Primeiro tempo, o tempo presente: “Na escola não entra tiro”
2. Segundo tempo, o tempo intermediário: “Na escola eu sei que elas não passam fome”
3. Terceiro tempo, o tempo futuro: “A escola serve pra gente ver o futuro”

INTRODUÇÃO

Nos capítulos que seguem, analisamos o papel da escola de acordo com as expectativas e estratégias sociais e escolares das protagonistas desta tese. Escolhemos a narrativa do tempo para organização dos capítulos. Justificamos o uso em alusão ao fato de que a função da escola está fortemente ligada à ideia de futuro. “Conseguir um bom trabalho”, “cursar universidade”, “ser alguém na vida” são explicações comuns quando se trata de explicar para que serve a escola.

Outro ponto que justifica nossa escolha é que a escola tem como característica a rigorosa organização dentro de tempos. A hora-aula ocorre em cinquenta minutos, o recreio não ultrapassa os vinte, o calendário escolar comporta 200 dias letivos e por aí vai. O processo de ensino e de aprendizagem se limita a um tempo fechado. Caso o estudante não alcance a meta no período definido, repetirá o mesmo ano/série, seguindo o tradicional modelo fabril das instituições escolares tradicionais. Não há tempos para as individualidades.

Além disso, para as entrevistadas, o papel que a escola desempenha converge com suas necessidades mais essenciais, as quais são evidenciadas em tempos distintos. Por ora, denominamos esses tempos como “Primeiro Tempo, tempo presente”; “Segundo Tempo, tempo intermediário”; e “Terceiro Tempo, tempo futuro”. Cada um deles apresentado em um capítulo específico, construindo assim as bases argumentativas de defesa desta tese.

Outro aspecto a ser esclarecido é nosso entendimento sobre estratégias e expectativas. Por estratégias entendemos as ações mais ou menos racionais das mães utilizadas para amenizar os dramas diários. Já

as expectativas dizem respeito às esperanças nutridas para a superação desses mesmos dramas.

CAPÍTULO III

O PRIMEIRO TEMPO, TEMPO PRESENTE: “NA ESCOLA NÃO ENTRA TIRO”



Disponível em banco de imagens

Em nossa análise, observamos que o sentimento reativo mais comum às mães é o medo de perder um filho na e para a guerra entre traficantes de drogas na comunidade Monte Cristo. Este medo torna, consequentemente, a proteção à vida do filho a prioridade das mães. Como estratégia para o atendimento desta demanda, as entrevistadas procuram traçar “parcerias” com a escola e, portanto, esperam que a instituição contribua para salvaguardar suas crianças, seja pelo abrigo físico – a escola como caixa blindada – seja pelo aconselhamento e exemplo moral dos professores, que se contrapõem à figura do traficante. Com essas necessidades atendidas – aqui compreendidas como necessidades do Primeiro Tempo, Tempo Presente – as mães redimensionam o papel da escola como promotora de justiça social, conforme a tese defendida neste trabalho.

3.1 “COM ÓDIO NA VEIA PRONTO PARA ATIRAR”: DE QUEM AS MÃES TÊM MEDO?

Minha condição é sinistra não posso dar rolé
 Não posso ficar de bobeira na pista
 Na vida que eu levo eu não posso brincar
 Eu carrego uma nove e uma hk
 Pra minha segurança e tranquilidade do morro
 Se pa se pam eu sou mais um soldado morto
 Vinte e quatro horas de tensão
 Ligado na policia bolado com os alemão
 Disposição cem por cento até o osso
 Tem mais um pente lotado no meu bolso
 Qualquer roupa agora eu posso comprar
 Tem um monte de cachorra querendo me dar
 De olho grande no dinheiro esquecem do perigo
 A moda por aqui é ser mulher de bandido
 Sem sucesso mantendo o olho aberto
 Quebraram mais um otário querendo ser esperto
 Essa porra me persegue até o fim
 Nesse momento minha coroa tá orando por mim
 É assim demorou já é
 Roubaram minha alma mas não levaram minha fé
 Não consigo me olhar no espelho
 Sou combatente coração vermelho
 Minha mina de fé tá em casa com o meu menor
 Agora posso dar do bom e melhor
 Varias vezes me senti menos homem
 Desempregado meu moleque com fome
 É muito fácil vir aqui me criticar
 A sociedade me criou agora manda me matar
 Me condenar e morrer na prisão
 Virar notícia de televisão
 Seria diferente se eu fosse mauricinho
 Criado a sustagen e leite ninho
 Colégio particular depois faculdade
 Não, não é essa minha realidade
 Sou caboquinho comum com sangue no olho
 Com ódio na veia soldado do morro
 Feio e esperto com uma cara de mal
 A sociedade me criou mais um marginal
 Eu tenho uma nove e uma hk
 Com ódio na veia pronto para atirar (2x)
 Um pelo poder dois pela grana
 Tem muito cara que entrou pela fama

Plantou na boca tendo outra opção
 Não durou quase nada amanheceu no valão
 Porque o papo não faz curva aqui o papo é reto
 Ouvi isso de um bandido mais velho
 Plantado aqui eu não tenho irmão
 Só o cospe chumbo que tá na minha mão
 Como pássaro que defende seu ninho
 Arrebento o primeiro que cruzar meu caminho
 Fora da lei chamado de elemento
 Agora o crime que dá o meu sustento
 Já pedi esmola, já me humilhei
 Fui pisoteado só eu sei que eu passei
 Eu tô ligado não vai justificar
 Meu tempo é pequeno não sei o quanto vai durar
 É pior do que pedir favor
 Arruma um emprego tenho um filho pequeno, seu doutor
 Fila grande eu e mais trezentos
 Depois de muito tempo sem vaga no momento
 A mesma história todo dia é foda
 É isso tudo que gera revolta
 Me deixou desnorteado mais um maluco armado
 Tô ligado bolado quem é o culpado?
 Que fabrica a guerra e nunca morre por ela
 Distribui a droga que destrói a favela
 Fazendo dinheiro com a nossa realidade
 Me deixaram entre o crime e a necessidade
 Feio e esperto com uma cara de mal
 A sociedade me criou mais um marginal
 Eu tenho uma nove e uma hk
 Com ódio na veia pronto para atirar (2x)
 A violência da favela começou a descer pro asfalto
 Homicídio sequestro assalto
 Quem deveria dar a proteção
 Invade a favela de fuzil na mão
 Eu sei que o mundo que eu vivo é errado
 Mas quando eu precisei ninguém tava do meu lado
 Errado por errado quem nunca errou?
 Aquele que pede voto também já matou
 Me colocou no lado podre da sociedade
 Com muita droga muita arma muita maldade
 Vida do crime é suicídio lento
 Bangu 1 2 3 meus amigos lá dentro
 Eu tô ligado qual é... sei qual é o final
 Um saldo negativo... menos um marginal
 Pra sociedade contar um a menos na lista

E engordar a triste estatística
 De jovens como eu que desconhecem o medo
 Seduzidos pelo crime desde muito cedo
 Mesmo sabendo que não há futuro
 Eu não queria tá nesse bagulho
 Já tô no prejuízo um tiro na barriga
 Na próxima batida quem sabe levam minha vida
 Eu vou deixar meu moleque sozinho
 Com tendência a trilhar meu caminho
 Se eu cair só minha mãe vai chorar
 Na fila tem um monte querendo entrar no meu lugar
 Não sei se é pior virar bandido
 Ou se matar por um salário mínimo
 Eu no crime ironia do destino
 Minha mãe tá preocupada seu filho está perdido
 Enquanto não chegar a hora da partida
 A gente se cruza nas favelas da vida
 (MV BILL, Soldado do Morro)

O rap é caracterizado por um discurso rítmico, rápido, com rimas e poesias que denunciam injustiças sociais, desigualdades várias, racismo e violências cotidianas a que as gentes das comunidades se veem submetidas. Soldado do Morro não foge a este perfil. Cantada por MV Bill, a música mostra a leitura que um homem – representando o estereótipo do traficante – faz sobre sua vida, sobre sua posição dentro da organização criminosa e dentro da sociedade.

Para além da figura dicotômica e cinematográfica do bandido x mocinho, o traficante – que tanto temor é capaz de causar – é apresentado como um sujeito que aceita com certa naturalidade que seu destino é a morte prematura. Ele vive em uma guerra. E, como bom soldado na trincheira, mantém os olhos atentos e o corpo sempre disposto para matar ou para morrer. Seu lado já está definido – no caso, seu coração é vermelho³⁹ - e as regras da guerra são muito claras: não pode “dar boabeira na pista”.

A escolha por viver na tensão das trincheiras da guerra do tráfico não ocorre por acaso. Ela se encontra no terreno das chances para aqueles que experienciaram desde sempre a violação de seus direitos sociais básicos. São as filas enormes dos postos de saúde, é a insegurança alimentar, é a tentativa de conquistar empregos adequadamente remunerados. São as constantes e perversas humilhações ocorridas no

³⁹ Alusão ao Comando Vermelho, facção do tráfico de drogas reconhecida por dominar várias regiões.

decorrer da vida pela falta do dinheiro, por ser morador de favela, por trazer no corpo o desgaste da pobreza. O tráfico está no horizonte de possibilidade do menino abandonado pelo seu pai, que logo quer ser “sujeito-homem” para dar uma vida melhor para a sua mãe (MV BILL; ATHAYDE, 2006). Mas também do homem que não consegue sustentar seu filho, não consegue garantir o básico pra sua família. E que está cansado de correr atrás de um serviço honesto, que paga um salário tão mínimo que faz duvidar da honra de ser trabalhador.

A razão da sedução que o tráfico promove está ligada ao dinheiro, sim. Mas está além da materialidade da verba. O homem que adentra ao tráfico não quer apenas garantir o arroz e feijão. Ele quer consumir aquilo que a sociedade do descarte vende, como felicidade, status e poder. Quer tênis de marca, quer celular da última geração, quer correntes de ouro. Quer fama entre as mulheres, quer esbanjar orgulho por sua masculinidade, quer sentir-se importante. Em sua representação – parafraseando Paulo Freire – ele não quer mais ser o oprimido, mas tornar-se ele próprio o opressor. Para isto, morre, por isto, mata.

Contudo, o traficante do morro está longe de aparentar riqueza ou qualquer poder efetivo para além do seu reduto limitado e miserável. Ele se veste mal, cobre o rosto quando está de vigia, tem pele escura, é jovem, e seus dentes “são dignos de dó”. Sua situação de ilegalidade o impede de acessar os direitos formais, ter plano de saúde, conta no banco e carro em seu nome. Vive escondido e correndo o risco de levar tiro da polícia ou de algum inimigo que esteja querendo ocupar o seu lugar de domínio. Não, ele não é rico. E seu poder se limita ao medo que desperta pelo comportamento de soldado em guerra dentro da comunidade em que atua ou dos crimes que promove quando desce da favela para o asfalto. Longe do poder de comando, ele é a ponta mais frágil e miserável da organização multimilionária que é o tráfico de drogas no Brasil e no mundo.

De acordo com levantamento da Consultoria Legislativa da Câmara de Deputados, realizado em agosto de 2016, o narcotráfico no Brasil movimentou R\$ 15,5 bilhões ao ano. Especificamente a maconha deve girar, anualmente, R\$ 6,68 bilhões. A cocaína, outros R\$ 4,69 bilhões; o crack, R\$ 2,95 bilhões; e o ecstasy, R\$ 1,189 bilhão. O Brasil, no período de 2009 a 2014, foi o país mais frequentemente utilizado como base para o envio de cocaína para a Europa, estando à frente de países como a Colômbia, historicamente reconhecida pelos seus cartéis. No mesmo período, 51% do fornecimento de cocaína que chegou à África

partiu também do Brasil⁴⁰. Sem dúvida, o tráfico de drogas é a atividade do crime organizado mais lucrativa do mundo⁴¹.

E, mesmo diante de toda verba movimentada pelas drogas, os traficantes brasileiros – como este representado pelo rap – continuam extremamente pobres e suas vidas são facilmente substituídas dentro deste sistema. Prendê-los só acrescenta mais um número à população carcerária, matá-los é “um saldo negativo... menos um marginal”.

O soldado do morro mostra certa lucidez quando afirma que “na fila tem um monte querendo entrar no seu lugar”. Esta facilidade na substituição dos servidores do baixo escalão do tráfico se dá justamente porque o crime organizado é ordenado – como não poderia deixar de ser – dentro da lógica moderna, que assegura a produção de humanos descartáveis.

Nesta linha de raciocínio, Bauman (2001; 2005) explica que a condição moderna é estar sempre em movimento. A odisseia do novo homem é o caminho a um progresso infindo, da criação obsessiva do útil, da busca pela ordenação. E, portanto, do descarte também obsessivo do que é retrógrado e inútil. Nas palavras do sociólogo:

A produção de “refugo humano”, ou mais propriamente, de seres humanos refugados (os excessivos e redundantes, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar), é um produto inevitável da modernização, e um acompanhante inseparável da modernidade. É um inescapável efeito colateral da construção da ordem (cada ordem define algumas parcelas da população como “deslocadas”, “inaptas” ou “indesejáveis”) e do progresso econômico (que não pode ocorrer sem degradar e desvalorizar os modos anteriormente efetivos de “ganhar a vida” e que, portanto, não consegue senão privar seus praticantes dos meios de subsistência). (BAUMAN, 2005, p. 12)

⁴⁰ Relatório Mundial sobre Drogas de 2016. Disponível em: <<http://www.unodc.org/wdr2016/>>. Acesso em: 23/09/2018

⁴¹ A BBC Mundo divulgou o ranking desenvolvido pela *Global Financial Integrity* (GFI), um centro de estudos de Washington, sobre as atividades mais lucrativas do crime organizado no mundo. Segue em ordem crescente: o narcotráfico; a falsificação; o tráfico humano; o tráfico ilegal de petróleo e o tráfico de vida selvagem.

Não à toa que, na lógica moderna, capitalista, aqueles que não conseguem se reinventar, que não encontram um espaço dentro desta máquina, que são incapazes de prover a si próprios, tornam-se humanos extranumerários, desnecessários, sem uso. Um grande peso social. São “redundantes”, na expressão de Bauman. Geralmente, esses humanos são considerados um problema financeiro para a sociedade. Precisam ser providos, alimentados. Não são encarados como sujeitos com direito ao que é produzido pelo conjunto social, uma vez que não participam do trabalho produtivo.

Mas Bauman coloca que há outro aspecto muito mais seminal do que o financeiro nesta questão. Por mais que se encontrasse uma forma realmente efetiva de manter a sobrevivência biológica desta população “naturalmente” descartada, não há por onde garantir sua sobrevivência social. Não há um lugar para eles na sociedade da qual foram excluídos, “da mesma forma que armazenar o lixo industrial em contêineres refrigerados dificilmente seria suficiente para transformá-lo em mercadorias” (BAUMAN, 2005, p. 21).

Não tendo um lugar para armazenar o lixo humano, a mesma sociedade que promete a felicidade, liberdade e bem-estar, por meio do progresso e do consumo, cria o cárcere em massa⁴² e legitima a matança do refugio sob o slogan da “periculosidade” e da “vagabundagem”. Desta forma, é compreensível que o soldado do morro seja dispensável. Facilmente substituído nas bases criminosas. Sua condição social já o torna descartável antes mesmo de assumir alguma função no mundo do crime.

Mas é importante ressaltar que o crime – inclusive nas bases do tráfico – não é reduto apenas dos miseráveis, dos excluídos. O crime, a ilegalidade, não é uma questão de classe, ele está em todas as esferas sociais. O que diferencia o soldado do morro é que sua condição de refugio humano, sua revolta com o mundo, seu comportamento agressivo, já faz parte de sua hexis corporal. Ele não só é o bandido, como “parece um bandido”. Sua pobreza o incrimina e o enjaula.

⁴² O aprisionamento dos menos abastados é tão comum que nem sempre é noticiado. Já quando um grande chefe do tráfico é apreendido pela polícia, o fato se torna notícia em rede nacional. Há situações em que reina até certa celebridade em torno da figura, como no caso do ex-líder do Comando Vermelho, Fernandinho Beira-Mar, e de Marcinho VP, chefe das bocas de fumo do Complexo do Alemão, no final dos anos 1990. Contudo, é importante lembrar que os verdadeiros chefes do tráfico, donos dos poder e do dinheiro que o tráfico produz, parecem ser cada vez mais inacessíveis pela nossa força policial.

Mas a punição majoritária dos menos abastados também abarca outras questões que precisam ser reforçadas e trazidas à luz. Conforme mostra Zaccone (2007, p. 17), “a polícia não enxerga um palmo para além do espaço público!”. Citando Augusto Thompson, Zaccone argumenta que as classes média e alta tendem a passar a maior parte do tempo em locais fechados, enquanto os miseráveis vivem a céu aberto. Com isso, há maior probabilidade de os delitos dos marginalizados serem mais vistos pela polícia do que as infrações dos indivíduos de posição social mais elevada.

Para além desta questão circunstancial, crime e miséria têm sido historicamente associados. Alguns setores “progressistas” ainda hoje consideram que a pobreza é causa primeira do crime. E, nas palavras de Zaccone (2007, p. 19), afirmar que o criminoso é caracteristicamente pobre, facilita inverter os termos da proposição para afirmar que todo pobre é caracteristicamente criminoso.

Há outro ponto que favorece a relação entre pobreza e criminalidade, que diz respeito à severidade na aplicação da lei. O olhar sobre o mesmo delito tem pesos e medidas distintos, a depender do status social, econômico e da raça do chamado delinquente. A diferença vai desde a abordagem policial à rigorosidade da punição.

Não é novidade nesta pesquisa que o garoto pobre e negro é um potencial bandido aos olhos da polícia e da sociedade. A desconfiança sobre sua figura já é regra. Prontamente, bolsas e carteiras são protegidas diante de sua presença. Quando estão em grupo, ocupando shoppings e praias elitizadas – ambientes desenhados para atender a classe média consumidora – são vigiados pelos seguranças e causam desconforto aos frequentadores legítimos do local. Com uma ideia preestabelecida sobre o seu corpo, esses sujeitos correm mais risco de serem revistados pela polícia, sob o argumento de postura suspeita, do que um adolescente branco e “adequadamente” vestido. E, ainda que o menino “de bom trato e aparência” seja flagrado com a mesma ou até maior quantidade de drogas que o garoto da periferia, é este último que será levado à delegacia e encaminhado para cumprir pena em alguma instituição de medida socioeducativa. Enquanto o menino branco – quando autuado – terá acesso a um advogado, contará com a fiança paga pelos pais e até com certa comiseração pelo juiz responsável por seu caso. Que o acabará liberando, entendendo que a droga é para seu uso recreativo e uso recreativo de seus amigos próximos. Afinal, quem nunca aprontou na juventude?!

O antropólogo e cientista político Luis Eduardo Soares (2011, p. 53) analisa que as instituições para onde são encaminhados os jovens

delinquentes são, muitas vezes, “sucursais do inferno”, onde empilham a juventude pobre, favelada e comumente negra, aguardando, bestificados, “o milagre da tal socioeducação”. Soares aprofunda sua crítica, argumentando que os meninos institucionalizados nesses “internatos públicos”, superpovoados e em péssimo estado, acabam entrando em um ciclo difícil de ser quebrado:

Tudo que o cerca (espaço, temperatura, higiene, abordagem, alimentação ou o ócio tedioso) lhe envia a mesma mensagem, em diferentes registros, por meio das estranhas linguagens silenciosas dos objetos e dos gestos: “Ei, cara, você não presta; você não vale. Se está em um lugar que parece depósito de gente, se está na lixeira, é porque você é igual aos demais que ali estão e é o mesmo lixo da sociedade”. Aos poucos, com a insistência dessa mensagem reproduzida dia e noite, o jovem começa a assimilá-la, inconscientemente. Se ele já tinha boas razões para duvidar do próprio valor – o que vai depender de sua história comunitária, escolar e familiar, talvez de rejeições e violência doméstica – gradativamente, vai se convencer de que não está ali à toa. Talvez ele pertença àquele lugar. Talvez ele o mereça. Talvez ele não tenha mesmo valor. Persuadido a identificar-se com a pior imagem que poderia formular de si mesmo, o adolescente termina acreditando na mensagem que o meio e os outros lhe transmitem, e passa a se comportar de acordo com a imagem que ela constrói [...]. Já que o supõem violento, criminoso, irrecuperável, o adolescente prepara-se para agir em conformidade com o que esperam dele. (SOARES, 2011, p. 56)

Corroborando à reflexão de Soares sobre a identidade do jovem marginalizado, a pesquisadora Julia Siqueira da Rocha reflete que há um desejo social de eliminação do menino e da menina bandidos. Um desejo que “reverbera nos corpos e nas almas dos adolescentes todos os dias, não há trégua, não há cuidado, não há afeto”. Desde o início de suas existências, convivendo com o pior da vida, a identidade desses adolescentes é processada por uma ideia de que são eles próprios os responsáveis pela sua miséria e, conseqüentemente, por parte da miséria social (ROCHA, 2016, p. 288).

Com tudo isto, como observa a criminóloga Vera Malaguti Batista (1998, p. 28), vai se consumando o estereótipo de bandido na figura de um jovem negro, funkeiro, morador de favela, próximo do tráfico de drogas, vestido com tênis, boné, cordões, portador de algum sinal de orgulho ou de poder e de nenhum sinal de resignação ao desolador cenário de miséria e fome que o circunda.

É à imagem deste modelo de bandido – “o traficante” – que o medo das mães entrevistadas e da sociedade está direcionado. Medo que vem sendo administrado cotidianamente pelas mídias e cuja história, na leitura de Batista (1998, p. 28), tem andado de mãos dadas com a exclusão, desde o início do período moderno.

Para a criminóloga, este novo padrão de criminoso cruel, socialmente irreversível e de “natureza” violenta tem assumido cada vez mais o lugar de “inimigo interno”, que em tempos ditatoriais era ocupado pelo terrorista ou comunista. Para Batista (1998, p. 32),

todo o sistema do controle social (incluindo aí suas instituições ideológicas, como os meios de comunicação de massa) convergiu para a confecção deste novo estereótipo. O inimigo, antes circunscrito a um pequeno grupo, se multiplicou nos bairros pobres, na figura do jovem traficante, na figura do “soldado do morro”.

As mães entrevistadas não passam incólumes a este medo. Em nossa pesquisa, observamos que, diante da violência que demarca a comunidade Monte Cristo, a reação mais comum entre as mães entrevistadas é o medo. Mas não um medo qualquer, não um medo reativo a ameaças concretas e pontuais, mas um medo constante, uma tensão persistente ocasionada, sobretudo, pela guerra travada entre os traficantes de drogas que comandam a região. Este mesmo traficante tão pobre, descartável e desprovido de direitos como ela, mas que tem comandado o seu bairro de moradia. Que tem a arma na mão e “o ódio na veia”. O medo que impera nas falas maternas não se direciona a um traficante específico. Mas a um grupo formado por eles. Um grupo hierárquico, cujo comportamento “empoderado” e as ações de violência letal podem atingir seu filho duplamente: seja por meio de uma bala perdida de uma “nove” qualquer, seja pela sedução da vida fantasiada de “poder e grana” ostentada pelos “soldados do morro”.

No próximo item, procuramos entender um pouco mais as razões macro e microsociais que fortalecem este medo duplo que as mães sentem em relação à figura do traficante. Um medo com raízes que vão

além das experiências de violência na comunidade Monte Cristo, mas atrelam-se à própria história da criação das favelas. Um reduto construído pelo progresso, para depositar suas gentes sem uso.

3.2 VIOLÊNCIA LETAL, FAVELA E RAÇA: POR QUE AS MÃES TÊM MEDO?

A carne mais barata do mercado é a carne
 negra
 Que fez e faz história
 Segurando esse país no braço
 O cabra aqui não se sente revoltado
 Porque o revólver já está engatilhado
 E o vingador é lento
 Mas muito bem intencionado
 E esse país
 Vai deixando todo mundo preto
 E o cabelo esticado

(ELZA SOARES, A carne)

De acordo com o Atlas da Violência (2018), o crime letal no Brasil está atrelado ao aprofundamento constante das desigualdades sociais e econômicas do país; a uma total inoperância do sistema de segurança pública; ao crescente acesso ilegal às armas de fogo pela população civil; e à grande presença de mercados ilícitos e facções criminosas. Todos esses aspectos estão entrelaçados, em uma espécie de ciclo cujo rompimento vai além das ações judiciais e/ou da penalização dos criminosos. Antes ainda – para parafrazeamos Nilo Batista (1990) – resolver a questão das mortes violentas no país por meio de penitenciárias é tão eficaz quanto resolver a saúde pública por meio da hospitalização em massa, ou ainda entender a precariedade do ensino como um problema limitado às escolas. Pensar as causas que favorecem o aumento das taxas dos crimes letais e ações para amenizá-las requer reconhecer que suas origens estão enraizadas na história da sociedade brasileira, marcada pela segregação racial, social e econômica. E, entre essas raízes, sem dúvida tem papel primordial o sistema escravagista – um dos grandes holocaustos brasileiros, talvez o maior.

Para Jessé Souza (2017), a escravidão é mais do que um “aparte” da história do Brasil. Ela se constitui como a semente de toda a sociabilidade brasileira. Daí as críticas deste sociólogo às interpretações tradicionais de intelectuais sobre a formação deste país. O autor considera que Sergio Buarque de Holanda e seus seguidores desconsideram a

escravidão como raiz de uma sociabilidade perversa e excludente que caracteriza a nação. Esses intelectuais legitimaram, por meio de seus escritos, uma leitura totalizante do brasileiro, que ainda hoje serve como base para justificar dominações oligárquicas e antipopulares.

Para entender um pouco mais sobre as interpretações que prevalecem sobre o Brasil e o brasileiro, Jessé Souza (2017) explica que até a década de 1920 prevaleceu nas pesquisas das Ciências Sociais o paradigma do racismo científico. Ou seja, era o fenótipo que definia se o indivíduo era superior ou inferior, inteligente ou incapaz de aprender. Os traços negroides eram suficientes para definir a inferioridade social de um sujeito e isso se justificava pela ciência. O mesmo paradigma também esclarecia as diferenças entre os povos. Alguns povos se desenvolviam e eram civilizados, enquanto outros padeciam para entrar no processo de modernização. Eram atrasados, pois suas gentes eram atrasadas, inferiores e bárbaras.

Tal paradigma foi aos poucos sendo criticado pelos pensadores e dando espaço ao culturalismo. Já não bastava habitar corpos com determinados traços e cor para justificar o comportamento das pessoas. O que realmente definiria seu comportamento mais ou menos civilizado era o estoque cultural herdado.

Neste sentido, a tese de Jessé Souza de que o paradigma culturalista é uma continuidade do racismo científico faz todo sentido. O aspecto central de todo racismo é justamente a separação ontológica entre seres humanos de primeira e segunda classe, entre aqueles dotados de espírito e os não dotados. O culturalismo, sob a égide da cientificidade, é apenas outra forma de hierarquizar indivíduos, classes e países; de legitimar a soberania do branco sobre o negro, do rico sobre o pobre, do homem sobre a mulher (SOUZA, 2017).

Diz o autor:

Quando os teóricos da modernização de ontem e de hoje dizem que o protestantismo individualista, tipicamente americano, cria seres excepcionais, mais inteligentes, produtivos e moralmente superiores, esvai-se qualquer diferença com o racismo científico que separa as pessoas pela cor da pele. Pior ainda. Ao substituir a raça pelo estoque cultural, dá a impressão de cientificidade, reproduzindo os piores preconceitos. Os seres superiores seriam mais democráticos e mais honestos do que os inferiores, como os latino-americanos, por exemplo. Tornam-se invisíveis os

processos históricos de aprendizado coletivo e se criam distinções tão naturalizadas e imutáveis quanto a cor da pele ou supostos atributos raciais. (SOUZA, 2017, p. 19)

Os intérpretes do Brasil, utilizando o culturalismo, só fizeram propagar o racismo e, por não recorrerem a diferenças fenotípicas para explicar a suposta inferioridade do negro, mas sim a valores morais comuns a um brasileiro genérico, negam as bases racistas que fundamentam o país. O paradigma culturalista “naturalizou-se” na sociedade brasileira. Tornou-se um dogma social, difícil de ser compreendido. Até mesmo os sujeitos considerados inferiores socialmente compartilham desse dogma. Até mesmo aqueles que não são declaradamente racistas refletem esta hierarquia em seus comportamentos. Desta forma, a perversidade desse racismo ocultado é muito maior que a do racismo explícito que vigorava antes, uma vez que é muito mais complexo combater aquilo que não enxergamos com clareza.

É importante lembrar que esta naturalização da inferioridade do sujeito negro é marcada por histórias de resistência ainda hoje. Darcy Ribeiro, em “O povo Brasileiro”, coloca que não houve escravidão sem luta por parte das pessoas escravizadas. Uma luta que durou todos os séculos do escravagismo, desde que foram retirados de sua terra natal até a libertação formal, em maio de 1888. Suas principais estratégias de resistência foram as fugas para as comunidades solidárias dos quilombos. Porém, na análise de Darcy, os negros que construíam estas comunidades já eram sujeitos aculturados, uma vez que já sabiam sobreviver no meio da natureza brasileira e também lhes era impossível reconstruir as formas de vida da África.

Esta aculturação – interpenetração de culturas – se deu principalmente pela necessidade de conhecer e dominar a língua do capataz. Sem este domínio, escassas seriam as condições de enfrentamento da escravidão. Mas mesmo diante da resistência, a sina do povo negro foi vencer batalhas, mas perder guerras, pois todos os quilombolas – mesmo o povo de Palmares – foram rendidos e reescravizados (RIBEIRO, 1995).

Além disso, todas as leis denominadas abolicionistas colaboraram para que o negro fosse assimilado socialmente como refugo humano. O que fazer com os poucos negros que chegavam aos 60 anos para se “beneficiar” da Lei do Sexagenário? O que fazer com crianças negras que nasciam de um ventre nada livre? Abandonar, matar, expurgar? Torná-lo

socialmente legítimo era impossível diante da sociedade da época. Pois, conforme vimos em Bauman, a sociedade que define seus excluídos não permite seu retorno.

Durante este holocausto brasileiro, o povo negro só queria liberdade e por ela lutava. Sofria punições preventivas para não ir em busca desta libertação. Não era a “preguiça”, ou a “vagabundagem” que o levavam ao tronco e a outras torturas, mas o medo do senhor de perder sua valiosa mercadoria humana.

Muitos negros e negras que resistiam à servidão, fugiam e se escondiam em terrenos baldios e por lá tentavam a sobrevivência biológica, como se em um quilombo estivessem. Mas não havia paz. Ao serem encontrados, eram expulsos das terras e encaminhados novamente aos seus escravizadores ou a outro senhor. Essas fugas ocasionaram milhares de mortes negras, por inanição e/ou espancamento.

Em nome da liberdade, negros brasileiros escravizados também se submeteram a ser “bucha de canhão” do exército imperial. A promessa da alforria era forte motivação ao “voluntariado”, mas muitos eram convocados pelos seus “donos”, sem promessa alguma. A execução do jovem negro – que hoje temos visto pelas armas policiais – é uma prática enraizada e legitimada na História do Brasil. Como consequência disso, Darcy Ribeiro mostra que:

As atuais classes dominantes brasileiras, feitas de filhos e netos de antigos senhores de escravos, guardam, diante do negro, a mesma atitude de desprezo vil. Para seus pais, o negro escravo, o forro, bem como o mulato, eram mera força energética, como um saco de carvão, que desgastado era facilmente substituído por outro que se comprava. Para seus descendentes, o negro livre, o mulato e o branco pobre são também o que há de mais reles, pela preguiça, pela ignorância, pela criminalidade inatas e inelutáveis. Todos eles são tidos consensualmente como culpados de suas próprias desgraças, explicadas como características da raça e não como resultado da escravidão e da opressão. Essa visão deformada é assimilada também pelos mulatos e até pelos negros que conseguem ascender socialmente, os quais se somam ao contingente branco para discriminar o negro-massa. (RIBEIRO, 1995, p. 221)

São séculos de reforço da concepção do negro como raça inferior, como o “vadio”, o “malandro” e o “preguiçoso”. Ideias fortalecidas por intelectuais brasileiros – conforme já justificamos – e continuamente evidenciadas nas mídias, nas telenovelas, na literatura, nas anedotas, nas igrejas. Foi um trabalho diário e constante de animalização e humilhação do homem e da mulher negros e a destruição progressiva de sua humanidade que nos trouxe hoje à ideia de naturalização da inferioridade deste povo e até da negação da existência do racismo estrutural.

As permanências de todo este processo para a sociedade e, sobretudo, para a população negra, são evidentes. O IBGE (2010) aponta que Brasil tem cerca de 12 milhões de pessoas morando em favelas. A prospecção da ONU é de que, em 2020, 25% da população brasileira será de “favelados”. O relatório desta pesquisa, divulgado pela BBC, afirma que:

As favelas não são apenas uma manifestação de moradia de baixo nível, falta de serviços básicos e de direitos humanos, elas são também um sintoma de sociedades urbanas disfuncionais, em que desigualdades não apenas são toleradas, como proliferam livremente. (BBC/ONU, 2006)

As favelas brasileiras são ocupadas majoritariamente pela população negra. Sim, esta mesma que é assassinada pelo Estado, presa e autuada facilmente pelo crime de tráfico. Este fenômeno não ocorre ao acaso, uma vez que o drama da moradia da gente pobre e negra deste país configura-se como uma das maiores sequelas da Lei Áurea. Com a libertação dos negros escravizados, e nenhuma responsabilização do Estado ou dos escravistas para que esta população pudesse viver dignamente, ocupar os morros e espaços urbanos abandonados tornou-se a solução mais rápida para o problema de habitação.

Tomada pela pobreza, pela miséria e pela negligência do poder público, as favelas hoje se consolidam em espaços privilegiados de violência urbana. O que não significa, como já colocamos neste trabalho, que seus moradores sejam “naturalmente” propensos à criminalidade ou a ações bárbaras. Antes ainda, há muita diversidade, senso de comunidade e força nesses espaços. O que vimos reafirmando é que, ao ter negado seus direitos sociais básicos, os moradores das favelas brasileiras continuarão sendo tão abandonados quanto os libertos pela Lei Áurea e suas comunidades estavam e estarão cada vez mais abertas, propensas às violências letais.

Destarte, os mais atentos já perceberam que a violência no Brasil tem cara, tem cor e endereço. O estereótipo do bandido é do jovem negro, roupa surrada, bermuda caindo e também – como canta MV Bill em seu rap Soldado do Morro – “feio e esperto com uma cara de mal”. Este mesmo estereótipo, implantado no imaginário social como o do traficante, do assassino e do vagabundo, aparece nas estatísticas como maior vítima de mortes violentas ocasionadas pela ação policial⁴³. Somado ao estereótipo do bandido, os jovens negros brasileiros têm, em qualquer circunstância, 2,7 mais chances de sofrer uma morte violenta do que o jovem branco e representam perfil predominante da população prisional brasileira. Ademais, de 2005 a 2015, a violência letal entre os jovens brancos caiu 32,3%. Em contrapartida, entre os jovens negros, aumentou 32,4%. Monte Cristo é uma comunidade que não foge a este padrão. Lá se encontra a maior concentração de negros da capital catarinense. Também é um dos bairros mais perigosos e empobrecidos de Florianópolis. Gentes são exterminadas pela polícia, assim como ocorre muita morte brutal entre os moradores, vinculadas ou não ao tráfico.

Enfim, quando reconhecemos esta relação entre favela, raça e morte violenta, conseguimos entender a razão das mães entrevistadas terem tanto medo de seus filhos perderem a vida numa quebrada qualquer do morro. Elas podem não conhecer as estatísticas e a história, mas reconhecem, pela sabedoria do cotidiano, que seus filhos – preponderantemente negros – pobres e moradores de uma comunidade demarcada pela violência, possuem maiores chances de serem vítimas de uma ação criminosa do que as crianças brancas que vivem no asfalto.

Em nosso levantamento, 17 mães testemunharam a violência letal dentro e fora de sua família. O mal acaba sendo até banalizado diante deste fato. O medo é um companheiro que não abandona os corações maternos. Paradoxalmente, as mães têm ciência de que é possível uma vida melhor. Contudo, não é fácil construir estratégias de mudanças de vida. E, por vezes nem há o desejo para mobilizar qualquer mudança.

Para entender um pouco mais dessa dinâmica complexa, vamos conhecer trajetórias, contextos e percepções de nossas entrevistadas sobre seu bairro, construindo assim outras estruturas que nos levam a entender o papel que elas delegam à escola. Mostramos que não é só o medo que conduz as mães a confiarem na escola dentro do contexto da violência,

⁴³ O Anuário Brasileiro de Segurança Pública, ao analisar 5.896 boletins de ocorrência de mortes decorrentes de intervenções policiais, entre 2015 e 2016, um total de 78% do universo das mortes no período, mostrou que 76,2% das vítimas de atuação da polícia são negras.

mas o próprio espaço que esta instituição ocupa na rede de apoio formada pelos moradores.

3.3 POR QUE AS MÃES “ESCOLHEM” E PERMANECEM NO MONTE CRISTO?

A relação apontada acima entre raça, favela e morte violenta não significa que as mães se mostrem insatisfeitas em morar na comunidade Monte Cristo. Antes ainda, poucas entrevistadas disseram não gostar da localidade. Até mesmo porque as outras opções de moradia, condizentes com seu padrão de vida e com seus sonhos possíveis, envolveriam na maior parte dos casos abandonar Florianópolis – ir morar na Região Metropolitana ou retornar à terra natal – ou passar a depender de ônibus e de tempo para se locomover para a região central, como no caso de mudança para o Norte da Ilha. Diante dessas perspectivas, poucas mostraram interesse em sair da região, apesar das inúmeras experiências com crimes letais e violências de vários tipos.

Leila, por exemplo, sempre morou na comunidade Monte Cristo. Nasceu ali e ali tem criado seus filhos. Nunca pensou na possibilidade de se mudar, não vê motivo para isto. Gosta da comunidade, apesar de reconhecer suas fragilidades.

Se não fossem esses caras [traficantes de drogas] querendo mandar na gente, a comunidade seria boa pra se viver. Aqui já foi bem ruim. Era tudo barraco, não tinha posto de saúde, não tinha escola, não tinha nada, não tinha nem ônibus. Mas bandido sempre teve, porque bandido tem em tudo que é lugar, né?! Eu sempre me dei bem com os caras até começarem com estas regras e a gente ter que obedecer se não quiser levar um tiro ou ver um parente teu na vala. Mas eu não tenho medo deles, não. Se quiser meter bala, pode meter. (LEILA, 31 anos)

Mas não são apenas os transtornos que uma mudança acarretaria que motivam a permanência no Monte Cristo. Muitas mães se sentem bem no bairro. Suas famílias residem em peso ali, suas rotinas já são estáveis e há uma rede de solidariedade formada por amigos e por instituições como o Lar Fabiano de Cristo. O fácil acesso a ônibus e um comércio bem estruturado na região – com mercadinhos, sacolão e farmácias – são outros aspectos que motivam a permanência na comunidade. Além disso, boa parte das entrevistadas já tem assegurado seu local de residência e,

apesar de muitas ainda pagarem por habitação, os valores dos imóveis são abaixo da média de Florianópolis.

Constatamos duas formas de gastos com moradia: o aluguel e a prestação mensal da habitação popular, conquistada pelo programa da Prefeitura de Florianópolis no início da década passada. O valor da habitação popular não ultrapassa a R\$ 150,00 mensais. Em contrapartida, o aluguel mais barato foi de R\$ 400,00, por uma peça e um banheiro localizados no Chico Mendes, e o mais caro foi R\$ 700,00, por uma casa com três quartos, localizada no Novo Horizonte. É importante destacar que algumas mulheres vivem em casa cedida por amigo ou parente. Cinco entrevistadas conquistaram a casa própria por negociação com conhecidos, porém, sem nenhuma documentação comprobatória. E temos o caso de Tereza, que nos contou ter invadido um terreno e lá construído seu lar.

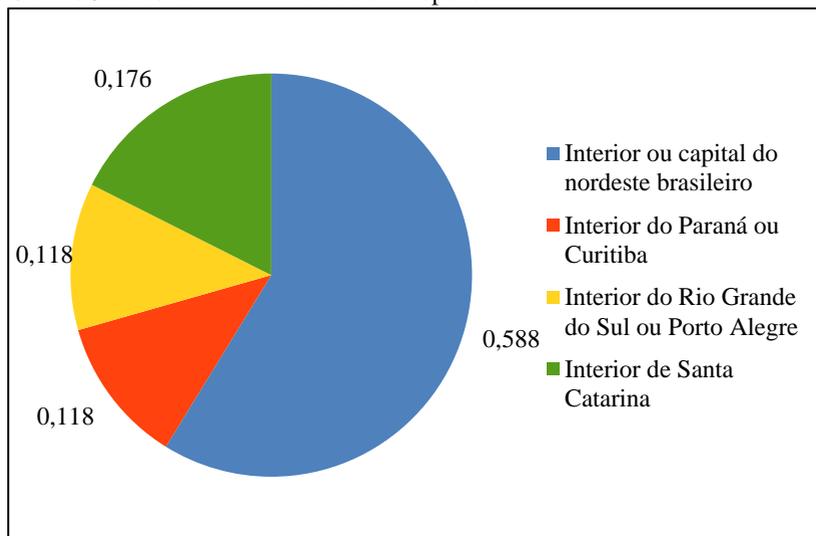
A análise das condições de moradia das entrevistadas indica quão particular são as formações de redes de apoio que se constituem no bairro. Fato que nos ajuda a entender um pouco da dinâmica da região e a relação das mães com a localidade.

Em nossa amostra, apenas duas mães moram legalmente, em contrato fechado com o projeto social da Prefeitura com a habitação popular. Todas as outras mantêm uma relação informal com sua casa e dependeram de uma rede de contatos para se estabelecerem dentro do Monte Cristo. A insegurança financeira não permite que estas mães firmem contratos com imobiliárias e nem mesmo pleiteiem a participação em programas como “Minha Casa, Minha Vida”. Por este ângulo, qualquer mudança iria requerer dessas mulheres a construção de uma nova teia de contatos e firmação de novas relações de confiança e troca. Essa teia solidária não se limita apenas à conquista de um teto para morar, mas também se estende ao conhecimento dos locais de assistência social, de escolas para os filhos e de pessoas que possam contar em momentos de maiores necessidades.

Outro aspecto que destacamos é o fato de Florianópolis ser a cidade natal da maior parte das entrevistadas (54,1% das mães nasceram na capital catarinense). Lurdes, Eugênia, Leila, Fabiana, Tereza, Gisele e Cleonice afirmaram terem passado “a vida inteira” no Monte Cristo. Essas mães compartilharam da opinião de que houve aumento da violência no bairro nos últimos anos, mas não sentem vontade de ir embora da região. As outras mães florianopolitanas chegaram a morar em Palhoça (SC), São José (SC), Biguaçu (SC) e no Norte da Ilha, mas em média viviam há mais de dez anos no bairro. Para elas, assim como para Leila, “bandido tem em tudo que é lugar”, mas notaram diferenças

substanciais entre as ações de violência da comunidade e as de outros locais de moradia. Chamamos a atenção para aquelas que vieram de outras localidades. No gráfico 9, registramos que mais da metade das mulheres que migraram para Florianópolis vieram do Nordeste (58,8%). Apenas uma morou em outro bairro além do Monte Cristo, no caso, em Canasvieiras. Todas as outras viajaram por no mínimo três dias de ônibus para recomençar a vida na capital catarinense, reconstruindo suas raízes na comunidade investigada. As outras imigrantes residiam todas na Região Sul, antes da mudança.

Gráfico 9 - Residência anterior a Florianópolis

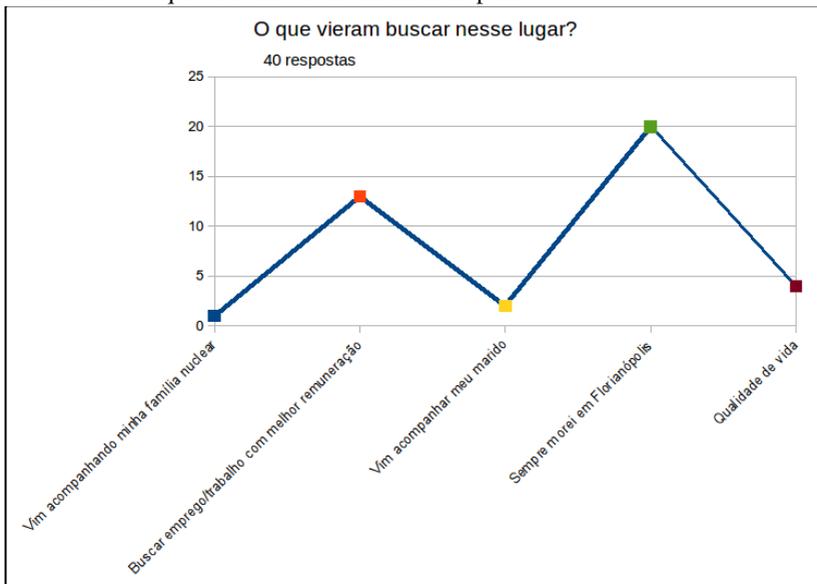


Fonte: Entrevistas realizadas pela autora em 2015. Organizado pela própria autora, 2017.

Todas as migrantes vieram para Florianópolis com o objetivo de melhorar as condições de vida. No gráfico 10, constatamos três prismas distintos sobre essa melhora. O primeiro é de mulheres que vieram acompanhando o marido ou o pai. A certeza do emprego certo para o homem da família motivara a mudança extrema. Nesses casos, antes da mudança, esses homens haviam recebido oferta de algum trabalho que infelizmente não vingou ao chegar à cidade, deixando a família em piores condições do que se encontrava na cidade original. O Monte Cristo acabou sendo a alternativa mais cabível para fixarem moradia, seja pela solidariedade de vizinhos, pelo apoio do Lar Fabiano e da escola em que matricularam seus filhos e também pela proximidade com o centro da

cidade e com grandes redes de supermercado, onde puderam pleitear trabalho.

Gráfico 10 - O que vieram buscar em Florianópolis?



Fonte: Entrevistas realizadas pela autora em 2015. Organizado pela própria autora, 2017.

O segundo enfoque refere-se à busca por uma melhor qualidade de vida. Mulheres que vieram viver o “sonho florianopolitano”, ou seja, morar perto do mar, passear na praia todo dia, conquistar empregos bem remunerados, pertencer à “classe média”. Afinal, “não há pobreza na Ilha da Magia”. Andressa foi uma dessas mulheres.

Vendemos tudo o que a gente tinha e viemos para Florianópolis [ela, o marido e dois filhos]. Não tinha emprego pra gente lá [interior do Rio Grande do Sul]. Meu marido trabalhou um tempo na construção, mas eu não conseguia trabalho. Mas também a gente queria outra vida. A gente queria morar perto do mar. Sabe, né? Todo mundo quer morar na praia. A gente queria morar na praia, mas daí a gente veio aqui para o Monte Cristo porque a gente conseguiu uma casinha mais em conta. Daí no final de semana a gente passeia com as crianças na Beira-Mar Norte ou pegamos um ônibus e vamos conhecer a cidade. Outro dia a gente foi para

o Sul da Ilha. A gente conheceu uma praia bem famosa lá, nem lembro o nome. Tudo é muito lindo aqui. Tomo mundo quer morar em Florianópolis, né? (ANDRESSA, 27 anos)

Andressa e sua família estavam no bairro há pouco mais de cinco meses. Seu marido conseguiu emprego como agente de limpeza no Big, mas ela continuava desempregada. Conquistaram o Bolsa Família na cidade de origem e não atualizaram os dados, pois perderiam o benefício.

No início, o Bolsa Família ajudou, a gente garantiu a comida do primeiro mês com ela. Mas depois meu marido conseguiu um emprego bom [...]. Eu gosto muito de morar aqui, os vizinhos são bons. Só tenho medo das brigas. Vivo com o coração na mão por causa dos tiroteios. Lá onde eu vim não tinha isto. Não deste jeito [...]. Aqui também as coisas são muito caras. A gente chegou e foi morar numa quitinete que era R\$ 500. Era só uma quitinete mesmo. Agora a metade do salário do meu marido vai para o aluguel [R\$ 600,00], mas daí tem um quarto para as crianças e outro pra nós dois. [...] Eu não quero mais voltar para o Rio Grande. (ANDRESSA, 27 anos)

O terceiro prisma de melhora de vida foi a conquista de um emprego ou um trabalho para si. Neste grupo estava a maior parte das imigrantes. Duas mães relataram que saíram de sua terra natal por terem vivido agressões sexuais que as deixaram desesperadas a ponto de recomeçar a vida na capital. As outras mães vieram para fugir da extrema pobreza, como o caso de quatro mães nordestinas, e outras apenas para tentar melhor remuneração.

Solange, uma mãe nordestina, conta que melhorou muito de vida e que não vê a pobreza como um problema. Sua situação no interior de Alagoas era muita mais séria. No entanto, nunca tinha vivenciado tiroteios e visto meninos usando drogas à luz do dia. O alto valor do aluguel em Florianópolis também era um ponto negativo da sua mudança. Solange trabalha como auxiliar de cozinha em um restaurante localizado no Shopping Continte.

De todas as mães com que conversamos, apenas Cláudia fazia planos para ir embora de Monte Cristo e, se tivesse condições, iria embora até de Florianópolis. Cláudia é uma mulher de riso fácil e de estatura baixa. Tinha o cabelo liso e preto, com a pele escurecida pelo sol. Expressava-se com clareza e não mostrou receio em contar sobre o

envolvimento de sua família (marido, filhos, sobrinhos e primos) com o tráfico da região. Sua vontade de mudar da comunidade não se dava por nenhum valor moral, mas pelo sentimento de falta de paz. Relatou que sempre estavam ameaçando alguém da sua família e que por três vezes teve que fugir do bairro com suas crianças, mas sempre acabava retornando.

Eu sempre voltava porque aqui é minha casa. Quando eu fugia eu ficava na casa dos outros, era muito ruim. A gente fica ouvindo desaforo e tendo que aguentar porque a casa não é nossa. No início era só uma peça de madeira, mas depois a gente foi juntando um dinheiro para construir e agora tenho uma casa de material. Meus filhos têm quarto, têm tudo aqui. É muito difícil sair do Monte Cristo. Primeiro a gente tem que vender a casa, mas é difícil porque ninguém tem dinheiro aqui, não dá para fazer negócio. Mas um dia gente vai sair do Monte Cristo e desta vida de merda, que não tem sossego. (CLAUDIA, 36 anos)

Por fim, apesar do medo dos tiroteios, das drogas, do tráfico e dos crimes letais, entendemos que para a maior parte das mães Monte Cristo vai além de todas essas mazelas. Na comunidade são criados laços e redes de apoio que fazem com que a vida se torne mais fácil e mais leve. Essas redes são formadas por vizinhos – essa mesma categoria que leva ao medo devido às brigas, roubos e mortes – e por familiares que em momentos de necessidade “ficam de olho nas crianças” para que estas não fiquem à toa pelo bairro, por facilitadores do aluguel, por comerciantes, que eventualmente deixam comprar no fiado. Esta rede de apoio também é formada pelo Lar Fabiano e pelo CEDEP, que oferecem atrativos socioeducacionais para os adolescentes, creche para as crianças e cestas básicas para momentos de extrema escassez na família. Por um posto de saúde que já conhece as gentes da comunidade, por uma pracinha que se caracteriza – junto com a televisão – como a maior fonte de entretenimento dos moradores. “Onde se junta toda a criançada.” Nessa rede também encontramos a escola, ocupando um lugar primordial. E é o papel esperado por essa instituição em um contexto de violência, sobretudo a vinculada ao tráfico de drogas e à criminalidade, de modo geral, que analisamos na próxima seção deste capítulo.

3.4 “NA ESCOLA NÃO ENTRA TIRO”: A ESCOLA COMO CAIXA BLINDADA

Gisele é uma mulher de 34 anos. Sorriso largo, expressiva e bastante alegre. Trabalha com “costuras e remendos”. Com seu labor e o benefício do Bolsa Família sustenta sozinha seus três filhos. Sua infância não teve grandes faturas, “mas o arroz com feijão nunca faltou”. Sua mãe, também costureira, criou os quatro filhos sem auxílio paterno. Envolvido com drogas ilícitas e com álcool, o pai da entrevistada teve a vida ceifada durante a adolescência da filha. A costureira poucas lembranças compartilhou da sua infância. Recorda que a mãe sabia ler e escrever e que viviam rodeados de tios e primos. A família sempre foi “grande e barulhenta” e todas as crianças e adolescentes da família frequentavam a mesma escola da comunidade. Mas poucas finalizaram o Ensino Médio. Apenas o irmão de Gisele fez curso profissional e atualmente trabalha como mecânico na região.

Durante o cursus escolar, a entrevistada afirma que sempre teve um comportamento destemido. Costumava liderar algumas brigas na escola, mas também era chamada a mediar alguns confrontos entre os estudantes.

Eu sempre fui assim. Sempre fui líder. Na escola, eu era líder. Se tinha algum problema, era só resolver comigo. As professoras já sabiam que eu era líder. Até elas me procuravam para conversar com aluno que tava dando problema. Até hoje encontro minhas ex-professoras e elas lembram de mim. Mas é que, sabe, né?, a gente que morou a vida inteira aqui no bairro acaba ficando conhecida e sabendo como lidar com esta gente. Tive professora que agora dá aula para minhas filhas. E elas sabem tudo quem eu sou. Sabem que eu nunca fui de ficar calada. Se tiver que brigar eu brigo mesmo. Por isso todo mundo me respeita. Eu era a mais alta da turma também. Era a mais forte. (GISELE, 34 anos)

Foi assim que Gisele lembrou sua estada na escola até a 7ª série, atual 8º ano. Um local em que se sentia importante por aspectos mais vinculados – nos termos de Honneth – à busca pelo reconhecimento da sua individualidade do que por alguma perspectiva de futuro profissional ou um bom desempenho nas matérias. Se em casa Gisele vivia o assombreamento de sua personalidade – pelo trabalho duro, por uma

família extensa e uma mãe pouco presente – na escola ela deixava sua marca. Era líder, era importante, tinha respeito dos colegas e dos professores. Era reconhecida como gente.

A escola como um espaço de reconhecimento, de desenvolvimento da autoestima, foi um caso de exceção entre o grupo estudado. A instabilidade na vida escolar não permitiu que durante a infância e a adolescência essas mães tivessem experiências contínuas com a escola, nem oportunidades de vivenciar e internalizar valores de grupos mais amplos além de sua família e de seu bairro de moradia.

Talvez uma das consequências que o rompimento precoce com a escola traga seja justamente um repertório limitado das possibilidades sociais e a constituição de um “eu social” fragmentado, fragilizado. Não é possível negar que a escola ocupa um papel estratégico no processo de socialização dos indivíduos. Não uma socialização metódica cujo resultado final seja extremamente benéfico à sociedade moderna, como pensava Durkheim, mas uma socialização em que o eu individual, por meio de um contato não sistematizado (mas constante!) com grupos e indivíduos diversos o leve a confrontar seus valores, seus princípios e até suas experiências de injustiças – na abordagem de Dubet –, ampliando assim seu olhar sobre o mundo e sobre o lugar que ocupa na escala social.

Essa mesma ampliação do olhar sobre as injustiças que esperamos que a escola proporcione, por sua diversidade inerente, pode ocorrer com a participação dessas mulheres em movimentos sociais, em grupos de igrejas ou até mesmo por um olhar mais apurado e cansado das mazelas da vida.

Cleonice, por exemplo, é uma mãe de 54 anos. Estava com o marido acamado há mais de dois anos e encontrava-se impossibilitada de trabalhar por problemas na coluna, ocasionados por uma vida de trabalho pesado. Mal sabia escrever o próprio nome e nunca participou de movimentos sociais, mas percebia com clareza que sua situação de pobreza e de moradora de um bairro violento não condizia com uma vida merecida. Sua vida sempre foi “uma batalha atrás da outra”, mas, no momento da conversa, estava lutando pela aposentadoria por invalidez, tanto para ela quanto para seu marido. Estava indignada por viver apenas com o dinheiro do Bolsa Família e depender de inúmeras burocracias para poder se aposentar. Ao saber que a conversa era voltada para mães beneficiárias do programa, entrou na sala de entrevistas com voz alterada e me contando que tinha recebido um aviso de que perderia o benefício:

Onde já se viu isto, dona? Me tirem o Bolsa Família. Eu não tenho nem o que comer dentro de

casa e querem me tirar o Bolsa Família, com estes políticos tudo rindo da cara da gente. Eu que sempre trabalhei, passar por uma situação destas não é certo. Nada disso tá certo. Meus filhos tão tudo correndo atrás de trabalho, ninguém pode me ajudar. Agora, se eu trabalhei, eu não devia precisar de ninguém para me ajudar na velhice. Tem tanta gente com dinheiro no mundo e a gente que luta tá sempre sem nada. [...] eu acho que tudo isto é culpa dos político ladrão, dos rico que tão cada vez mais rico. Pobre só parece que piora. (CLEONICE, 54 anos)

Além de cuidar do marido, Cleonice tem sob sua guarda⁴⁴ dois adolescentes, uma menina de 15 anos e um menino de 13 anos. Ambos na segunda fase do Ensino Fundamental. O sentimento de indignação e raiva que a dona de casa sente por não ter dinheiro, nem direito à aposentadoria, mesmo tendo trabalhado muito nesta vida, estende-se à escola. Na verdade, sua relação com a escola é de bastante desconfiança. Cleonice não acredita que todo mundo que estude consiga seguir uma carreira profissional de sucesso. “Já vi muita gente com diploma que ganha uma merreca. Tenho uma vizinha que depois que se formou em Pedagogia se acha superior a todo mundo aqui da comunidade. Vive falando que agora é concursada, que vai sair daqui [do Monte Cristo]”.

A desconfiança não se dá apenas com o resultado da conquista de altos títulos escolares, mas também com o processo. Quando questionamos o que seus filhos aprendem na escola, a resposta veio rápida e com um teor crítico, de quem já tem pensando sobre o tema:

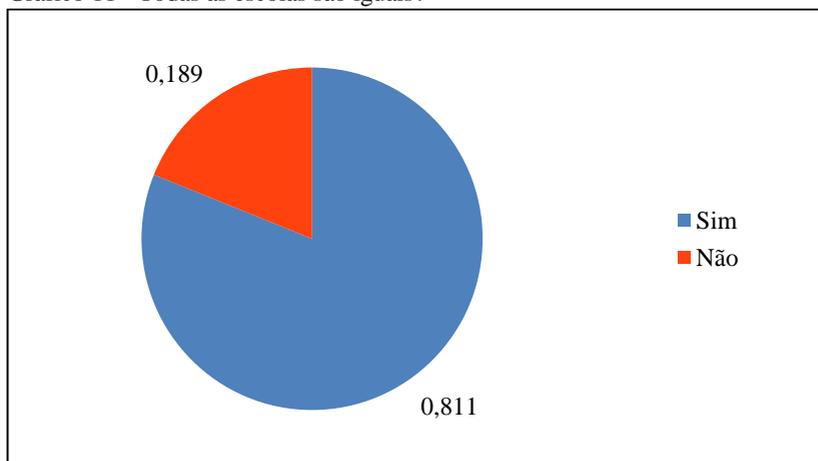
Eu não sei dizer o que aqueles dois aprendem na escola. Ficam o dia inteiro em casa sem fazer nada. Eu pergunto: “Vocês não tem deveres para fazer?”. E eles nunca têm nada pra fazer. Vão pra escola de manhã e depois passam o dia com as pernas pro ar, assistindo TV. Eu dou um duro danado para eles não precisarem trabalhar cedo como eu tive que trabalhar desde pequenininha. Mas eles nunca têm nada pra fazer. Eu não fico vendo caderno, deveres,

⁴⁴ Os adolescentes citados são netos de Cleonice. Contudo, ela sempre exerceu sua maternagem. Portanto, não há diferença no tratamento, conforme anunciamos nos procedimentos metodológicos. O termo “sua guarda” foi usado apenas para adequação à frase. Em outros momentos, referimo-nos a eles como filhos (que são!) de Cleonice.

nem fico cobrando que vão pra aula. Isso é coisa deles e das professoras... Eu que recém aprendi a escrever meu nome é que não vou me meter nisto. Mas eu fico indignada. Será que estas professoras não passam conteúdo, nada? (CLEONICE, 54 anos)

A desconfiança com a escola não é singularidade de Cleonice. A maior parte das mães acredita que as escolas não são iguais, conforme observamos no gráfico 11. A exemplo da dona de casa, o aspecto que mais distingue as escolas é o conteúdo programático.

Gráfico 11 - Todas as escolas são iguais?



Fonte: Entrevistas realizadas pela autora em 2015. Organizado pela autora, 2018.

A exemplo de Cleonice, o aspecto mais citado como fator de distinção entre escolas foi a cobrança do conteúdo por parte dos professores. Para Tânea (29 anos), “têm escolas mais fortes e outras mais fracas”. Já Zenaide tem a impressão que seus filhos “não saem do lugar”, passam os anos e eles parecem não aprender nada, “não conseguem nem ler um livro”. Gisele também é categórica ao afirmar que nem todas as escolas são iguais. Para ela, “tem professor que é bom, que cobra do aluno e tem professor ruim, que passa a mão na cabeça das crianças”.

Esta fala das mães indica o reconhecimento de que seus filhos não estão sendo atendidos na função central da escola: o ensino. Quando as mães, com baixa escolaridade, conseguem perceber que há algo errado na formação escolar de seus filhos, fica evidenciado o que Pierre Bourdieu denominou de violência simbólica da escola exercida sobre as camadas

populares. Esta violência é a força invisível do dominante sobre o dominado.

Apesar de não recorrer a formas brutais para se efetivar, a violência desse modelo de coerção se dá justamente por engendrar a descrença e vergonha de si e dos seus, fortalecendo o autodescrédito, a autocensura ou a autoexclusão. Ela atinge os desfavorecidos na esfera das significações e nos sentidos que estas conferem ao mundo social e ao seu lugar neste mundo (MAUGER, 2017). Ou seja, em sua sutileza, a violência simbólica atinge os indivíduos em sua subjetividade, arrancando-lhes qualquer possibilidade de revolta, pois não percebem que estão tendo seus direitos violados.

No caso da transmissão de um conteúdo escolar fragilizado, as consequências dessa violência são claras: abandono escolar, sentimento de incapacidade de aprender, baixos resultados nas provas oficiais, limitando as possibilidades de ascensão social. Mas, sem dúvida, a maior violência simbólica que a escola pode produzir entre as camadas populares é a passagem na escola com a sensação de que não aprendeu nada. E é essa a sensação que algumas mães têm de seus filhos.

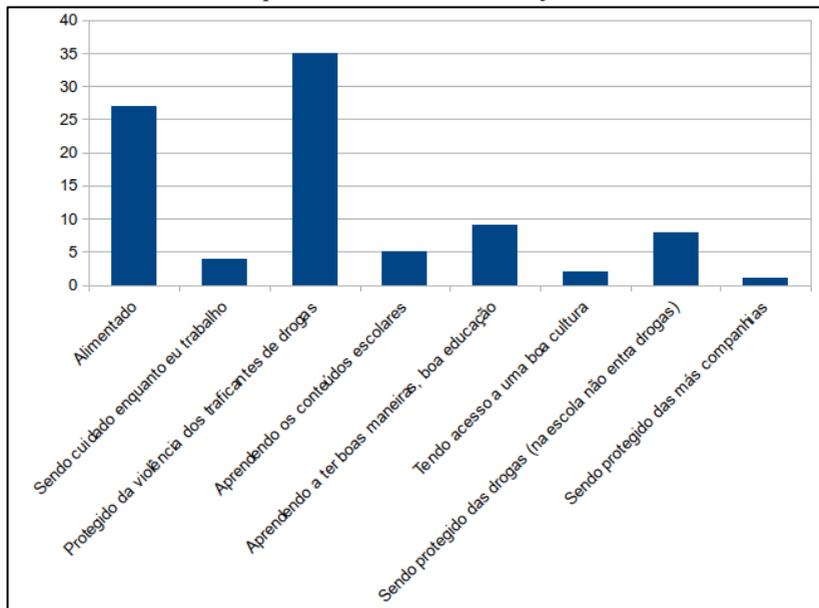
Para o pobre, quando a escola “ameniza” quanto à cobrança de conteúdos, “passa a mão na cabeça da criança”, está exercendo uma série de eliminações brandas (BOURDIEU, 2001). Ela desqualifica seu professor, ela afirma a incapacidade intelectual de seus estudantes de aprender, ela nega que a criança pobre tenha as mesmas possibilidades de acesso ao conhecimento que a criança das categorias sociais mais abastadas. E com isso reafirma seu papel na reprodução das desigualdades.

Dando continuidade à conversa com Cleonice, questionamos a razão de se empenhar tanto para que seus filhos estudem, já que tão pouco se aprende na escola. A mãe responde com outra pergunta: “Se a gente não for na escola, vai fazer o quê da vida? Terminar os estudos já é um pouco melhor que não terminar”.

Em relação à aprendizagem escolar, é importante salientar que muitas mães não encontram subsídios para analisar o conteúdo ensinado ou não nas escolas, se seus filhos realmente estão tendo acesso ao conhecimento formal adequado para sua faixa etária e nível escolar. Somando esse fato às críticas em relação à fragilidade escolar (“escolas fracas”), explica-se o fato de que apenas seis entrevistadas apontaram que o que mais esperam da escola é que ela ensine os conteúdos formais aos seus filhos. Majoritariamente, as mães citam que sua expectativa em relação à instituição escolar é a proteção de suas crianças em relação à violência do tráfico de drogas. No gráfico 12, observamos que as mães

também esperam que seus filhos estejam bem alimentados e aprendendo a ter boas maneiras, boa educação. Apenas uma mãe afirmou que a escola protege das más companhias.

Gráfico 12 – “Eu confio que na escola meu filho esteja...”



Fonte: Entrevistas realizadas pela autora em 2015. Organizado pela autora, 2018.

Diante do medo da violência letal e das críticas em relação à forma como são cobrados os conteúdos escolares, era de se esperar que as mães selecionassem⁴⁵ a escola para seus filhos primeiramente pelo aspecto da segurança (necessidade primeira!) e posteriormente pelos aspectos ligados ao conhecimento formal. No entanto, o principal ponto considerado por elas para realizar a matrícula das crianças refere-se à proximidade com o lar. Gisele nos explica a razão deste fenômeno:

Sabe, eu já escolhi a escola porque as crianças podiam ir e voltar sozinhas. É uma preocupação a menos. Eles vão tudo junto com a vizinhança, daí o perigo é menor. Porque aqui todo dia tem bala, todo dia tem briga com polícia. Tem muito

⁴⁵ A escola pública do estado de Santa Catarina não é definida pelo georreferenciamento. Desta forma, a família pode escolher a escola que melhor atenda seus objetivos.

morador encrenqueiro, gente bêbada que por qualquer coisa já pega uma faca e enfia no outro ou sai dando tiro para o alto. Quando as crianças estão dentro da escola, o risco é menor. Daí o melhor mesmo é ficar pouco tempo na rua, por isso a escola tem que ser perto da casa da gente. A gente sempre pode dar uma espiada. E correr caso aconteça alguma coisa. Aqui eu sempre fiz questão que a escola fosse perto e que as crianças também ficassem no contraturno no Lar Fabiano. Sempre tem atividades boas pra fazer, daí não ficam pensando besteira, sem nada pra fazer em casa. (GISELE, 34 anos)

Ainda que resida há pouco tempo no Monte Cristo, Elaine julga que uma escola mais próxima à residência a deixa mais perto da filha e facilita sua locomoção, caso “dê algum enrosco”. Diferente de Gisele, esta mãe não permite que sua criança – 12 anos – vá sozinha para a aula. Segundo suas palavras, “eu nunca me perdoaria se acontecesse alguma coisa no caminho”.

Com os filhos estudando perto de casa, estreita-se uma espécie de parceria com a escola. Vera conta que todos os professores sabem onde ela mora e conhecem bem seus filhos.

Nesta escola eles estão protegidos. A rua é perigosa, mas na escola é seguro. Tem briga só da gurizada lá dentro... Coisa de moleque. Mas daí se meus filhos se metem nestas brigas, eu sei que a escola vai me ligar. Eles sabem quem eu sou. Venho aqui e já saio levando os meninos pelas orelhas... Mas eu posso ficar tranquila, só me chamam quando é muito sério mesmo. Por que o guardinha [profissional responsável pela portaria] tá sempre de olho. Não deixa os moleque mais velho levarem arma lá pra dentro. Às vezes até escondem um canivete, mas arma mesmo eu nunca fiquei sabendo. Arma não entra na escola. O guardinha cuida. (VERA, 32 anos)

É importante ressaltar que as mães, de modo geral, percebem a escola como um local seguro, que dentro de seus muros protege a vida de seus filhos. Essa relação de confiança foi quebrada com uma escola específica, devido a um tiroteio bem na frente do prédio escolar e em horário de aula. Mais de 20 mães nos contaram a história, mas selecionamos o desabafo de Gislaíne, por ilustrar o acontecido.

Eu sempre gostei da escola, eu estudei ali a vida inteira, daí coloquei todos os meus filhos a estudarem ali. Só depois do último tiroteio é que pensei em tirar eles dali. Mas daí conversei com a diretora e com os caras [traficantes responsáveis pelo tiroteio] e eles me garantiram que não ia mais ter isso na escola. Mas eu fiquei muito puta da vida. Todo mundo sabe que na escola não entra tiro. Entra outras coisas [drogas ilícitas], mas tiro não. Daí numa bela manhã os cara começam o tiroteio na frente da escola. Teve um que até se escondeu lá dentro. Onde se viu isto? Um lugar cheio de criança. As marcas do tiroteio tão tudo lá. E nem adianta pintar ou tentar remendar, porque todo mundo sabe que ali onde fica a escola, a boca manda. Mas os caras tinham respeito pelas crianças. (GISLAINE, 35 anos)

Gislaine conta que foi das poucas mães que não trocaram os filhos de escola depois do ocorrido. Sua justificativa foi a mesma dada pela diretora: se os pais continuarem retirando seus filhos, a escola terá que fechar. A consequência disso, reflete, é a superlotação da outra escola da região, caracterizada pelas suas grades, muros altos e de difícil acesso, tanto para as crianças, quanto para os traficantes.

A superlotação dessa escola levaria as mães a procurarem vagas em escolas muito distantes de seus lares, o que dificultaria a relação de proximidade, de vínculo, com a nova instituição educacional, além de demandar sérias mudanças na rotina familiar.

Em contraponto às vozes receosas das mães, questionamos quatro profissionais da escola sobre o ocorrido. Nenhuma resposta foi solidária à situação materna. Antes ainda, a análise realizada pelos entrevistados é que foi muito prematura a retirada dos filhos da escola por causa do tiroteio, uma vez que a violência é inerente ao bairro.

Reconhecendo que os espaços e oportunidades de resistência às violências da comunidade são mínimos, as mães procuram na escola abrigos de proteção à vida dos filhos. Desta forma, elas dimensionam o papel da instituição no âmbito da justiça social. No contexto de violência em que vivem as protagonistas, a escola não cumpre apenas a função de organizar a sociedade, por meio de oportunidades igualitárias de educação, mas também funciona como um aparato de segurança pública.

Quando a mãe retira o filho da escola em que até então depositava confiança, está mostrando objeção não apenas ao estado de guerra de sua comunidade, mas também à própria escola, que não está mais cumprindo

a função no atendimento de sua necessidade mais premente. Desta forma, a mãe se mobiliza para encontrar outra escola que atenda esta necessidade específica.

Mesmo consciente de que as escolas são diferentes, a mãe não reflete – em um primeiro momento – sobre conteúdo, qualidade docente, disciplina e outros aspectos que favoreçam o aprendizado da criança. Sua urgência é unir segurança e proximidade geográfica. A mãe continua confiando na escola como uma espécie de “caixa blindada” e, ao entender que nem todas representam território neutro para o tráfico, permanecem buscando alguma escola que atenda o seu direito à segurança e, por conseguinte, à vida.

Em contraposição, quando a escola não reconhece suas lutas, não interpreta suas estratégias, minimiza seus medos, ela reafirma que a vida dos filhos da periferia, das mães negras e empobrecidas “vale menos que a bala que os mata” (GALEANO, 1989). Fortalecendo a ideia de que o pobre pertence a uma espécie de sub-humanidade, portanto, não dotado dos mesmos direitos que aqueles cidadãos de classes mais abastadas.

Desta forma, a mãe pobre – como sub-humana – não tem respeitado o medo de perder a vida da sua prole em um tiroteio. Seu sentimento diante da injustiça – Dubet – é considerado exagero, já que a violência letal faz parte de seu cotidiano. Um morto no Monte Cristo é só “mais um corpo estendido no chão”, como canta Chico Buarque. Pela banalização do mal, a dor da maternidade também se torna banal, não gera solidariedade, não gera empatia. Ou não gera a mesma empatia e comoção que a dor de uma mãe moradora de um bairro de classe média, que tenha perdido o filho na mesma situação.

Para além desta “epidemia de indiferença” em relação à dor da maternidade pobre e periférica – aqui ilustrada pelas falas dos profissionais da escola atingida pelo tiroteio –, também temos que lembrar que a omissão de um Estado com a segurança de suas gentes, a militarização da polícia e as condições historicamente nefastas da população brasileira pobre são propulsores para que as mães da comunidade procurem na escola – uma instituição teoricamente neutra e justa – um espaço que faça a salvaguarda de seus filhos. Diante das experiências de injustiças, diante do medo concreto e, sobretudo, da sensação de impotência, a quem mais essas mães poderiam recorrer?

3.4.1 “Melhor na escola que metido com a bandidagem”, ou professor x traficante

Vilma já foi apresentada neste texto. Sua entrevista foi acompanhada por muitas lágrimas ocasionadas pelas difíceis lembranças de uma trajetória marcada pela pobreza, pela violência e pelo trabalho extenuante. Vilma por diversas vezes agradeceu a oportunidade de poder desabafar. Segundo seu relato, nunca pudera conversar tão abertamente com alguém, contando detalhes de sua história de vida. Não por acaso, esta entrevista foi a mais longa e também a mais dolorosa para a entrevistadora.

Mulher de 40 anos, mãe de três meninos adolescentes, moradora do conjunto habitacional Panorama, Vilma chegou se desculpando pelo atraso, pois houve tiroteio na frente da sua casa e, mais uma vez, a comunidade estava em estado de alerta, aguardando as ordens dos líderes do tráfico. Vilma tinha o tom de voz baixo, quase inaudível. As rugas de seu rosto, postura curvada e formas de se expressar indicavam que ela era mais velha do que afirmava sua carteira de identidade, a qual fizera questão de apresentar junto com o cartão do Bolsa Família.

Na época da entrevista, Vilma aguardava o resultado da perícia médica. Sua sobrevivência era garantida pelo Bolsa Família e por doações variadas. Seus filhos, de 13, 15 e 17 anos, frequentavam uma escola do bairro, sendo que o mais velho, para o orgulho da mãe, já estava no Ensino Médio.

Eu sempre fiz questão que os meus filhos estivessem na escola. Eu já comi o pão que o diabo amassou, mas nunca deixei eles faltarem na escola. O mais novo me diz: “Mãe, quando eu crescer, eu vou lhe ajudar”. Ele diz que quer ser policial. Que vai prender os bandidos tudo, e vai dar uma casinha boa pra gente morar. O mais velho já tá quase terminando os estudos, pensa em até fazer aqueles curso, não lembro o nome... Parece que é uma prova que daí tu pode ter uma profissão [falava do ENEM e do vestibular]. Eu não sei direito, mas ele sabe. (VILMA, 40 anos)

Vilma tem poucas lembranças de sua vida escolar. Lembra que foi para escola muito novinha e não sabe dizer se estudou mais de um ano ou dois. Recordava que a escola ficava muito longe de sua casa. Junto com os irmãos, ela caminhava por uma estrada de chão até chegar ao local dos

estudos, rotina que não durou muito, pois, aproximadamente aos nove anos de idade, teve que começar a trabalhar em casa de família.

... daí minha mãe e meu pai achou melhor eu começar a trabalhar na casa de uma mulher. Eu morava lá. Ajudava a limpar a casa e cuidar das crianças. Mas eu não gostava não, o homem era ruim pra mim [o patrão]. A mulher até que era boa, mas o homem era assanhado e gostava de me maltratar. Não tinha respeito. Eu ficava quieta, né? Ia fazer o quê? Morei lá até meus 12 anos. Assim então eu já era mocinha e fui trabalhar em outra casa. Nem lembro em quanta casa de família eu trabalhei. (VILMA, 40 anos)

A entrevistada não sabia dizer se recebia algum dinheiro em troca do seu trabalho na infância. Acreditava que não. Trocava as tarefas por teto e comida. Mas contato com a escola não teve mais. Para ela, a coisa mais importante durante a curta escolarização foi aprender a escrever o próprio nome. Chegou à vida adulta sabendo ler algumas palavras e textos curtos, mas não mais que isso. Assim como Vilma, a maior parte das mães conta que a escola teve papel fundamental para o domínio dos códigos escritos. Mesmo aquelas que tiveram um pouco mais de escolaridade lembravam a alfabetização como o grande legado da escola. Especificamente, 47,83% das mães citam como a maior aprendizagem escolar a leitura e a escrita, e 20% aprenderam valores que seguem até hoje.

Mesmo com pouca experiência escolar, Vilma acredita, defende e investe na educação formal de seus filhos.

Para mim, a escola é tudo. É o lugar que eu fico tranquila, sabendo que meus filhos não tão na rua correndo o risco de levar um tiro. Lá eles ficam quietinho, estudando. Melhor na escola que metido com a bandidagem, né? Mas meus filhos sempre foram meninos bons. O problema que aqui dentro [na comunidade] é complicado. A bandidagem anda solta. Então na escola, eu sei que eles estão bem. Bandido não vai pra escola. Tem as más companhias. Mas bandido mesmo não vai pra lá. Não vai porque não pensa no futuro. Faz os negócios dele e pra ele tá bom assim. Mas os meus meninos vão para escola, eu faço questão. Porque lá eu sei que professores educam para o caminho do bem, diz que a droga faz mal e que esta vida de

bandido não leva a lugar nenhum. Deus me livre ter filho bandido! Por isso eu deixo eles tudo na escola.
(VILMA, 40 anos)

O papel do professor como antagonista do traficante prevalece nas falas das mães. De modo geral, as mães entendem que as figuras de poder e força representadas pelos líderes do tráfico na comunidade podem ser bastante atraentes para os filhos. Sobretudo na adolescência, onde ampliam seus desejos de consumo e constataam que a família é incapaz de satisfazê-los. Neste sentido, as mães apostam no poder de convencimento docente e até na força moral desses profissionais para contrapor àquela possibilidade de atração.

O que não significa que neste meio o professor, por si, seja visto como um ser sagrado, superior. Antes ainda, as mães conferem à sua figura certa “humanização” e familiaridade. O professor ganha um status mais próximo ao de um conselheiro ou de um tio mais sábio e preocupado com o futuro das crianças do que de um ser portador de um conhecimento supremo. Não há divindade na figura docente, mas há força moral.

Para Sônia, para ser professor tem que “gostar de criança” e “ter paciência”. Mas sua representação vai além dessas características:

Professor bom é aquele que puxa das crianças, que faz elas pensarem sobre as coisas da vida. Às vezes falar só em casa não adianta. Minha filha mais nova vive contando o que a professora dela fala na sala. Para ela, se a professora falou é porque é verdade. Chega a ser engraçado de ver. Se eu falar a mesma coisa ela nem dá bola, mas se a professora fala, daí ela fica toda boba repetindo. (SÔNIA, 30 anos)

Em relação ao papel do docente, o pesquisador Tiago Ribeiro Santos⁴⁶ (2017) mostra em sua tese de doutoramento que a condição moderna do professor passa por um processo de deslocamento social. Ao analisar sociologicamente o papel deste profissional – tendo como base os escritos de Durkheim, Bourdieu e Dubet – o autor constata o crescimento da desautorização docente ou, em suas palavras, da “perda da auréola” deste profissional. Para Santos (2017, p. 57) o professor se torna uma figura menos sagrada porque não conta com um papel definido a priori. Este terá mais precisamente de encarar múltiplas situações

⁴⁶ O pesquisador do Grupo de Pesquisas de Formação de Professores de Santa Catarina, da Universidade Federal de Santa Catarina, analisa o papel do professor no ambiente virtual do Facebook.

através de papéis que ele mesmo terá de construir para evitar seu próprio descrédito social.

Apesar de concordarmos com Santos, destacamos que a construção desses novos papéis não é aleatória e nem apenas definida pelo próprio docente. A depender das condições objetivas em que desenvolve seu trabalho, e até dos aspectos subjetivos de seus estudantes, os professores tendem a atender demandas que vão além dos previstos em lei ou considerados inerentes a sua profissão. No caso das mães de Monte Cristo, a demanda é por exemplos de boa conduta, por informações sobre a vida nada fácil de quem se envolve com o crime e por aconselhamento aos filhos. Pouco ou nada de suas necessidades diz respeito aos saberes escolares tradicionais.

Em contrapartida, encontramos nos corredores das escolas muitos cartazes, produzidos em sala, informando sobre o malefício das drogas. As conversas com os professores das escolas visitadas nos mostram que há um esforço pessoal e até coletivo para manter os estudantes da região afastados do crime. Para isso, estão “sempre conversando com as crianças” e criando projetos pedagógicos para “melhorar a autoestima” e “mostrar outros caminhos”.

Na medida em que os anos escolares vão passando, a fé na figura do professor vai diminuindo e vão se construindo laços de camaradagem ou mesmo de desafeição. A filha de Sônia, conforme vimos acima, tem apenas oito anos e sua confiança nas palavras da professora é absoluta. Já o filho de Juliana, com 15 anos, mantém outra relação com os profissionais:

Tem professor que ele gosta e tem professor que ele não gosta. Mas ele é um menino educado, nunca se meteu em briga no colégio, nem falta com o respeito com os professor. Mas tem uns professor que sabe conversar com a gente, que o Pedro escuta mais. Tem professor que é mais educado também. Teve vez que Pedro nem queria mais ir pra escola por causa de professor. Mas eu sempre dizia: “Tem que ir pra escola, Pedro. Tem que ser alguém na vida”. (JULIANA, 34 anos)

A adolescência é um período de questionamento e embate às regras e às autoridades em geral. Pais perdem o status de “herói” e passam a ser confrontados pelos filhos. Nessa fase, as experiências são expandidas e há uma busca por identificação com novos grupos, novas “tribos”. Sendo assim, é esperado que o professor, também figura de autoridade, perca sua influência sobre o aluno nesse período. Esse estudante procura novos

modelos de comportamento para se identificar e para se autoafirmar que por vezes não são nem encontradas na escola. Ademais, a partir do 6º ano, passa a se deparar com um maior número de professores, com diferentes abordagens metodológicas e também diferentes formas de atender as demandas da adolescência.

Ao não considerar esses aspectos, as mães tendem a esperar que a relação de cuidado do professor com o estudante permaneça a mesma que foi durante a infância. Como o caso de Tereza, cuja filha foi pega fumando um cigarro de maconha na escola. Para ela, é responsabilidade docente o cuidado e vigilância da menina durante o período escolar. Quando a filha é pega transgredindo regras básicas em relação às drogas, os primeiros a serem responsabilizados pela mãe são os professores.

Eu deixo ela lá o dia inteiro. Ela sempre diz que tem coisa pra fazer na escola. Daí quando eu vejo tá fumando maconha lá dentro. Onde estão as professora que não cuidam? A gurizada não deveria tá fumando maconha. Os professor não ensina que é errado? Eles têm que ensinar. Daqui a pouco os moleque do tráfico tão dando até aula no lugar do professor. (TEREZA, 63 anos)

A mãe não está de todo errada. Cabe sim aos profissionais da escola cuidar e proteger o menor de idade enquanto está no ambiente escolar. Mas a indignação de Tereza direciona-se ao professor. É dele que ela espera o cuidado da filha, a boa orientação e, sobretudo, que se contraponha à sedução representada pelas drogas e pelos traficantes.

Diferente de Tereza, Elaine confia nos docentes do bairro. Defende que eles são bons exemplos para a filha de 12 anos. Ademais, a escola é um espaço para o adolescente se ocupar com o saudável, com o valorizado socialmente, afastando-se das drogas. A escola é parceira na vida de Elaine. Para ela, o problema mesmo são os finais de semana em casa, justamente por não ter escola e ela não conseguir ter controle sobre o ambiente a que a filha está submetida.

Quando ela tá na escola, eu sei que não tem problema. Eles têm bons exemplos, os professores são bons e a cabeça tá ocupada. Mas chega no final de semana, os guri vem tudo usar droga na frente do meu portão, tem uns que vem até pra vender. Já tá parecendo tudo normal para meus filhos e isto me assusta. Não pode ser normal. Eu até já conversei com a gurizada para irem pra outro

canto. Mas eles dizem que não é eles que mandam. Daí vou fazer o quê? (ELAINE, 27 anos)

Diante das distintas experiências com escolas e docentes, as mães não possuem uma leitura homogênea sobre a figura do professor. O que une suas falas é que esse profissional ocupa uma posição que se contrapõe à posição dos traficantes. Enquanto o professor é “bom”, o traficante é “mau”. Enquanto o professor é “herói”, o bandido, oras, é o “bandido”. As duas figuras atuam no mesmo bairro e representam algum tipo de força entre os jovens, em uma espécie de cabo de força imaginário.

Essa disputa entre forças opostas, com a vitória do lado “bom”, é uma das expectativas das mães empobrecidas em relação ao papel da escola na comunidade. Ao confiar suas crianças à instituição, ela não aguarda apenas a segurança do prédio escolar e de tudo que ele representa socialmente, mas também constrói expectativas sobre um professor com força suficiente para combater o traficante.

A ideia de professor, para as mães, aproxima-se da de um professor durkheimiano. Sua força vem de sua moral e de seu trabalho em desenvolver nas crianças e jovens o espírito do coletivo, o gosto pela disciplina, mas, sobretudo, a autonomia da vontade de agir, de forma a não prejudicar a si e nem ao seu meio. Nesse sentido, ao ver-se impregnados por valores sociais legítimos e escolhê-los, em detrimento de seus desejos imediatos, o estudante não terá o tráfico em seus horizontes de possibilidades e perceberá a figura do traficante como uma anomalia social, com a qual ele não deseja se identificar.

Para finalizar este capítulo, é importante esclarecer que esta é a leitura e a expectativa que as mães têm da figura do professor ideal, a partir de suas experiências de injustiça. Obviamente, as contradições do sistema capitalista e o apelo ao consumo cada vez maior nesta sociedade do descarte retiram da escola um poder efetivo contra a sedução que o tráfico exerce sobre os mais jovens. Além disso, temos uma escola sucateada, refém da violência, com professores impotentes diante da guerra entre os traficantes da região. Mas mais impotentes ainda diante do tráfico de drogas. Até mesmo entre os professores mais idealistas impera a impotência. Suas ações acabam se limitando a campanhas contra as drogas, informações sobre o tema, aconselhamentos individuais. Ou seja, atividades extremamente necessárias, diante do vazio e da solidão em que vivem os jovens periféricos, contudo, insuficientes para amenizar a (des)ordem do mundo.

SÍNTESE DO PRIMEIRO TEMPO, O TEMPO PRESENTE

No capítulo que se fecha, analisamos quem é a figura do traficante de drogas que desperta tanto medo nas mulheres-mães entrevistadas e buscamos nas raízes históricas e sociológicas o porquê de essas mães sentirem tanto medo. Esse receio, emoção que predominou nas entrevistas, é direcionado ao risco permanente de morte a que seus filhos estão submetidos, por viverem em uma comunidade marcada pela violência e pelo crime letal. Também o medo materno é direcionado ao risco da sedução produzida pela vida “boa” ostentada pelos moleques que atuam no tráfico. Essas mães se veem solitárias frente ao poder, status e dinheiro “fácil” que o traficante de drogas da comunidade – o preto, favelado, com cara de mau – pode representar para o seu filho. Isso faz com que o trabalho em uma facção de drogas esteja em suas perspectivas objetivas, uma vez que alude ao falso rompimento com a pobreza e ao sentimento de inferioridade que vem atrelado a ela.

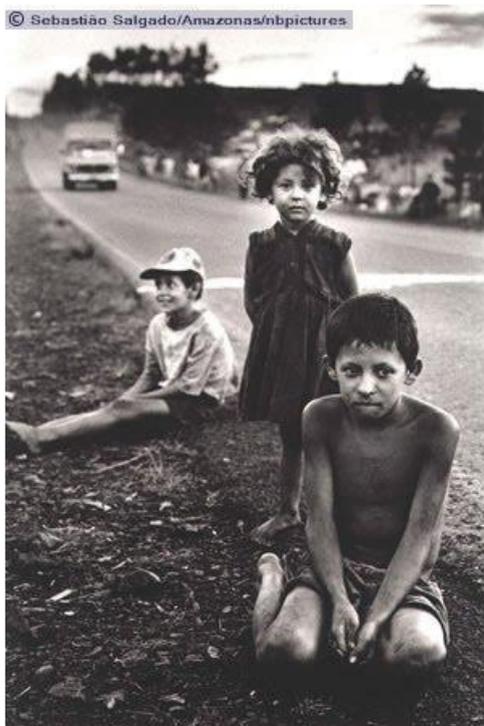
Diante desse contexto, as mães designam à escola um papel singular, que precisa ser atendido de forma premente, a saber: a proteção da vida das crianças. Proteção que ocorre em duas esferas: pelo abrigo físico, pois as mães acreditam que a instituição escolar é território neutro do tráfico e, portanto, nela “não entra tiro”; e pela oposição moral que a figura do professor representa à imagem estereotipada do traficante.

Sendo assim, as expectativas das mães em relação à escola de seus filhos revelam a necessidade do fortalecimento de políticas e ações de segurança pública que amenizem o drama da violência em seu cotidiano, para que – em parceria com a instituição escolar – possam atender demandas tão urgentes de justiça social. A ineficácia e inexistência de ações vinculadas à área da segurança pública contribuem para que as entrevistadas direcionem para a escola suas estratégias e expectativas para manter os filhos protegidos. A que outra instituição procurar ou em que confiar?

Enfim, com este escrito fechamos o primeiro argumento base da defesa desta tese. No próximo capítulo, apresentaremos o segundo argumento, tendo em vista a violação do direito à alimentação que as mulheres-mães têm vivenciado.

CAPÍTULO IV

SEGUNDO TEMPO, O TEMPO INTERMEDIÁRIO: “NA ESCOLA EU SEI QUE ELAS NÃO PASSAM FOME”



Fotografia: Sebastião Salgado

Uma experiência comum às mães entrevistadas são os episódios de escassez alimentar. Não foram poucas as mães que descreveram períodos de “despensa vazia”, de “não ter o que colocar na mesa”, ou ainda “não ter dinheiro pra mistura”. Contudo, o que une nossas entrevistadas é que todas estão tendo violado seu direito à alimentação, ou seja, passam fome. Entendida neste texto como uma brutalidade que envolve não apenas a falta de alimento, mas também as circunstâncias sub-humanas para conquistá-lo. A fome e as estratégias sociais e escolares acionadas pelas mães neste contexto são os temas deste capítulo.

4.1 O QUE É PASSAR FOME?

E se em vez de centenas de milhões de famintos fossem 100?

E se fossem 24?

Então diríamos, “ah, bem, não é tão grave”

A partir de quantos começa a ser grave?

(MARTÍN CAPARRÓS, escritor argentino)

Fome não é aquilo que você sente no intervalo entre uma refeição e outra. Ou ainda quando decide diminuir a ingestão calórica para perder “uns quilinhos”. Fome é quando uma pessoa não tem o que comer em quantidade e em qualidade necessárias e adequadas para aguentar as labutas do dia a dia (FAO). Fome também não está ligada (apenas!) aos miseráveis, extremamente desnutridos, à beira da morte, geralmente representados por uma criancinha da “África” ou uma família enfrentando a seca no Nordeste.

A fome é uma vergonha e também é um crime. Crime que atinge mais de 821 milhões de pessoas no mundo (FAO, 2017). Ou seja, quadruplicando o número de gente que vive no Brasil, temos uma ideia de quantas pessoas vão dormir sem ter o que comer por este mundo afora. Sem ter o que comer. Que passa fome.

E ainda que esse número fosse aleatório e bem inferior ao que temos hoje, saber que há alguém privado do seu direito à plena alimentação, que não sabe se vai se alimentar no dia seguinte, “que vende o almoço para pagar a janta”, já seria por si um crime contra o direito à vida. Mas não é apenas uma pessoa, são 821 milhões. Um crime contra a humanidade, uma vez que este planeta produz alimento suficiente para toda a sua população.

Segundo a FAO, 570 milhões de fazendas sustentam a alimentação do mundo. Fazendas de porte pequeno e familiar representam a maior parte desse aglomerado. Fato que, segundo o órgão citado, é bastante preocupante, pois essas pequenas fazendas familiares são facilmente compradas pelas grandes corporações privadas. Em outras palavras, a segurança alimentar do planeta tende a centralizar-se nas mãos de grandes e poucas empresas multinacionais. O resultado disso, sem dúvida, é assustador. Muito poder nas mãos de poucos, muito controle social por parte do setor privado. Não são os interesses de um povo pobre e excluído que entram em cena, mas os interesses escusos das grandes corporações privadas. Quem controla o alimento, a água, controla o mundo, controla

as gentes, define e orienta os caminhos políticos e silencia as demandas sociais.

Mas não entraremos nos pormenores dessa dinâmica nesta pesquisa. A pergunta que abre este capítulo é “o que é passar fome?”. E mesmo que já tenhamos sinalizado o que vem a ser a fome, o tema não é simples.

Para Monteiro (2003), a fome crônica é um problema de difícil definição. É muito comum ela ser associada à pobreza e à desnutrição. Contudo, para o autor, nem todo sujeito que vive em condição de pobreza passa por episódios de fome. Sua pobreza pode advir da carência ou da privação de outros direitos e necessidades. Quanto à desnutrição – ou, mais corretamente, as deficiências nutricionais – trata-se de uma área que abrange o drama da fome crônica, mas também se refere a doenças decorrentes de um aporte alimentar insuficiente ou inadequado em energia e em nutrientes.

Mesmo partindo de uma concepção mais moderna, Sobrinho (1981) complementa o conceito de fome elaborado por Monteiro. O autor considera que o termo fome relata a falta de qualquer um dos 40 ou mais elementos nutritivos indispensáveis à manutenção da saúde, o que pode ocasionar morte prematura. Essa fome não precisa estar diretamente ligada à falta de ingestão de alimentos, mas sim à qualidade de alimentos ingeridos.

Salientamos que as leituras dos autores são referentes a áreas que consideram a dimensão mensurável da fome. Nessa perspectiva, resolvendo a ingestão de calorias ou de micronutrientes, resolve-se o drama da inanição. Contudo, cada campo de estudo ou linha profissional tenderá a desenvolver um olhar sobre esse tema, identificando, pelo seu conhecimento específico, distintas causas, consequências e formas de enfrentamento do problema.

Para este estudo, a fome, antes de tudo, não é um fenômeno natural, muito menos irremediável. Como nos ensina Josué de Castro, em sua clássica obra “A Geografia da Fome” (1946), a fome sempre existiu, assim como sempre existiu a pobreza e a miséria ao lado da riqueza e do luxo. Ela é um fenômeno social nefasto que atinge todos os continentes. Para o sociólogo, toda a terra dos homens tem sido também até hoje a terra da fome.

Josué de Castro foi o primeiro pensador brasileiro a afirmar que há fome no Brasil. E a trazer esse tema à luz em uma época de ufanismos em relação à nação. Deu visibilidade a milhares de brasileiros cujas vidas e necessidades não eram consideradas. Mas não apenas isso. O sociólogo relacionou problemas climáticos, como a seca nordestina – que até então

era percebida como única responsável pela fome no Nordeste brasileiro – com questões sociais, como o latifúndio e a distribuição desigual de renda. Seu estudo transformou a fome, que era apenas um problema econômico, em um problema de ordem social.

A partir do método geográfico, o autor contribuiu para a construção de um “mapa da fome” do Brasil, ou seja, mostrou onde a fome prevalecia, e dos hábitos alimentares daqueles brasileiros, chamando atenção para a necessidade de uma política alimentar, não só em termos quantitativos, mas também qualitativos. Isto é, que também valorizassem a cultura da região.

No documentário “Josué de Castro – Cidadão do Mundo” (1994), ao analisarem a vida e a obra do sociólogo, alguns intelectuais consideram que ele colaborou para o entendimento de que há vários tipos e causas de fome. Até então, prevalecia a compreensão de que a fome era um problema da superpopulação, fato refutado pelo autor quando afirmou que a fome já era um fenômeno de massa antes da explosão demográfica do pós-guerra. O que acontecia é que a fome que dizimava o Terceiro Mundo era escamoteada, abafada, não despertava o interesse de estudos ou de erradicação do fenômeno. A fome aguda e parcial que corrói silenciosamente milhares de pessoas no mundo não era tida como importante e séria, no mesmo grau da fome crônica e da fome aguda e total.

Além das colaborações citadas, Josué de Castro desenhou algumas possibilidades de enfrentamento da fome no mundo. Entre elas, pautas que ainda são extremamente atuais, como o controle do desmatamento e da poluição; o direcionamento da verba destinada ao armamento para resolver a questão alimentar; o desarmamento parcial da humanidade para poder seguir rumo a um desenvolvimento pacífico e igualitário. Por suas ideias democráticas, o sociólogo foi exilado e seus livros proibidos durante toda a ditadura militar (1964-1985).

Talvez uma das maiores contribuições desse intelectual seja a afirmação de que a fome é um problema induzido socialmente. Ela ocorre porque algumas instituições não querem ser mudadas. Para ele, não haveria justificativa de existir fome no mundo, se houvesse distribuição de renda justa, respeito às necessidades humanas e solidariedade entre países.

Mesmo que as ideias de justiça alimentar de Castro não tenham sido de todo aplicadas, o teórico mudou a história da fome no país. Sua leitura sobre o fenômeno influencia ainda hoje as produções intelectuais relacionadas ao tema. Ademais, ao colocar as fomes brasileiras em termos estatísticos, considerando espaços e culturas, o sociólogo continua a

inspirar as políticas de enfrentamento à inanição brasileira mais contemporâneas, como, por exemplo, o Programa Fome Zero.

O Fome Zero foi um programa do Governo Federal implantando no Brasil em 2003. O mote do projeto – encampado pelo ex-presidente Lula – era que cada cidadão tivesse garantidas ao menos três refeições diárias. Para tal, a fome foi considerada um problema de abrangência nacional, cujas causas eram ecológicas e, portanto, devendo ser combatidas de acordo com esse princípio. Sendo assim, três frentes de ação configuraram o Fome Zero: um conjunto de políticas públicas específicas; construção participativa de uma Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional; e um grande mutirão contra a fome, envolvendo as três esferas de governo (federal, estadual e municipal) e todos os ministérios.

O Programa Bolsa Família (PBF) foi uma das ações vinculadas ao Programa Fome Zero, assim como a criação de cisternas no sertão nordestino, construção de restaurantes populares e ações nas escolas sobre alimentação saudável. Com todas essas ações implementadas, em 2014 o Brasil saiu do Mapa da Fome da ONU. Ou seja, menos de 5% da população brasileira estava subalimentada. Precisamente, os famintos brasileiros em 2003 representavam 10,7% da população e em 2014 passaram a ser 3%. A queda é substantiva e algo a ser comemorado. É preciso ressaltar que os critérios da ONU envolvem três dimensões. Primeiro, a disponibilidade de alimentos para consumo humano em cada nação. Segundo, o número de calorias necessárias para cada indivíduo estar bem nutrido. O terceiro aspecto tem a ver com o acesso à comida. Neste último, o Brasil obteve maiores avanços, sobretudo por investir em política de transferência de renda condicionada, pela qual o povo faminto pode aumentar seu parco acesso de consumo e teve dignidade ao poder escolher o que consumir.

Nesta mesma linha, Valente (2003, p. 53) adverte que a questão da fome e da má nutrição não pode ser olhada exclusivamente em uma única dimensão. Para o autor, a alimentação humana se dá na interface dinâmica entre o alimento (natureza) e o corpo (natureza humana), mas somente se realiza integralmente quando os alimentos são transformados em gente, em cidadãos e cidadãos saudáveis.

Esta vinculação entre o alimento e a cidadania, que aqui defendemos, coloca a necessidade de analisar o tema da fome considerando o quadro referencial dos direitos humanos. Tal referência propicia um olhar holístico sobre a questão, além de partir de princípios universalistas, como a justiça social, a equidade e o respeito à diversidade cultural de cada povo e grupo.

O direito humano à alimentação e à nutrição está previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Especificamente, em seu artigo XXV, está decretado que “toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação” (ONU, 1948). “Ninguém no mundo deve passar fome”, definitivamente, é uma questão moral, um valor compartilhado por todos que sejam minimamente razoáveis.

Mas assegurar esse direito à alimentação não implica apenas garantir a todos uma ração com as quantidades calóricas e nutricionais adequadas, conforme já vimos em Castro (1946) e em Valente (2003). Alimentação é cultura, é história, é identidade e respeito. Não basta comida, tem que haver respeito aos gostos pessoais, tem que haver as garantias mínimas de dignidade para a conquista do alimento. Uma família pode não sentir fome fisiológica, mas, se tiver que catar sua comida no lixo, ela passa fome, sim. Assim como alguém que trabalha na condição de escravo. Seu escravagista pode lhe garantir comida, mas sua humanidade está sendo violada e, portanto, ele também passa fome. E para melhor definirmos o que entendemos sobre “passar fome”, recorremos mais uma vez a Valente:

O conceito de fome, no Brasil, utilizado por diferentes setores da população, abarca desde aquela sensação fisiológica ligada à vontade de comer, conhecida de todos nós, até as formas mais brutais de violação do ser humano, ligadas à pobreza e à exclusão social. Ver os filhos passarem fome é passar fome. Comer lixo é passar fome. Comer o resto do prato dos outros é passar fome. Passar dias sem comer é passar fome. Comer uma vez por dia é passar fome. Ter que se humilhar para receber uma cesta básica é passar fome. Trocar a dignidade por comida é passar fome. Ter medo de passar fome é estar cativo da fome. Estar desnutrido também é passar fome, mesmo que a causa principal não seja falta de alimento. (VALENTE, 2003, p. 57)

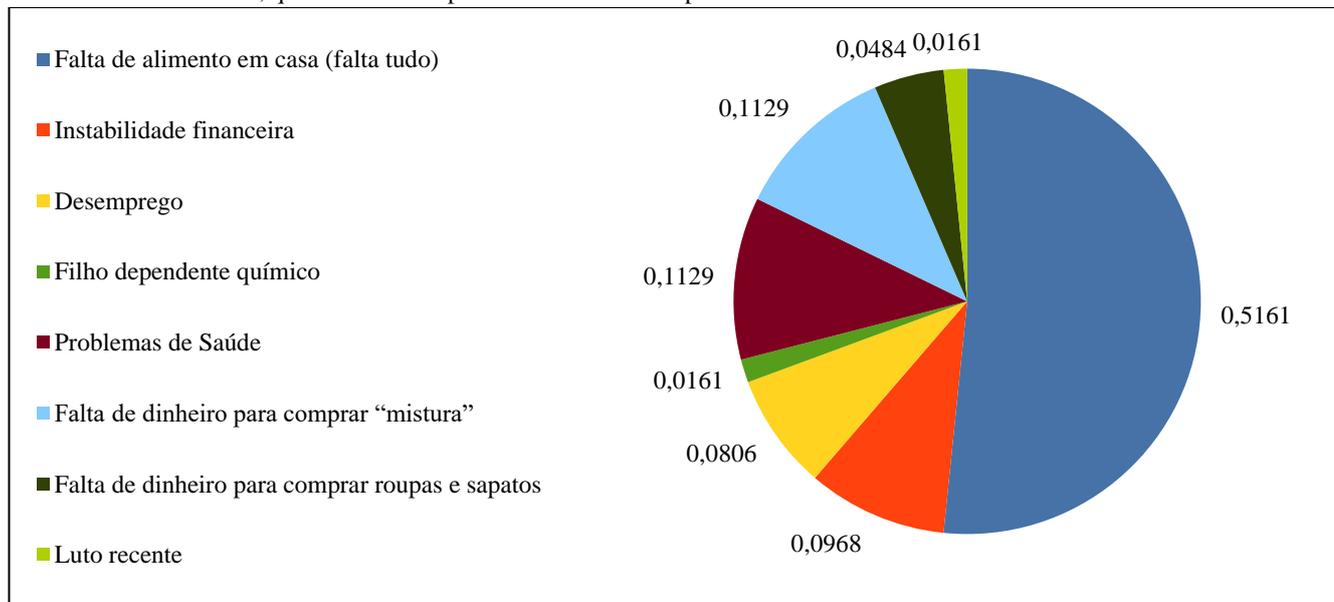
A partir desta perspectiva, concluímos que as protagonistas desta tese são mulheres que passam fome. Seus episódios de privação – conforme iremos discutir – são bastante variados. Mas todos eles vinculados às condições de pobreza material que as perseguem ao longo da vida.

4.2 A FOME DAS MULHERES-MÃES DESTA PESQUISA

A veracidade da afirmação acima – de que todas as mulheres-mães desta tese passam fome – é de fácil constatação. Relatos de insegurança alimentar foram uma constante em praticamente todas as entrevistas. Este dado chamou-nos a atenção, sobretudo quando questionamos os principais problemas enfrentados pela família. Períodos de escassez alimentar foram mencionados por 35 mães. Conforme o gráfico 13, essa resposta representa 51,61% dos problemas familiares citados. Em mais da metade desse grupo, a falta de comida era somada a pontos que indicavam que não apenas “arroz e feijão” estavam ausentes da mesa, mas havia outras necessidades não contempladas, como a carência de roupas, sapatos, material para higiene íntima, remédios. “Falta tudo, na verdade” foi uma das afirmações mais comuns entre as entrevistadas.

Pertinente destacar que outras dificuldades da família envolviam a questão alimentar, ainda que de forma indireta. Como exemplo disso, temos a instabilidade financeira e o desemprego. Esses dois pontos somam 17,74% das respostas. E advieram, majoritariamente, de mulheres que atuam de forma autônoma ou que estão à procura de trabalho formal. Algumas dessas mulheres já tiveram rendas familiares mais estáveis e hoje se mostram insatisfeitas com a remuneração familiar. É importante lembrar que a inexistência de uma renda básica suficiente para o exercício pleno da cidadania leva às mães a um estado constante de tensão e de preocupação, tornando-as muito mais propensas a desenvolver quadros de depressão, síndrome do pânico e outras doenças referentes à saúde emocional, conforme nos ensinam Rego e Pinzani (2014). Desta forma, a inconstância financeira não atinge apenas a vida material dos sujeitos, mas marca em certo nível a própria estrutura subjetiva.

Gráfico 13 - Atualmente, quais os maiores problemas enfrentados por sua família?



Fonte: Entrevistas realizadas em 2015. Produzido pela própria autora, 2018.

O gráfico 13 também nos mostra que 11% das respostas sobre os dramas familiares é sobre a falta de dinheiro (ou doação) para a “mistura”. Esta mistura refere-se à carne, ovo ou alguma outra proteína no almoço e jantar. A “mistura” no café da manhã diz respeito a algum produto para passar no pão, como margarina ou “chimia”. Saladas, legumes e frutas não apareceram como necessidades nas falas maternas. Neste sentido, as mães conseguem manter a despensa da família com a alimentação básica. Ou seja, o arroz, o feijão, o macarrão e o pão estão presentes, mas faltam o necessário para evitar a sua subnutrição e a subnutrição de seus filhos.

Conforme já argumentamos, a fome não é um problema limitado a padrões métricos. Em uma perspectiva sociológica, abrangendo os direitos humanos, ela sempre ocorrerá de modo heterogêneo, vinculada às diferentes vias de violação dos direitos, à cultura e ao local em que ocorre. Esta heterogeneidade da fome é bastante representativa no grupo entrevistado, uma vez que a maior parte das mães já passou por muitos episódios e formas de inanição.

A maioria, como Vilma, enfrenta a insegurança alimentar há décadas:

Eu tenho um problema sério na coluna. Mas posso andar. Ainda posso, né? O doutor disse que a culpa era minha, que nunca cuidei da minha coluna! Ele tá certo, sabe?! A gente que começa a trabalhar na roça desde pequeninha não pensa em cuidar da coluna, destas coisas. A gente só sabe que tem que trabalhar. Vai tirar comida da onde? A gente que é pobre não pensa na saúde. [...] Foi a vida inteira sendo pobre, né? Eu lembro que quando criança a gente só tinha uma pera para comer, minha mãe colocava ela na água e fervia, como se fosse sopa e ainda não tinha para todo mundo. Ela contava que aprendeu isto com minha vó. A gente que passa por este tipo de dificuldade desde pequena, já nem sabe mais dizer o que é pobreza. Como é que vai pensar na saúde, na coluna da gente? (VILMA, 40 anos)

O relato de Vilma é um caso extremo de fome. Suas lembranças de infância remetem aos anos 1980 e início dos 1990. Um período em que a fome extrema no Brasil foi alarmante e foco de muitos estudos e matérias jornalísticas. Em 1990, 25 milhões de cidadãos estavam subalimentados, ou seja, 15% dos habitantes do País (FAO/ONU). Mas foi também nessa época que se observou o fortalecimento da moeda nacional, um maior

controle inflacionário e, sobretudo, avanços nas políticas alimentares, o que levou, por conseguinte, à queda no número dos famintos.

Mesmo com o advento de políticas sociais, de programas de combate à extrema miséria, Vilma continuou passando fome, mas sua fome tomou novas formas. Hoje ela não depende mais da sua mãe e nem se alimenta da “sopa de pera”. Atualmente, ela é mãe, e sua preocupação é alimentar a prole e construir as condições mínimas para a permanência de seus filhos na escola. Para isso, desde que ficou impossibilitada de trabalhar, passou a aceitar violências de todas as ordens (física, sexual e psicológica) providas do ex-marido, pai dos seus filhos. Sua submissão, de acordo com suas palavras, é a única forma de garantir “o teto para morar” e uma eventual “cesta básica”.

Teve uma vez que ele me bateu tanto que eu desmaiei. Acordei no outro dia e sabia que eu estava grávida. Que ele tinha feito aquelas coisa comigo, desmaiada mesmo. E esta foi só a primeira vez. Eu quis tirar o bebê da barriga, tomei remédio e tudo. Mas não consegui. Mas depois disso ele deixou a casa pra mim e pros meus filhos. De vez em quando ele aparece aqui, bêbado. Faz tudo de novo e uns dias depois se arrepende. Eu não aguento mais esta vida. Mas vou sair disto como? (VILMA, 40 anos)

Vilma não sente mais fome física. Consegue alimentar sua prole por meio do recebimento do Bolsa Família, mas ainda tem os direitos que compõem sua humanidade totalmente violados. Nesta relação de submissão por um teto e ajuda na alimentação, ela é violentada duplamente. Primeiro, pelo criminoso ex-marido, e, em um segundo momento, pela sua implacável solidão, onde não encontra perspectivas e nem apoios efetivos do poder público para que não lhe falte uma casa para morar e condições para se afastar do seu “Herodes”.

Infelizmente, histórias de violências contra a mulher foram comuns nas entrevistas. Estupros, negligências, trabalho doméstico infantil, humilhações estiveram presentes em muitas falas. As brutalidades geralmente vinham de homens que tinham algum poder sobre o corpo (sobrevivência) das mulheres. Eram os donos da renda familiar. Patrões, pais, padrastos, maridos e companheiros foram citados como os principais algozes das entrevistadas com algum histórico de violência. Esses homens, em determinadas épocas, responsabilizavam-se por colocar a comida sobre a mesa, mas exigiam em troca a subserviência das mulheres. As agressões sofridas pelas mães vão ao encontro daquilo

com que temos nos deparado no conjunto social: a naturalização da violência contra as mulheres.

O ataque à mulher, em especial o ataque contínuo e provindo do ambiente doméstico, vai dissecando a autoestima, gerando sentimento de incapacidade e inseguranças tão profundas que dificultam o rompimento da relação com o agressor. Contudo, essa vulnerabilidade é agravada quando há pobreza e filhos envolvidos.

Ou seja, a mãe empobrecida – com baixa escolaridade e sem perspectiva de quebra da pobreza – além de sofrer todas as consequências da violência doméstica, torna-se muito mais propensa a permanecer na situação por não ter expectativas de mudança ou rede de contatos para se fortalecer. Ademais, quanto maior a dependência da vítima em relação ao seu agressor – seja ela afetiva, social, econômica, habitacional – mais repercussões a violência terá no seu bem-estar.

Retornando às fomes maternas, destacamos mães regidas pelo sistema da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), cuja renda não permite a plena segurança alimentar e, portanto, que também passam fome. De modo geral, essas mães se sentem orgulhosas e não reclamam melhores condições de trabalho. É comum que tenham dívidas mensais que nem sempre conseguem pagar. Formam um grupo de mulheres que gasta a maior parte de sua verba com alimentação, incluindo “besteiras” para as crianças. Portanto, não sentem que “passam fome”. Contudo, ao garantir o prato cheio, têm que equilibrar os outros gastos da família. E, comumente, falta-lhes verba para o atendimento de outras necessidades. Por vezes, têm que fazer escolhas difíceis entre pagar a comida ou pagar a habitação ou remédio para algum eventual problema de saúde.

Não podemos esquecer as mulheres que se encontram em situação de maior vulnerabilidade, se comparadas às mães regidas pela CLT. Entre elas, mães que catam lixo, mães que pedem dinheiro na rua, mães que dependem exclusivamente do Bolsa Família, enfim, todas aquelas que não possuem renda que lhes garanta algum tipo de autonomia; que para a manutenção biológica da prole têm que contar com apoio externo.

O cotidiano dessas mulheres mais miseráveis nem sempre é marcado pela fome crônica. Pois – como já foi dito nesta pesquisa – a alimentação básica é um item relativamente fácil de conquistar. Há muitas instituições que lideram campanhas para doações de alimentos e de cestas básicas cedidas pela prefeitura. Até mesmo é possível contar com a generosidade eventual de parentes ou vizinhos. O que caracteriza a fome dessas mães é a impossibilidade de conseguir o próprio alimento sem nenhum tipo de dependência.

Elas se veem em situações degradantes rotineiramente, pedindo comida para instituições de caridade, contando com parentes para comprar uma cesta básica ou ainda catando comida em final de feiras. Assim como cães e gatos abandonados pelas ruas do Monte Cristo, os dias dessas mães são voltados para a garantia da próxima refeição. Não há descanso.

Mas, diferente dos bichos de rua, essas mães carregam em si orgulho, esperança e desejo de dignidade. Desta forma, assim como identificar as condições de pobreza em si foi tarefa para poucas mães, assumir a fome como um problema constante também o foi. Na compreensão geral, prevaleceu a ideia de que fome é caso extremo, com visibilidade midiática, não está comigo e nem na minha família. Tal qual a ideia da pobreza, a fome está no outro.

4.2.1 Algumas estratégias para amenizar a fome: com a palavra, as mães

Como dito anteriormente, a leitura que trazemos aqui sobre a fome é aquela vinculada aos referenciais dos direitos humanos e, portanto, insistimos: o grupo entrevistado vivencia a barbárie da fome. Seja ela episódica ou constante, caracterizada pela total falta de alimento ou falta de “mistura”. Seja ela pelas condições indignas vivenciadas para conseguir o alimento, seja pelo medo constante de que falte comida no prato.

Posto isto, antes de começarmos a discutir o papel da escola no contexto da fome, mostraremos neste subcapítulo algumas das estratégias priorizadas pelas mães para amenizar a falta de alimentos em casa. Observamos nesta pesquisa que há inúmeros mecanismos – de distintas naturezas – utilizados pelo grupo estudado, que vão desde a organização da parca renda doméstica até o uso ilegal de cartão de crédito.

Para organizar os dados, optamos por dividir as mães em dois grupos. No primeiro grupo, estão aquelas que possuem certa estabilidade financeira, seja por terem um emprego, um trabalho autônomo com uma verba mais ou menos fixa ou ainda por poderem contar com o marido nas despesas da casa. Essas mães se encontram em um padrão de vida um pouco mais elevado, se comparadas às mães do segundo grupo. Estas últimas, maioria deste estudo, são mães dependentes da caridade alheia, do Bolsa Família e da assistência social.

As mães do primeiro grupo, de modo geral, alertam-se para a falta de alimento geralmente na metade do mês. A verba recebida garante as três refeições principais, até com certa “fatura”, na primeira quinzena

mensal. A partir daí, começa a dinâmica de diminuir o alimento ou a qualidade do alimento: troca da carne vermelha por frango, ou o frango pelo ovo, por exemplo. Todas as mães nesta situação contavam com o Bolsa Família para lidar com este drama mensal.

Valéria (31 anos) é um destes casos. Questionamos como funciona a sua economia doméstica:

Aqui em casa quem trabalha é meu marido. Ele tá lá na limpeza do Big. Dá um bom salário, uns R\$ 1.300,00 por mês, mas daí tem os descontos, porque a gente compra comida lá, né? Mas também a gente compra outras coisas. Tem uns descontos pra funcionário. Quando vê, tá tudo descontado na folha e sobra só uns R\$ 500,00 pra passar o mês. Daí meio que assusta a gente, né? Tem que controlar, porque não é só comida, né? Tem o aluguel, a água, a luz. Daí, quando a coisa aperta aqui em casa, a gente vai dando um jeito, pega o Bolsa Família e compra uma mistura quando precisa. (VALÉRIA, 31 anos)

Valéria não compreende sua situação como uma situação de fome. A família tem o básico na mesa garantido todo o mês. O fato de viverem em insegurança alimentar, em terem que “dar um jeito” para que a comida não falte, é encarado como “circunstâncias da vida”. Não há queixas, nem sentimento de injustiça. Entende que é sua responsabilidade viver com o que tem. Considerando o fato de o marido estar empregado, seu sentimento é de orgulho. Para melhorar as condições de vida, ela mesma tem procurado trabalho.

Vera também “sempre dá um jeito”. Mas sua estratégia é um pouco diferente da de Valéria. Como caixa de uma grande loja, portanto, trabalhadora com carteira assinada, foi fácil conseguir um cartão de crédito em seu nome. Desta forma, ela diz não faltar nada para ela, nem para as crianças. Contudo, afirma rindo, nunca pagou a mensalidade do cartão.

Sem este cartão, era muito difícil, não tinha como dar de comer pra todo mundo aqui em casa. Às vezes era arroz com ovo e tava muito do bom. [...] O cartão me salva todo mês. Antes eu tinha até medo de usar. Agora, se Fernanda quer uma calça, eu coloco no cartão, eu quero uma blusa, eu coloco no cartão. Tá faltando leite? Eu coloco no cartão. Não tô nem aí. Eu até parcelo o cartão, mas nunca

paguei. Vão fazer o quê? Tirar as coisas que eu comprei? (VERA, 31 anos)

Vera diz não se importar caso o cartão seja bloqueado. Está “aproveitando o momento”. Não interpreta que precisar desses subterfúgios para garantir seu direito à alimentação também é uma forma de injustiça. Para ela, no momento em que o cartão de crédito deixar de ser uma possibilidade, outras estratégias terão que ser utilizadas para garantir o mínimo. No que tange ao que é seu direito, a entrevistada afirma que é ter um trabalho “limpinho”, com “carteira assinada”. Todo o resto deve ser conquista desse trabalho, inclusive saúde, habitação e a comida na mesa. Contudo, Vera entende que viver em um meio precário é injusto com ela e suas crianças.

O uso do cartão torna-se uma forma de resistência à pobreza constante, à constatação de que seu poder de consumo não vai aumentar, mesmo tendo seguido a “cartilha do sucesso”, ou seja, trabalhado e estudado o máximo que pode. Vera não analisa o uso do cartão como um meio ilegal para conquistar seus bens. Antes ainda, usa o argumento segundo o qual tem muita gente rica, cujo dinheiro é conquistado “sob o suor do pobre”. Para ela, “quem tá saindo perdendo é o banco que me dá o cartão”.

Conforme vimos em Bauman (2005), na composição do tecido social, essas mães são o refugio humano. Contudo, como qualquer cidadão comum da sociedade moderna, elas estão à mercê do desejo do consumo. Não necessariamente do produto consumido, mas da felicidade e do suposto sentimento de pertencimento que é vendido no mesmo pacote. As mães empobrecidas, assim como seus filhos, não passam incólumes pelas propagandas de celulares, geladeiras, roupas de marca. Associam seu bem-estar a esses objetos, vendidos pelas propagandas na televisão, outdoors e revistas variadas, além de redes sociais, como o Facebook.

Em 2013, “viralizou” um vídeo⁴⁷ onde uma mãe Bolsa Família reclamava do valor do benefício, pois com ele era impossível comprar uma calça jeans de R\$ 300,00 para sua filha de 16 anos. Talvez o exemplo seja um tanto dramático e exagerado. Obviamente, seria possível comprar um jeans abaixo deste valor que satisfizesse mãe e filha. Mas o caso é bastante ilustrativo, pois mostra que a necessidade humana não se limita aos bens básicos. O consumo daquilo que aparentemente está fora do alcance também toma forma de “necessidade”. Com a suposta calça jeans

⁴⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=37CXSGmiBwU>>. Acesso em: 2 dez. 2018.

– ou qualquer outro objeto que porventura tenha despertado o interesse – vem junto um bem impalpável. Talvez beleza, autoafirmação, sentimento de poder e de status social elevado.

A calça jeans obscenamente cara para o cidadão médio brasileiro é apenas um símbolo que dilui momentaneamente o abismo entre pobres e ricos. Momentaneamente vende a ilusão de superioridade e de riqueza, afastando a realidade dolorosa da pobreza e a infelicidade de não poder consumir. Não é à toa que Vera flerta com a ilegalidade para ter seus desejos satisfeitos. Mas ela não foi a única mãe desta pesquisa a se aproveitar de algumas brechas do sistema para adentrar o mundo do consumo.

O ser humano não tem apenas fome de comida. Há outros elementos constitutivos de sua humanidade no contexto moderno que precisam ser considerados para entender determinados comportamentos. Diante da vida precária e do desejo de consumo nunca satisfeito – aumentando a sentimento de inferioridade – medidas ilegais ou que beiram à ilegalidade acabaram sendo comuns entre as mulheres entrevistadas. Por exemplo, a internet e a luz geralmente são divididas com vizinhos, por meio de ligações clandestinas. Há, inclusive, entre os moradores, profissionais que instalam aparelhos e realizam os “gatos” por um valor compatível com a renda da maioria. Aparelhos celulares e eletrodomésticos, como televisão e DVD, entre outros, também são conquistados de forma ilegal. Geralmente são produtos roubados pelos “traficantes” da região e revendidos no bairro ou no centro da cidade por valores irrisórios.

Mas não apenas o ilícito faz parte do cotidiano. Estratégias criativas e variadas para equilibrar as contas, diminuindo assim a insegurança alimentar, foram pontos comuns entre as entrevistadas. Lembramos agora de Franciele, diarista, quatro filhos.

Franciele conta que já passou muita fome nesta vida. Mas que hoje considera ter superado essa fase. Definiu a seguinte estratégia para organizar suas finanças: a cada mês atende as necessidades de um dos filhos. Ou seja, por mês um filho vai receber roupas, sapatos ou outro produto de que esteja precisando. Cada filho já sabe que deve aguardar seu momento. Estão tão habituados com a situação que nem questionam a decisão materna. A mãe prioriza manter o aluguel e a comida com seus proventos. O dinheiro do Bolsa Família é direcionado para pagar algumas contas (água, gás, luz e/ou internet). Apenas o que sobra é direcionado para os gastos pessoais das crianças. Franciele defende que o dinheiro do programa é das crianças, por isso faz questão de ter internet em casa, pois

é o principal entretenimento da família (principalmente as redes sociais, como Facebook e WhatsApp).

Delaine também mantém suas estratégias para lidar com a fome. Em seu caso, a economia doméstica é provida por ela e pelo marido. Ela é auxiliar de cozinha e ele, auxiliar de limpeza. A verba mensal da família garante que as contas estejam em dia e que não falte o alimento básico sobre a mesa. Contudo, não há verbas para emergências ou para “misturas”. Ocasionalmente, a mãe tem que exercer outras atividades para receber um dinheiro adicional. Além de trabalhar sete horas diárias, cuidar do lar e das três crianças, Delaine se oferece para limpar a casa de algum conhecido, passar e lavar roupa ou qualquer outra tarefa que esteja ao seu alcance. Também conta com a verba do Bolsa Família para ampliar seus rendimentos. Segundo suas palavras, “volta e meia eu vou no FORT [supermercado que vende por atacado], compro uma caixa de doces e revendo na vizinhança e até em ponto de ônibus. Dá uma graninha boa, a gente compra uma misturinha ou outra que esteja faltando em casa”.

Franciele e Delaine são mães que organizam a vida financeira para que possam dar conta não apenas do sustento básico, mas para poder ofertar “luxos” aos filhos, como a internet e eventuais guloseimas. A fome não faz parte das suas rotinas, mas o fato de viverem com uma renda parca e instável faz com que esse fenômeno se consolide como um fantasma, sempre à espreita. Franciele se sente assombrada, reconhece que algumas épocas não consegue se manter direito, pois lhe falta trabalho. Os rendimentos variam entre R\$ 600,00 a R\$ 1.200,00 mensais. Vive tendo que fazer escolhas difíceis para o equilíbrio financeiro da família. Delaine tem uma renda mensal familiar contínua, que hoje é motivo de orgulho. No entanto, já vivenciou longos períodos de desemprego e, sobretudo em Alagoas, viveu junto com os filhos e o marido a fome extrema. Hoje vive o momento de maior fartura material. No entanto, a renda ainda é insuficiente para garantir à família a estabilidade necessária para uma vida com padrões mínimos de qualidade e de dignidade.

Posto isso, passamos às estratégias comuns às mães do segundo grupo. Primeiramente, ressaltamos que seus mecanismos são bastante variados. Alguns já foram comentados ao longo da pesquisa. Rememoramos aqui o caso de Teresa, que conquistou muitos dos seus móveis e eletrodomésticos pelos lixos da cidade.

Assim como ela, Raquel também procura entre os destroços materiais que possam ser revendidos e/ou utilizados para o conforto da família. A renda fixa desta mãe é proveniente do PBF: R\$ 417,00 mensais. Sua família é composta por 10 pessoas, entre elas, filhos, sobrinhos e irmã. Todos eles complementam a renda familiar buscando

utilidades nos lixos da cidade, mas sem participar de algum tipo de associação vinculada à coleta de materiais recicláveis. Formam eles mesmos uma “associação”. A mãe conta que todas as crianças da família participam da busca por utilidades. Apenas duas crianças menores de cinco anos não participam, pois passam o dia inteiro em uma escola de Educação Infantil do município de Florianópolis.

Em relação à comida, Raquel não afirmou se encontra algo entre os refugos, mas diz frequentar finais de feiras junto com os filhos para obter frutas, verduras e outros alimentos que porventura encontre no chão.

Daiana tem a mesma prática. Após a morte do pai, ela e a irmã vivenciaram o aumento da precariedade material, pois era ele o responsável pela renda familiar. Na época – aproximadamente um ano antes desta pesquisa –, a família, composta pelo pai, as duas filhas e dois netos, viviam em uma situação relativamente estável. O pai, trabalhador do CEASA, garantia as contas pagas e que não faltasse nada à família. Após a perda paterna, as filhas tiveram que ir para um local mais perigoso do bairro, morar em uma casa mais simples – de madeira, com um quarto – e passaram a procurar empregos ou qualquer atividade remunerada. Atualmente, Daiana cuida de crianças na própria casa. Sua irmã é diarista. Os proventos do Bolsa Família não ultrapassam R\$ 120,00. As irmãs ainda não conseguiram se estabelecer. Enganam a fome ingerindo alimentos mais em conta, como macarrão instantâneo, e frequentando a CEASA para catar restos de verdura e frutas para sobreviver.

Daiana mostrou um comportamento conformado em relação à nova situação. Conta que não vê perspectivas de mudança, mas tem procurado atividades com carteira assinada. Porém, suas habilidades, experiências e nível de estudo a limitam ao trabalho de serviços gerais, especialmente na área da limpeza. Entre a opção da limpeza e cuidadora informal, Daiana analisa que há mais vantagens neste último, uma vez que não precisa se deslocar de casa e não se sente tão “judiada”.

As mães mais miseráveis mantêm rotinas extenuantes para conseguir comida. Não usam apenas uma estratégia, mas organizam seus dias em torno desse objetivo. Tem dia certo para irem à assistência social da prefeitura; para procurar doação em igrejas; para solicitar ajuda aos responsáveis por um ou outro projeto social no bairro. Observam o melhor horário para ir à feira e conseguir restos de comida, colocam mais água no feijão para aumentar o rendimento do alimento, compram pacotes de salgadinhos (baratos e grandes) para enganar a fome do filho de vez em quando, oferecem-se para ir ao mercado para um vizinho por uns trocados ou para outras atividades eventuais.

Entre esses inúmeros mecanismos, está o uso da escola para aplacar o drama da insegurança alimentar. E é sobre o lugar dessa instituição que trataremos, no texto que fecha este capítulo.

4.3 A ESCOLA COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO DA FOME

Não. As mães pobres não mandam seus filhos para a escola só para eles terem o que comer. A escola, para essas mães, abarca essa dimensão, mas não é a única e muito menos a mais importante. Antes de apelar à escola, outros mecanismos e instituições são acionados para solucionar – ainda que temporariamente – o problema da escassez alimentar, conforme vimos no texto anterior.

Isto não significa que não existam crianças que vão com fome para a escola. Um rápido acesso aos noticiários online mais recentes e verificamos histórias de estudantes que desmaiam de fome nos bancos escolares brasileiros. Esta é uma realidade que não foge a nenhum professor, sobretudo àqueles que atuam nas periferias. Mas afirmar que a mãe pobre só manda a criança à escola para comer é limitar o papel da instituição a essa população e, mais ainda, é não considerar a capacidade dessas mães de olhar a instituição de forma crítica e racional.

Derivações de frases como “as crianças pobres só vão para escola pra comer”, ou “os pais só mandam o filho para escola para ele se alimentar” são tão repetidas que quase não são questionadas. Elas favorecem o estigma sobre a pobreza, como se sujeitos que vivem nessa condição social não reconhecessem o papel medular da instituição para algum tipo de ascensão social e o potencial emancipador cultural e econômico do processo escolar.

Em nossa pesquisa, verificamos que a escola como estratégia de combate à fome é pouco ou nada presente no relato das mães. Apesar de a maioria reconhecer que na escola seu filho está alimentado (gráfico 12), nenhuma mãe considerou a escola como um mecanismo rotineiro de enfrentamento aos sintomas da pobreza.

No contexto da instabilidade financeira e alimentar, a escola ocupa um papel mais próximo ao de uma pausa nas buscas por dispositivos que aliviem a fome do que o próprio dispositivo. Sendo assim, apesar de as mães esperarem que seus filhos estejam alimentados na escola, essa se comporta mais como uma expectativa que a mãe tem sobre a escola. Reforçamos que a mãe pobre não encara esta instituição como um espaço utilizado especialmente para garantir que seu filho se alimente. A alimentação na escola faz parte da rotina escolar. As mães, de certo modo,

já esperam a merenda na hora do recreio, da mesma forma que esperam que seu filho tenha aula no horário destinado às aulas.

Na dimensão do direito alimentar, a escola ocupa um lugar secundário. Ela atende à necessidade da alimentação em um tempo que denominamos como “tempo intermediário”. Ou seja, ela ocorre – quando ocorre – apenas em situações atípicas. Em outras palavras, as mães só recorrem racionalmente à instituição em períodos bem críticos. Como o caso de Elaine, que se viu despejada da casa em que morava e sentia-se aliviada porque sua filha estava na escola e, portanto, não precisaria se preocupar com a alimentação da pequena. Ou o caso de Vera, que relata já ter deixado as filhas o dia inteiro na escola, quando pequenas, só para não precisar se preocupar com a refeição das meninas, enquanto ela tentava resolver o problema da falta de alimento. Afinal, na escola suas filhas não passariam fome.

Ressaltamos também que as mães mostraram uma relação maior entre escola e refeição enquanto seus filhos eram crianças pequenas, mais ou menos até seus 10 ou 11 anos de idade. Na chegada da adolescência, e com ela a autonomia, aumenta a preocupação com boas ou más companhias, acesso às drogas, futuro. O acompanhamento da alimentação do filho adolescente é menos rigoroso, talvez daí um menor uso da escola nesse quesito.

Paradoxalmente, a escola mostra outra visão. Quando perguntamos à equipe pedagógica sobre a presença de estudantes com fome, os profissionais foram contundentes em afirmar que há, sim, muitas crianças que chegam famintas na instituição, sobretudo na segunda-feira. De acordo com a pedagoga da Escola X:

A gente sabe que tem crianças que passam o final de semana inteiro só comendo salgadinho e outras besteiras, por isso que na segunda-feira, assim que elas chegam, a gente dá comida pra elas. Arroz, feijão, macarrão, salada. Na sexta-feira, antes de sair, também é sempre comida de verdade, porque a gente conhece a realidade dessa gurizada. (PEDAGOGA da Escola X)

As estratégias da escola para amenizar a fome dos seus estudantes na época das entrevistas estavam em risco. A pedagoga havia recebido a informação de que não poderiam mais servir esse tipo de alimento na instituição. Haviam acabado de chegar novas orientações nutricionais da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina que tiravam a autonomia escolar em relação ao lanche. De acordo com o novo texto –

informou-nos a pedagoga –, a escola deveria oferecer lanches como frutas ou vitaminas na hora do intervalo escolar, uma vez que os estudantes não frequentavam a instituição em horário de almoço ou jantar.

Esse movimento do estado indica uma tentativa de tratar de forma igualitária as instituições de ensino da rede. Contudo, essa igualdade não condiz com justiça, uma vez que retira da escola a autonomia para atender as demandas de sua comunidade. Além disso, mesmo que as mães entrevistadas não reconheçam o uso da escola como estratégia rotineira, elas sabem que seus filhos são bem alimentados na instituição. E de certa forma esperam por isso.

Essa espera não ocorre à toa. Não é de hoje que as escolas localizadas em comunidades periféricas inserem em suas práticas campanhas para arrecadar alimentos e roupas para seus estudantes mais carentes e mantêm uma preocupação constante com as crianças e pais que chegam mal alimentados na instituição. Na Escola X, inclusive, há um armário específico para deixar os materiais a serem doados para as crianças e seus familiares. Além disso, todos os professores e profissionais entrevistados citaram terem participado ao menos uma vez desse tipo de campanha, ou doado material escolar aos seus estudantes. Sendo assim, na rotina escolar já há práticas naturalizadas que aproximam os campos da educação e do assistencialismo. E, nos últimos anos, da Assistência Social.

Explicamos. Com o avanço das políticas e ações sociais, a escola tem sido cada vez mais chamada a matizar suas funções com o campo da Assistência Social. Seja pela análise da frequência escolar de estudantes do PBF, seja pela orientação do funcionamento dos programas ou até mesmo com o estreitamento dos laços com o Conselho Tutelar. Está cada vez mais claro que seu espaço é utilizado para muito além da mera transmissão do conhecimento formal.

O palco escolar é local para orientações de todas as áreas da vida humana, inclusive – e talvez preponderantemente – para ensinar os estudantes sobre temas complexos, como proteção contra o abuso sexual, gravidez precoce, prevenção ao uso de drogas e de doenças sexualmente transmissíveis. Ela cumpre um papel central de agência estatal, sendo muitas vezes a única representação do poder público em determinados espaços geográficos (OLIVEIRA, 2009). Mas, mais do que isso, a escola é espaço privilegiado. É a única instituição onde crianças e adolescentes estão reunidos para aprender a ler o mundo, como ensino o mestre Paulo Freire. Portanto, diante a tantas carências intelectuais e materiais, ela acaba por assumir um excesso de funções desvinculadas de seu papel original de promover justiça social por meio do conhecimento e da

socialização metódica. Este fato por vezes embaralha as competências escolares e espera-se que de antemão ela resolva ou amenize situações injustas que não são de sua alçada, como, por exemplo, a questão da fome.

Josué de Castro já nos avisara que a fome é tema difícil, mas é de fácil constatação e até de mensuração. Por isso, sua solução é possível e sua existência, desnecessária, diante da fartura deste mundo. Mas a fome do Brasil ainda é uma realidade. Fato que torna importante questionar: qual o papel da escola pública diante desse fenômeno? De um lado, crianças com fome não aprendem. Mães tendo que passar seus dias tentando garantir o pão não têm condições de se dedicar à educação escolar de seus filhos, não no mesmo ritmo e empoderamento das mães de classe média e alta. Por outro lado, quando há uma escola que assume como intrínseco – ao menos para as mães desta tese e para os profissionais que atuam na instituição – o papel de alimentar os filhos da pobreza, como se pode caracterizar a função original de justiça escolar? Necessariamente, alimentar os famintos oblitera a função original da escola ou torna a escola mais justa? Será que a garantia da refeição diária é apenas mais uma função que a escola ocupa e que em nada contribui para a construção de um mundo mais equitativo, servindo apenas para mascarar injustiças tão evidentes? Possivelmente essas questões complexas nunca encontrarão respostas consensuais, muito menos respostas simples. Mas também não temos a menor ambição de fechá-las nesta pesquisa.

SÍNTESE DO SEGUNDO TEMPO, O TEMPO INTERMEDIÁRIO

Este capítulo teve como foco de análise a fome que todas as mulheres-mães entrevistadas passam. Baseados em Josué de Castro e outros pensadores, compreendemos que a fome é um fenômeno construído socialmente e totalmente evitável, uma vez que há alimento suficiente para satisfazer todos os homens, mulheres e crianças deste mundo. Apesar dos avanços teóricos alcançados por esses estudos, ainda permanece a ideia de que os famintos são apenas aqueles que vivem a inanição extrema. Mas a fome vai além, abarca os sujeitos que precisam se preocupar diariamente com a conquista do pão de cada dia e também aqueles que se submetem a condições perversas para que não falte comida no prato de suas crianças.

Em tempos de slogans comemorando a saída do Brasil do Mapa da Fome⁴⁸, as entrevistadas mostraram que há muito a ser melhorado nesse quesito. Os critérios para definir o que é ou o que não é viver em situação de insegurança alimentar precisam ser reavaliados a partir das falas dos brasileiros considerados pobres, pois os padrões métricos para tratar da fome parecem ser insuficientes, e até inadequados, quando adentramos os universos particulares das gentes que vivenciam a falta do que comer.

Com este capítulo, construímos o segundo alicerce de defesa desta tese. Mostramos que para as mães desta pesquisa, a escola mais uma vez amplia suas margens no campo da justiça social. Isto ocorre pois as protagonistas têm uma expectativa que, em situações pontuais, a instituição contribua para amenizar o drama da fome.

No próximo capítulo, analisaremos o lugar destinado à escola pelas mães entrevistadas em um em âmbito mais subjetivo, contudo, tão importante e necessária à vida humana quanto a alimentação e a integridade física: o âmbito da dignidade, do futuro e da esperança.

⁴⁸ De acordo com os critérios da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), há uma tendência muito forte de o Brasil retornar ao Mapa da Fome a partir do crescente desmonte das políticas sociais, congelamento dos gastos em saúde e educação e aumento do desemprego e subemprego. Todos esses aspectos contribuem para o aumento da desigualdade e da pobreza extrema do país. Fontes: <>; <<http://brasilnaagenda2030.org>>. Acesso em: 12 set. 2018.

CAPÍTULO V

O TERCEIRO TEMPO, O TEMPO FUTURO: “A ESCOLA SERVE PRA GENTE VER O FUTURO”



Fotografia: Fernando Antunes

Neste capítulo, mostramos que as mães, por viverem uma vida que reafirma insistentemente sua sub-humanidade, seja pela exploração no trabalho, nas histórias de violências simbólicas ou até mesmo na privação dos seus direitos civis e sociais, viram-se incapazes de construir sonhos ou planejar um futuro para si. Sendo assim, atendem essa necessidade por meio de suas crianças. Investem na escolarização de seus filhos, visando a que sua prole conquiste um trabalho digno, que garanta um futuro sem angústias da falta extrema de dinheiro, mas também um futuro onde sejam respeitados por seus modos e linguagem. Um futuro que somente a escola e o processo de escolarização poderão concretizar.

5.1 PARA TER ESCOLHA TEM QUE TER ESCOLA

Ninguém é o dono do que a vida dá
E nem me colocando numa jaula
;Porque sala de aula
Essa jaula vai virar
A vida deu os muitos anos de estrutura
do humano à procura do que Deus não
respondeu
Deu a história, a ciência, a arquitetura,
deu a arte e deu a cura e a cultura pra
quem leu
Depois de tudo até chegar neste
momento me negar conhecimento é me
negar o que é meu
Não venha agora fazer furo em meu
futuro, me trancar num quarto escuro e
fingir que me esqueceu
Vocês vão ter que acostumar porque
Ninguém tira o trono do estudar.
Ninguém é o dono do que a vida dá
E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula
Essa jaula vai virar
E tem que honrar e se orgulhar do trono
mesmo e perder o sono mesmo para
lutar pelo que é seu
Que neste trono todo ser humano é rei
seja preto, branco, gay, rico, pobre,
santo, ateu
Pra ter escolha tem que ter escola,
ninguém quer esmola, isto ninguém
pode negar
Nem a lei, nem estado, nem turista, nem
palácio, nem artista, nem polícia militar
Vocês vão ter que me engolir, se
entregar
Porque ninguém tira o trono do estudar
(DANI BLACK, O Trono de Estudar)

Iniciamos o último capítulo desta pesquisa com a letra da música “O Trono de Estudar”, de Dani Black, por ter sido o hino dos estudantes do Ensino Médio que ocuparam as escolas públicas brasileiras em 2016. Conhecida como Primavera Secundarista, a mobilização da juventude tinha como objetivo protestar contra a PEC 241, o Projeto Escola Sem

Partido e a Medida Provisória do Novo Ensino Médio⁴⁹. A música foi emblemática não apenas ao movimento citado, mas por tratar-se de uma defesa incondicional da educação pública. E essa defesa incondicional torna-se uma premissa deste trabalho, ao considerarmos as funções ocupadas pela escola nos aspectos mais subjetivos das mães entrevistadas.

Antes de continuarmos, é preciso ressaltar que desde seus primórdios a escola pública está atrelada à construção de um futuro social justo, igualitário. Condorcet (1791) já pensava assim a instituição de ensino, e defendia que a finalidade da instrução pública é antes de tudo uma questão política. A depender das circunstâncias nas quais é proposta, pode contribuir para efetivar a igualdade de direitos previstos em lei ou obstruir as vias que a garantem, bem como a autonomia dos sujeitos em relação ao Estado.

Mesmo diante das evidentes injustiças sociais e escolares promovidas pelo sistema capitalista, e com elas o advento de teorias críticas em relação à efetividade do papel da escola moderna, essa instituição de ensino não perderá sua singularidade na edificação do mundo sonhado pelos mais progressistas. Antes ainda, torna-se cada vez mais salutar no processo de emancipação cultural, social e econômica dos homens e mulheres periféricos.

Quando os meninos secundaristas reivindicam "o trono de estudar", estão reivindicando o direito à escola, mas, mais especificamente, reivindicam o seu direito ao conhecimento, à ciência, à arte e à cultura produzidas pelos seus ancestrais. Não querem ser excluídos das belezas do mundo, que só poderão ser acessadas na relação

⁴⁹ Algumas informações importantes sobre as reivindicações dos estudantes: a) a PEC 241, ao ser aprovada na Câmara Federal, passou a tramitar no Senado Federal como PEC 55. Hoje ela é a Emenda Constitucional nº 95, de 2016, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Essa emenda ficou conhecida por determinar um teto máximo para gastos públicos em áreas sociais por 20 anos; b) o Projeto de Lei Escola Sem Partido não havia sido votado até a data deste escrito, mas suas consequências estão sendo sentidas por toda a sociedade, com repressões policiais em universidades, perseguição a professores que defendem temas como Direitos Humanos e defesa da “Lei da Mordaca” por diferentes segmentos sociais; c) o Novo Ensino Médio foi incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fontes: Emenda Constitucional nº 95, de 2016, que altera o Ato das Disposições Constitucionais; BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/12/05/comissao-da-escola-sem-partido-faz-11a-reuniao-sem-votacao-do-parecer.ghtml>>. Acesso em 05/12/2018.

dialógica que ocorre em sala de aula. Querem a dignidade promovida pelo saber. E mais. Querem igualdade de acesso a essa dignidade para todos, seja “preto, branco, gay, rico, pobre, santo, ateu”.

Ademais, para os jovens a sala de aula não é representada por um modelo tradicional, com carteiras enfileiradas e gente cheia de tédio. Até uma jaula vira sala de aula, se a comunicação pedagógica voltar-se para o processo de humanização das futuras gerações. Essa humanização, como nos ensina Paulo Freire, é a vocação ontológica de todos os homens. Uma vocação claramente negada aos “esfarrapados do mundo”, mas também afirmada em sua própria negação. Negada na exploração, na opressão, nas injustiças e nas violências dos opressores e afirmada no anseio de liberdade, de justiça e de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 2005).

A luta ganhou forma de canto pelos secundaristas e forma de relatos maternos nesta pesquisa. O ponto articulador entre as vozes e reivindicações é a fé absoluta no potencial escolar. É a consciência de que “para ter escolha tem que ter escola”. Afinal, desde Durkheim a instituição de ensino comporta-se como lócus privilegiado para a construção do homem idealizado por sua sociedade e, como, consequência, da edificação da sociedade almejada por esse homem.

E esse homem idealizado – construído pelo processo educacional – também é vislumbrado pelas mães empobrecidas. Por isso elas mandam seus filhos à escola. Para que eles possam ter escolhas, e mais, condições para fazer as melhores escolhas, tornando-se assim um “bom homem” e, sobretudo, tendo para o futuro uma perspectiva de “vida boa”.

Ou seja, uma vida pautada na plena liberdade para tomar suas decisões. Uma liberdade que, na perspectiva senniana, não depende apenas da vontade individual, mas das capacidades e funcionamentos desse sujeito (SEN, 2001). Liberdade só possível caso sejam dadas a esse indivíduo condições para a conquista de um trabalho adequado aos seus sonhos e méritos, para viver uma vida digna e sem medo, com as contas pagas, fartura na mesa e paz de espírito. Liberdade para que esse sujeito possa fazer suas escolhas de forma racional, com plenas condições objetivas para construir sua identidade, estabelecer relações sociais duradoras e ser, por fim, reconhecido como membro participativo da vida em sociedade.

Essa vida boa, ditada pelos parâmetros da sociedade capitalista, é tudo que foi negado às mães desta pesquisa. Com uma trajetória de injustiças, submetidas cotidianamente ao processo de desumanização – também histórica, como vimos ao longo deste estudo –, essas mães se mostram incapazes de continuar planejando um futuro para si. O que há

é o grande projeto materno. Na maternidade é que essas mulheres enxergam futuro, esperança e dignidade. É nos filhos e exclusivamente por meio da escolarização dos filhos que se sustentam suas esperanças e sonhos de um futuro mais digno.

5.1.1 “O futuro já foi, já eras”: o trabalho doméstico, a formação do habitus e o mérito

Um sonho, um projeto de futuro ou ainda uma esperança diante do dever são aspectos que compõem a subjetividade e a dignidade humanas. Diferenciam-nos de outros animais e são tão vitais quanto a alimentação e a integridade física. Em nosso estudo, constatamos que, majoritariamente, as mães têm suas vidas limitadas às estratégias de sobrevivência da prole, educação dos filhos, cuidados com a casa, preocupações variadas e pequenos lazeres, como a televisão, acesso a redes sociais e visitas a parentes e amigos. Para as mães, não há um projeto de vida pessoal a ser concretizado, conforme mostramos anteriormente.

O conceito de habitus desenvolvido por Pierre Bourdieu (1983) explica em certa medida a razão das mães entrevistadas terem uma limitação em suas perspectivas de futuro e sonhos. Para o sociólogo, o habitus é um conjunto de disposições inconscientes, duradouras e transferíveis, diretamente ligadas ao processo de socialização e, por conseguinte, à classe social a qual o sujeito pertence. Essas disposições são geradas pela internalização/incorporação dos valores, dos gostos, dos costumes, relacionando-se diretamente às condições objetivas de vida do indivíduo e de seu grupo social, e vão constituindo suas inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar o mundo.

Ainda que condicionante do comportamento humano, o habitus está sempre em movimento, sempre se reestruturando, na medida em que novas experiências vão surgindo. Essa reestruturação é que autoriza o entendimento de que as ações dos indivíduos não são totalmente determinadas pelo habitus. Contudo, tampouco são livres dele. Nas palavras da professora Deise Arenhardt (2014, p. 334) o habitus é o fruto da relação entre a estrutura social e a estrutura mental, e é ele que fornece a mediação entre o individual e o coletivo.

A libertação de um habitus – ou a substituição dele por outro – exige certo nível de consciência sobre os condicionantes sociais. Do contrário, há tendência de sua permanência e, mais ainda, de que os mesmos dispositivos sejam transferidos e fortalecidos a outras gerações.

Desta forma, quando uma mãe entrevistada nos conta que em sua vida “o futuro já foi, já eras”, está partindo de realidades objetivas, introjetadas em forma de crenças quase dogmáticas em sua vida. Ou ainda, quando outra entrevistada fala que suas lutas diárias não permitem este “tipo de luxo”, ou acreditam que não têm como fazer planos, pois “o negócio é viver um dia de cada vez”, mostram qual a concepção de pobreza e de futuro que carregam, quais são os princípios e valores introjetados em seu ser.

Esses princípios e valores não conscientes da moral – denominados por Bourdieu *ethos* de classe, uma forma assumida pelo *habitus* – guiam as ações concretas dos indivíduos. Nesta ordem, quando uma mulher não acredita sequer na existência de um futuro distinto do presente para si, ela reafirma o papel de desumanização imposto a sua condição de classe. Essa reafirmação se dá pela crença reafirmada internamente, que também define suas ações, sua autoestima e sua autopercepção. Uma imagem negativa de si mesmo é introjetada de tal forma que limita qualquer movimento para a melhora da vida. As ações serão condizentes com suas crenças. E essas crenças, condizentes com a forma como o mundo as vê.

A pobreza, como visto, nem sempre é claramente assumida pelas mulheres. Ela está associada à vergonha, à culpa e ao sentimento de inferioridade. Emoções que ninguém quer compartilhar. Contudo, essas noções só se internalizam no contato diário e exaustivo com esses pré-conceitos. É preciso estar exposto cotidianamente a situações vexatórias e humilhantes para incorporá-las, conforme nos ensina Jessé Souza (2017). O trabalho doméstico e seu significado histórico é um dos meios que as mães dessa pesquisa vivenciaram e pelo qual incorporaram o sentimento de subcidadania que prevalece entre as populações mais miseráveis.

Mara, por exemplo, com 30 anos e dois filhos, contou que seu lugar como agente de limpeza do Centro Integrado de Cultura (CIC), em Florianópolis, faz com que seja olhada de forma agressiva diariamente. Não reclama da sua pobreza material, pois acredita que “Deus que escolheu assim”. Seu lamento se dá na suposta sub-humanidade que carrega. Relata que sua função dentro do Centro a faz ser vista como um ser inferior. “Lá no CIC vai muita gente com dinheiro, as mulheres de salto alto e tudo, olham para a gente que está limpando o banheiro com nojo, é muito ruim ter que viver com gente que sente nojo de pobre”.

A atuação na área da limpeza é lembrada como o maior ponto da discriminação sofrida pelas mulheres entrevistadas. Diaristas, empregadas domésticas, faxineiras, agentes de limpeza são referidos por elas como trabalhos inferiores que tiveram ou ainda têm que exercer. O

trabalho na limpeza de dejetos é historicamente destinado aos humanos-refugos, e sempre foi uma função para indivíduos que ocupam os mais baixos níveis nas sociedades hierárquicas. Especificamente no Brasil, a limpeza sempre foi função feminina e negra, ligada às descendentes de mulheres escravizadas, que poucos espaços tiveram para exercer labores remunerados e respeitados socialmente.

Para termos uma ideia, apenas em 2015 foram estendidos às empregadas domésticas os mesmos direitos de um trabalhador regido pela CLT (Emenda Constitucional nº 72). Com o apelo social por justiça, as trabalhadoras da área passaram a ser entendidas como sujeitos de direitos. Com salário mínimo, férias, hora extra, intervalo e FGTS. Contudo, após três anos da promulgação da lei, 70% das domésticas brasileiras⁵⁰ ainda vivem na informalidade.

A profissão tornou-se bem mais cara e poucos brasileiros puderam manter os custos que envolvem contratar uma trabalhadora doméstica. Contudo, como ganho social da legislação, aumentou o número de mulheres que procuram cobrar seus direitos via judicial. Essa possibilidade de reivindicação, somada à popularização da EC 72, deu visibilidade a esse tipo de trabalho e às condições análogas à escravidão a que milhares de meninas e mulheres são submetidas no exercício dessa profissão.

Essas condições próximas à escravidão estiveram presentes em inúmeras narrativas das entrevistadas. Majoritariamente, as mães iniciaram a vida laboral como trabalhadoras domésticas informais, em “casa de família”. Algumas, ainda meninas, outras, na adolescência. As explorações sofridas durante o exercício desse labor contribuíram para o entendimento de que suas vidas – principalmente no aspecto profissional – são “pesadas”, “sofridas” e “sem futuro”. Além disso, o trabalho claramente não é apenas uma forma de recebimento de proventos, mas trata-se de um divisor social, econômico e moral. O sujeito rico, “bem de vida”, é esforçado e estudioso, e o pobre deve sua condição ao fato de não trabalhar e/ou não estudar o suficiente.

A concepção da diferenciação entre ricos e pobres constou de muitas falas maternas. Para melhor ilustrar o que foi afirmado, destacamos aqui o caso de Luzia. Esta dona de casa trabalha desde os 10 anos de idade. Primeiro, com a família, na roça, e, depois dos 15 anos, em

⁵⁰ Fonte: <<https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,tres-anos-depois-de-lei-70-das-domesticas-estao-na-informalidade,70002444821>>. Acesso em: 5 dez. 2018. O jornal cita o IBGE como fonte da informação, contudo, não conseguimos acessar o documento original.

casa de família. Hoje, está incapacitada para exercer atividade remunerada que exija esforço físico. Possui um sério problema de artrite nas mãos, consequência de uma vida com sobrecarga física. Para esta mãe de 39 anos e com três filhos “o rico só é rico porque se esforça e trabalha muito”. Quando foi questionada sobre a razão de ter trabalhado tanto e não ter enriquecido, ela responde: “Rico tem trabalho bom, eu nunca estudei e daí meu serviço é limpar o chão”.

Para uma parcela das entrevistadas, a riqueza material é promovida pelo mérito individual do sujeito rico. Ele estudou mais, ele trabalhou mais. São esses os argumentos que prevaleceram para explicar a diferença entre pobres e ricos. O mérito é o princípio de justiça mais valorizado pelas mães. Algumas até apontam que a riqueza pode ser fruto de desonestidade (principalmente riqueza de políticos!), ou um caso de herança. Porém, a riqueza lícita só ocorre pelo mérito, cuja credibilidade não é questionada.

É preciso ressaltar que o mérito, assim como a igualdade de oportunidades, comporta-se como alicerce das sociedades democráticas. Os limites e até as crueldades assumidas pela lógica meritocrática já foram desveladas por diversos intelectuais, em distintos setores da sociedade. Mas, sem dúvidas, a Sociologia da Educação ocupa lugar ímpar nessa discussão.

François Dubet já mostrara em seus estudos que o mérito – apesar de uma “ficção necessária” – é impossível de ser consolidado, sobretudo se considerarmos as estruturas escolares e a forma como estão organizados os sistemas de ensino. Em todos os países, em diferentes graus, estudantes munidos de capital cultural e social apresentam melhores rendimentos educacionais, cursam cursos mais longos, mais consagrados e mais rentáveis socialmente, em relação aos estudantes desprovidos desses capitais (DUBET, 2008, p. 27).

5.1.2 O mérito e o sucesso escolar

Portanto, não apenas o mérito garante pleno sucesso escolar ou sucesso profissional. Há uma série de obstáculos que os indivíduos em desvantagem social têm que enfrentar para tentar se igualar minimamente aos demais.

Dubet (2004) aponta que a abertura de um espaço de competição escolar objetivo não elimina as desigualdades. Até mesmo pessoas das mesmas categorias sociais mostram suas diferenças de desempenho ainda na fase elementar de estudos. Há crianças que dominam os códigos escritos com facilidade e rapidez, enquanto outras necessitam de mais

tempo e dedicação, por exemplo. Também há aquelas que são melhores acompanhadas pelos pais e aquelas cujos pais têm pouco preparo para lidar com as demandas escolares, influenciando a performance acadêmica das crianças.

A escola meritocrática de massas ampliou consideravelmente os anos de estudos dos mais pobres, contribuindo, em certa medida, para a ideia de melhora de vida e de rompimento com a pobreza. Tornou possível a criação de estratégias para um futuro economicamente mais estável, conforme veremos mais adiante. Contudo, Bourdieu (1999) retrata que o aumento dos anos escolares entre as camadas desfavorecidas só fez estender no tempo o processo de exclusão sofrido por essa população, fortalecendo a ilusão de equidade escolar.

Afinal, quando o Estado provê condições objetivas de acesso à escola⁵¹, o fracasso ou sucesso na vida acadêmica passa a ser responsabilidade exclusiva do jovem estudante. Por sua vez, o estudante – vítima de uma “exclusão branda” – não percebe os mecanismos sutis que o tiram do jogo escolar. Antes ainda, diante das chances que lhes são oferecidas, e por ele não aproveitadas, introjeta o sentimento de incapacidade, de revolta com as regras escolares ou ainda a certeza de que a educação escolar não é um bem social que lhe pertença.

Mas a reflexão sobre essas nuances escolares ainda não está incorporada no seio social. O valor do mérito e a crença no sistema meritocrático prevalecem como verdade, quase um dogma, mesmo após várias pesquisas desvelando seus limites e até crueldades.

As mães entrevistadas não escapam a essa crença e defendem o mérito como principal causa do sucesso ou insucesso escolar de suas crianças. Para Vera, não faz diferença em qual escola seu filho estude, uma vez que depende do estudante se esforçar para passar de ano e aprender os conteúdos escolares. Justifica seu pensamento com a própria trajetória.

⁵¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 4º, coloca como dever do Estado com a educação escolar pública a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). Sabemos que ainda há muito para se concretizar neste sentido, mas tornar o acesso à educação um direito positivo é passo primordial das sociedades democráticas. Atualmente, a universalização do Ensino Fundamental no Brasil é uma realidade. Contudo, há um grande desfalque no acesso ao Ensino Médio e à educação pré-escolar.

Quando eu era jovem, eu não quis estudar, daí eu tinha que limpar a casa dos outros. Era um trabalho horrível. As pessoas acham que porque você limpa a casa delas, elas podem te humilhar. Teve um Natal que eu trabalhei o dia inteiro [24 de dezembro], limpei a mansão da mulher, cuidei da mãe dela que ficava de cama. Eu tava contando com aquele dinheiro para comprar presente para meus filhos. A mulher chegou 9 da noite dizendo que tinha esquecido de ir no banco pegar meu dinheiro. Passei o Natal sem nada em casa. Daí eu decidi que não queria mais aquela vida de limpeza. Voltei a estudar⁵². (VERA. 32 anos)

Paradoxalmente à ideia de que as escolas são distintas entre si – Capítulo 3 –, as mães alegam que quem realmente faz a escola são seus filhos, os estudantes. Não importa se a escola é “fraca” ou “forte” em termos de conteúdo, ou se a direção é presente ou ausente no âmbito da disciplina escolar. A qualidade docente tampouco importa para ampliar as chances de sucesso escolar e profissional de seus filhos. O mérito individual se coloca acima de todas as outras referências.

Até mesmo quando questionamos as distinções entre escolas públicas e escolas privadas, a concepção do mérito estudantil foi destacada como fator diferencial. Para Elaine, investir em escola particular “é jogar dinheiro fora”. Para ela, sua filha é muito inteligente e, portanto, “não precisa de escola particular”. E complementa: “Talvez quando chegar perto de fazer uma faculdade ela precise de um cursinho, daí eu pago”.

Na fala de Elaine, fica implícito que, apesar de não sentir necessidade de uma escola particular, e de atribuir à inteligência da filha a causa do sucesso escolar, pode haver diferença em uma futura disputa por vaga em curso superior. Neste caso, já pensa em estratégias para amenizar a distinção.

Para Eugênia, é indiferente estudar em escola pública ou privada. Na verdade, a mãe não acredita na escola particular. Em sua opinião, há diferenças de recursos e inexistência de greves, porém, “nada que força de vontade não dê conta. Às vezes, uma escola pública ensina melhor que a particular”. “Eu não desmereço a escola pública”, afirma Eugênia. Cleonice também se mostra desconfiada em relação à escola particular.

⁵² Para lembrar: Vera finalizou o Ensino Médio e trabalha como caixa de uma grande loja de departamentos.

Para ela, “essas escolas que tem que pagar vão tudo passar a mão na cabeça dos alunos. Boa é a escola do governo, que o aluno tem que se esforçar”. Já Nádia pensa que “as particular são tudo ruim”. Conta que tem uma parente que “com dois anos, a filha foi para o particular, porque lá tinha tablet e balé, mas até agora não aprendeu nada, já tem a idade do meu menino (12 anos) e nem sabe ler e escrever direito”.

A partir das falas maternas, ilustramos a presença do mérito estudantil como critério diferencial ao sucesso ou insucesso acadêmico. Apesar do conhecimento das diferenças estruturais entre as redes de ensino, o que é válido essencialmente é a “força de vontade” do estudante, numa demonstração de que a “outra” face do mérito – o esforço – é que faz a diferença. Apenas uma mãe considerou que a escola particular até poderia ser melhor para seu filho. Contudo, ela nunca havia parado para pensar nesse ponto, pois sua única opção é a escola pública.

5.2 “MEUS FILHOS VÃO ESTUDAR PARA NÃO TER QUE LIMPAR BANHEIRO NA CASA DOS OUTROS”

Nos itens anteriores, apresentamos as três bases que justificam as expectativas das mães em relação ao futuro e o papel designado à escola nesse contexto. Especificamente, mostramos que, sem passar pelo processo de escolarização, não há nenhum tipo de escolha para os filhos da pobreza. Literalmente, “para ter escolha, tem que ter escola”. Do contrário, há a tendência de perpetuação das condições precárias de vida. Contudo, salientamos que a liberdade de escolha requer mais do que uma escola. Na perspectiva senniana, requer outras capacidades e funcionamentos para que o sujeito realmente seja livre. Em síntese, as capacidades podem referir-se ao acesso à plena alimentação, renda mínima para a cidadania, segurança, saúde, habitação digna, entre outros aspectos. Sem estes, assim como sem educação, o sujeito é prisioneiro de certa sub-humanidade. Não é possível falar de liberdade se não há condições mínimas para uma vida digna. Já o funcionamento diz respeito ao uso adequado que o indivíduo faça das capacidades (SEN, 2010).

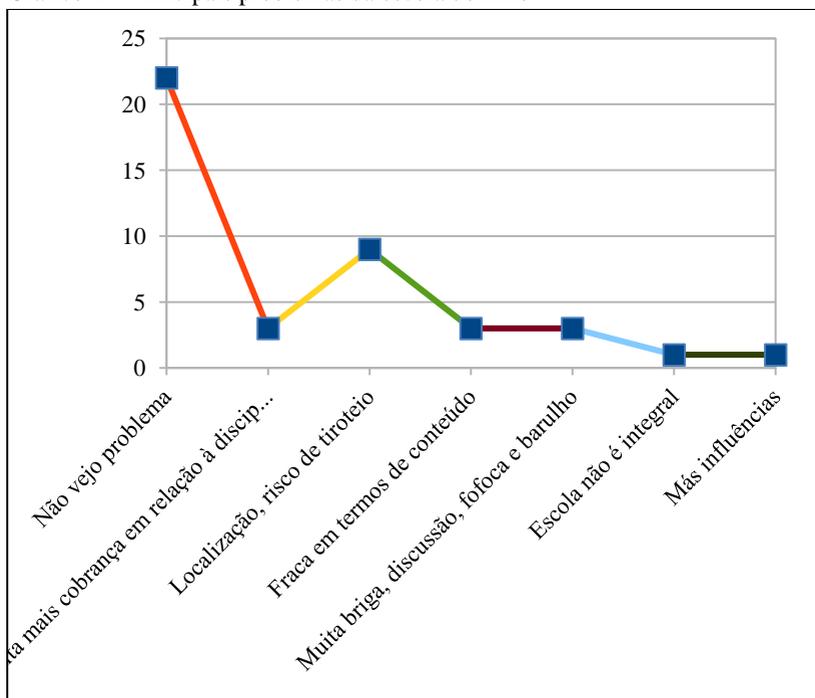
A segunda base refere-se à construção do habitus de classe, que limita as possibilidades de desenvolvimento de projetos para um futuro melhor. A soma entre as condições objetivas da pobreza e a internalização de valores como inferioridade, vergonha e culpa são aspectos centrais para a obstrução de sonhos e projetos pessoais. Contudo, neste trabalho lembramos que a esperança pelo devir é tão vital – constituinte das necessidades humanas – quanto alimentação e segurança física. Sendo assim, as mães desta pesquisa podem não ter um projeto para si, enquanto

indivíduos, mas todas sonham ou sonharam com uma vida mais próspera para os filhos. E esta vida passa, necessariamente, pelo processo de escolarização e pela conquista de um trabalho sem ligação com o emprego doméstico, uma vez que foi nesse tipo de função que as entrevistadas lembraram suas maiores histórias de exploração.

O terceiro ponto que determina o papel da escola para as mães é a crença quase absoluta no mérito estudantil. Ou seja, o fracasso ou sucesso escolar de seus filhos é exclusividade deles. As escolas, mesmo diferentes entre si, pouco influenciam nesse quesito. As mães fazem sua parte, enviando os filhos para as instituições escolares, cobrando – na medida de suas possibilidades – que a criança estude para “ser alguém na vida”, criando estratégias para a compra de material escolar e incentivando os estudos, por meio de conselhos.

A ideia do mérito estudantil aparece de forma indireta, quando a mãe analisa a escola em que seu filho estuda. No gráfico 14, constatamos que 22 mães não encontram problemas na escola em que suas crianças estudam. De modo geral, as entrevistadas elogiam a escola e, sobretudo, os professores. Quando problemas gerais são evidenciados, dizem respeito à estrutura física e à localização escolar, que aumentam as chances de tiroteios dentro da escola.

Gráfico 14- Principais problemas da escola do filho



Fonte: Entrevistas realizadas pela autora em 2015. Gráfico elaborado pela autora, entre 2015 a 2017.

No âmbito da sala de aula, a indisciplina dos estudantes e o conteúdo fraco foram citados seis vezes no total. Fofocas, brigas e discussões entre profissionais, tornando a escola um ambiente hostil e “barulhento” também foi apresentado como um drama escolar. Uma mãe reclamou que o maior problema da escola é não oferecer o turno integral e outra lembrou as más companhias.

Mas o que queremos ressaltar no corpo das respostas é exatamente a predominância de “falta de problemas” encontrados na escola específica, sobretudo se compararmos ao reconhecimento de diferenças entre escolas apontadas pelas mães em outro momento da entrevista. Esta aparente contradição indica que, por ter uma relação próxima com a instituição em que seu filho está matriculado – inclusive firmando parcerias que vão além do ensino e da aprendizagem, como vimos nos capítulos anteriores – torna-se muito mais difícil para a mãe analisar suas fragilidades, uma vez que a concepção de que a escola é ambiente justo e

neutro ainda prevalece no âmago social, exigindo reflexões que nem sempre estão ao alcance de todos.

Foi constatado neste estudo que as mães tendem a investir na escolaridade de seus filhos enquanto estes dão algum tipo de retorno. Ou seja, tiram boas notas, recebem elogios dos professores, dedicam-se em casa aos estudos, mostram interesse em ter uma profissão. Contudo, o investimento materno é indiferente à contrapartida durante a infância de sua prole. Na adolescência, aproximadamente aos 13 anos do pequeno, é que se espera esse retorno para continuarem apostando suas fichas na escolarização dos filhos. Se seu filho adolescente insiste em não obedecer às regras escolares, as mães continuam a brigar, a exigir que vão à escola, mas já não nutrem grandes esperanças sobre seu futuro escolar.

Eugênia ilustra bem essa questão. Para ela, depois dos 14 anos de idade, os filhos devem cuidar da própria vida escolar. Já são capazes de discernir entre o certo e o errado. Sua função é de orientar, mas não ficar vigiando. Desta forma, não acompanha frequência e nem desempenho escolar das filhas mais velhas. Defende que tudo sobre a escola deve ser acompanhado exclusivamente pela escola.

As meninas são responsáveis. A Lorena é mais estudiosa. Mas sempre é assim. Uma é mais estudiosa que a outra. A Laura eu tenho que brigar pra ir pra escola. Mas eu também não fico controlando. Ela que sabe o que quer da vida. Se tiver muito problema, a escola me chama. Às vezes, as professoras me encontram na rua e me falam como elas tão indo na escola. Eu me preocupo com o João [filho caçula, 8 anos]. Ele sim tem que ser minha preocupação. O João é muito inteligente, as professoras sempre falam que ele é muito inteligente, mas também é muito conversador e briguento na escola. Tão sempre me chamando na escola por causa das bagunças do João. (EUGÊNIA, 42 anos)

O caso de Eugênia também ilustra o fato de que as mães renovam suas esperanças na escolarização dos filhos mais jovens. Quando se decepcionam com o desinteresse de algum filho em relação aos estudos, não tendem a transferir a decepção para a outra criança. Ao contrário, ampliam ainda mais seus elogios e suas esperanças no caçula. Indubitavelmente, é nos sonhos para o futuro de sua prole que as entrevistadas depositam suas maiores expectativas em relação ao papel da escola.

Questionamos as entrevistadas sobre a vida escolar das crianças e como elas projetavam seu futuro. As respostas indicaram que o comportamento estudantil é bastante variado. Alguns se mostram vinculados à instituição de ensino e conhecedores de suas regras elementares, como a disciplina, os estudos, as notas, entre outros. Outros são mais agressivos e não respeitam as regras institucionais. Em ambos os casos, as mães sonham com uma vida melhor para seus filhos.

O Ensino Superior é um dos focos das mães, como forma de superação da condição de pobreza. Helena, por exemplo, quer que seu filho estude e faça faculdade “para não ter a vida que a gente tem”. A vida a que essa mãe se refere é a de ter que pedir dinheiro nas ruas de Florianópolis para comprar produtos de limpeza íntima e outros produtos essenciais, conforme vimos no Capítulo 1. Marli nutre também a esperança de que suas filhas mais jovens entrem em uma faculdade. De acordo com suas palavras: “Se elas tiverem comigo até o fim da faculdade, elas vão fazer faculdade, sim. Ninguém vai abandonar os estudos. Mas elas também querem fazer faculdade. Elas falam: ‘Mãe, quando eu crescer, eu vou trabalhar para te ajudar’”.

Interessante abordar que, mesmo que esteja em seus sonhos a entrada dos filhos em um curso de nível superior, as mães desconhecem as instituições públicas e seus meios de ingressos. Nenhuma mãe soube dizer do que se tratava o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Ficaram surpresas com sua localidade tão próxima ao bairro Monte Cristo e com seus cursos gratuitos. Em relação à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), as entrevistadas tinham uma melhor ideia de sua localização, mas desconheciam o fato da gratuidade. Esses aspectos limitam as estratégias escolares dessas mães.

Quando perguntamos objetivamente quais os espaços de formação existentes para após o término do Ensino Médio, as mães lembraram majoritariamente dos cursos pagos. Reconhecem muitos cursos de formação de nível técnico, por receberem panfletos nas escolas e assistirem propagandas de SESC/SESI. Alguns cursos são oferecidos pelo Lar Fabiano, mas não chegam a profissionalizar. Uma mãe lembrou um curso de manicure gratuito e outro de Magistério, oferecido por uma escola do estado. Não houve clareza se esses cursos exigiam a formação em Ensino Médio, assim como a entrada em uma faculdade.

Apesar de destacarem a importância da faculdade, mesmo sem clareza quanto aos processos que a envolvem, o que prevalece como sonho das mães é que seu filho conquiste um serviço que o afaste das

mazelas da vida. Marli, por exemplo, mostrou-se orgulhosa da vida conquistada pela mais velha.

Hoje ela trabalha na Renner. É lindo de ver, ela tem uniforme e tudo. Tá sempre bem arrumada, paga as contas em dia e não passa necessidade. Assim que terminou os estudos [Ensino Médio] já conseguiu este trabalho. Tem até plano dentário. Esta menina é meu orgulho, nunca me deu trabalho. Sempre foi quietinha, sempre foi de estudar. Ela fala que um dia vai fazer faculdade de Psicologia. Mas pra mim já tá bom assim. Você tem que conhecer a Carolina, todo mundo gosta dela. (MARLI, 58 anos)

Luzia também mostra bastante orgulho das filhas. Faz questão de afirmar o quanto suas meninas são inteligentes e elogiadas pelas professoras. Sonha que as meninas permaneçam estudando para conquistar um emprego bom. Segundo a mãe, suas filhas:

São estudiosas, gostam das professoras, se dão bem com todo mundo... Fazem as tarefas, cada uma chega à noite em casa e fazem suas tarefas, nem preciso ajudar e nem tem como ajudar, né? Elas passam de manhã na escola e a tarde vão para o CEA

IS – Recanto da Luz. Não preciso mandar estudar, quando vejo tão tudo fazendo as tarefas. Elas fazem tudo sozinha. Quero que estude para pegar um serviço bom e ter a própria casa delas. Serviço bom tipo gerente da Subway⁵³. (LUZIA, 39 anos)

A ideia de um futuro bom está diretamente relacionada à conquista de um trabalho digno. Este trabalho, por sua vez, só será conquistado mediante um bom nível de escolarização, que amplie as chances de escolhas profissionais. O que é merecedor de nota é o fato de algumas mães desejarem funções ainda baixas na hierarquia social das profissões para suas crianças, como o caso de Luzia e seu desejo de que a filha se torne “gerente da Subway”. Impossível não associar essa tendência com

⁵³ A Subway é uma rede norte-americana de restaurantes fast food, com especialidade em vendas de sanduíches e saladas. De acordo com o site oficial da empresa, a marca Subway é a maior cadeia de sanduíches do mundo, tendo aproximadamente mais de 39 mil lojas pelo planeta. Disponível em: <<https://www.subway.com/pt-BR/AboutUs/History>> Acesso em: 2 jan. 2019.

os estudos de Bourdieu, que indicam que sujeitos provindos de classes populares tendem a sonhar e desejar para o futuro o que lhes parece possível, dentro de sua vida objetiva. De toda forma, as aspirações maternas sempre remetem a certa ascensão social de suas crias.

Não é à toa que, mesmo quando falam em profissões almeçadas para suas crianças, citam aquelas que fazem parte de seu cotidiano, como o policial, o jogador de futebol, uma professora e até mesmo uma médica. Essas atividades são de trabalhadores comuns na comunidade e que possuem certo status e respeito social. À exceção, obviamente, do jogador de futebol, cujo status é construído pela ação midiática.

Mais do que uma profissão ou trabalho específico, o que as mães desejam é que seus filhos conquistem um labor que não os exponha à exploração física. Vilma conta que manda seus filhos estudarem “para depois eles ter o dinheirinho, trabalhar sentadinho, sem precisar pegar peso”. Uma vida com esforços físicos excessivos tornou essa mãe incapaz de trabalhar antes dos 40 anos de idade. A partir de suas experiências, o investimento na escolarização de suas crianças é direcionado para a conquista de dois pontos: que os meninos possam ter um trabalho “leve” e que não tenham interesse por atuação no tráfico de drogas da comunidade.

A oposição tráfico de drogas x trabalho foi uma constante nas falas das mães. Estudar e conquistar um emprego digno são fundamentais para que seus filhos mantenham-se afastados da criminalidade, sobretudo aquela vinculada ao tráfico de drogas. O trabalho “bom”, com direitos regulamentados e salário digno, representa para essas mães mais do que uma forma de status e alívio da pobreza. O labor em si significa que o filho conseguiu “vencer na vida”, sendo incluído e aceito no seio social.

Outro ponto relevante e complementar dessa construção de uma vida digna no futuro por meio da escolarização diz respeito ao desejo e investimento escolar realizado pela figura materna para que seu filho siga caminhos distintos do seu. Como, por exemplo, o caso de Elaine. Esta mãe quer que sua filha lhe supere:

Eu quero que ela seja mais do que eu. Bem mais. Eu quero que ela tenha um trabalho, não dependa de homem, nem seja humilhada na casa dos outros. Eu quero que ela estude muito, que não precise da limpeza pra sobreviver [...]. Eu faço minha parte, tô sempre conversando com ela, levo todos os dias pra escola e até agora as professoras elogiam muito ela na escola. Dizem que ela é inteligente e muito esforçada. (ELAINE, 27 anos)

Gisele segue esta mesma linha de pensamento. Sonha que a escola torne os filhos “melhores” que ela. Quando fala sobre os sonhos para os filhos, afirma que

não quero que seja igual o da mãe deles, quero que tenha uma profissão boa. Que não estrague a coluna, que sejam respeitados. Eu quero que eles me superem, é o que eu mais quero. Penso até que eles estudem numa escola técnica. Acho que vai ser isto. Vou colocar eles tudo em escola técnica. (GISELE, 34 anos)

O vislumbre da mãe sobre “escola técnica” era referente aos cursos de formação pagos e realizados pelo Sistema S. Gisele soma-se ao conjunto de mães que desconhecem os Institutos Federais. Este dado na pesquisa indica a necessidade de as instituições federais se aproximarem mais das comunidades carentes em outras épocas, além do período de processos seletivos. O reconhecimento de empresas educacionais de cunho privado deve-se, sobretudo – de acordo com os relatos maternos –, às constantes propagandas recebidas via escola, televisão e também outdoors.

Mesmo que as mães não tenham clareza do que desejam para o futuro profissional de seus filhos, e não conheçam muitos dos caminhos que possam levar até um trabalho que eleve o status econômico e social de suas crianças, uma informação foi bastante salientada nas entrevistas: nenhuma mãe quer que seu filho ou filha trabalhe na área da limpeza. Mara, inclusive, foi muito enfática, ao afirmar que seus filhos iriam estudar “para não ter que limpar banheiro na casa dos outros”.

Conforme já discutimos em texto anterior, as inúmeras experiências de humilhação e de exploração em “casa de família” ou em empresas são fatores substanciais para a decisão destas mães. Lembrando o pensamento de Honneth, as mães mostram que por meio de suas experiências negativas tiveram violadas suas três formas de reconhecimento. Ou seja, sua saúde psíquica foi colocada em risco, mediante as condições sub-humanas a que foram submetidas no exercício da lida, afetando diretamente seu amor próprio e sua autoconfiança. Podemos lembrar a histórias de entrevistadas que ainda na infância abandonaram seu lar para viver em regime de semiescavidão na casa de famílias mais abastadas e, portanto, escassas foram as chances de se reconhecerem como seres sociais seguros e pertencentes a uma sociedade mais ampla.

Essas mulheres também não tiveram seus direitos positivos respeitados. Antes ainda, diante seu status econômico e social, não foram sequer reconhecidas como parte de uma comunidade política e jurídica, e muitas vezes tiveram que morar e trabalhar na casa do patrão em troca de um teto e um prato de comida, sem receber uma remuneração apropriada aos serviços prestados.

A última forma de violação de reconhecimento é a solidariedade. A princípio, todos os sujeitos pertencem a uma comunidade de valores. Para tal, precisam ser reconhecidos pelos membros da comunidade como parte efetiva dela. Ou seja, suas particularidades individuais precisam ser notadas e valoradas, e isto, como nos explica Honneth, só acontece dentro da coletividade. No momento em que esse reconhecimento não ocorre, em que há certa naturalização diante da existência de grupos sociais tratados e compreendidos como pertencentes a uma categoria inferior da humanidade e da civilidade, viola-se a terceira esfera do reconhecimento: a eticidade/solidariedade, atingindo diretamente a autoestima dos pertencentes ao grupo excluído.

Diante da constatação do desrespeito às formas de reconhecimento, as mães apelam à escolarização para que seus filhos não venham a sofrer tais violações, sobretudo por meio das atividades laborais na área da limpeza, conforme afirmamos anteriormente.

Lúcia é mãe, tem 37 anos e dois filhos. Teve sua trajetória marcada pelo trabalho infantil e por poucas oportunidades de elevar sua escolarização. Essa mãe tem até o quinto ano completo e atualmente trabalha como diarista. Quando fala dos filhos na escola, é assertiva em afirmar que qualquer serviço para o futuro de suas crianças se caracteriza por um serviço bom, desde que não seja na limpeza.

As crianças estão bem na escola, dão trabalho no projeto [projeto desenvolvido pelo Lar Fabiano]. O de oito anos tá muito agressivo, morde a professora, mas não tem nenhum atraso na aprendizagem. Faz tarefas em casa, gosta de desenhos, pinta, faz as tarefas... O de 12 anos não incomoda, fica só na frente da TV e do celular e vai indo bem na escola, só que ele já reprovou. Eu vejo eles como pessoas que vão pra frente, né? Com um serviço bom... Tirando a limpeza, o resto é bom. E eles têm que ver o que querem, né? (LUCIA, 37 anos)

Hermínia compartilha o pensamento de Lucia. Porém, essa mãe compreende que a trajetória da vida escolar de sua filha Thais pode

impedir que a menina tenha um futuro melhor. A mãe relata que deixava a filha com oito anos cuidando dos irmãos mais novos, enquanto ela tinha que ir trabalhar. Por anos, a estudante não pode frequentar a escola de forma assídua e, portanto, não criou vínculos e nem hábitos de estudos, além obviamente de apresentar defasagem com relação ao ano. A estudante se sente deslocada na escola e se nega a frequentá-la. A experiência de Thais como cuidadora de seus irmãos a tornou expert com a economia do lar, aos 8 anos já dominava o fogão e os cuidados de um bebê. Contudo, todos esses seus saberes e valores se distanciam do capital cultural valorizado pela escola – para lembrar os termos de Bourdieu – fato que torna compreensível seu comportamento arredo diante da instituição escolar.

Ademais, na época da entrevista, Thais tinha 13 anos e cursava o 5º ano do Ensino Fundamental, Sofria bullying por estar acima do peso, resultado de uma alimentação desregrada e sem grandes valores nutritivos, justamente porque precisava cuidar de sua alimentação e da alimentação dos irmãos, enquanto a mãe exercia a função de empregada doméstica mais de 30 quilômetros de distância de seu lar.

Eu penso que a Thais vai estudar mais, né? Mas ela não quer ir para escola e eu tenho que conversar com ela. Eu entendo ela, ela teve que assumir meu lugar de mãe porque eu tinha que trabalhar e ela cuidava da casa e dos pequenos. Eu sonho que eles estudem, se formem e tenha uma boa profissão. Tipo meu menino ser um advogado, que é bom. Mas a Thais dá medo, se ela não estudar vai fazer o que dá vida? Trabalhar com limpeza? Isso não é vida pra ninguém. Não desmerecendo as limpadeiras, mas não é fácil, não. (HERMÍNIA, 37 anos)

5.3 “A ESCOLA SERVE PRA GENTE VER O FUTURO”

O título que abre este texto foi uma frase de Cleonice, dita quando perguntamos para que serve a escola. Sem pestanejar, a mãe respondeu: “A escola serve pra gente ver o futuro”. Essa percepção do papel escolar esteve presente durante todas as entrevistas. Mais que matar a fome ou garantir abrigo físico, a escola para as entrevistadas é a possibilidade de os filhos terem um futuro que se sobreponha ao presente. Isso se dá, em um primeiro momento, pela expectativa de uma escolha profissional – ainda que condizente e limitada aos condicionantes sociais – e também

pela esperança de não se submeter a trabalhos indesejados ou de baixo status social e econômico.

Em um segundo momento, esse futuro associa-se aos bons valores e à boa educação, no sentido de bons modos, transmitidos durante o processo de escolarização. As expectativas maternas se ajustam à ideia de que a escola proporciona aos filhos um comportamento condizente a um padrão socialmente aceitável e legitimado. Um padrão que as mães tentam ensinar, mas nem sempre se sentem preparadas para tal.

Madalena é uma dessas mães. Para ela, a escola serve “para ensinar quase tudo; valores, compreensão do outro. Não adianta só ensinar conteúdo, tem que ensinar a ter boa educação”. Quando questionamos a entrevistada sobre o que seria essa boa educação em termos objetivos, ela logo exemplifica: “falar baixo”, “não dizer palavrão”, “saber se comportar na frente das visitas”. Justifica sua opinião pelo fato de não ter “paciência para ensinar boas maneiras”, e acredita que o “professor que tem que ter paciência pra isto”.

Importante salientar que Madalena foi uma exceção, no sentido de designar exclusivamente à escola essa função educacional. Todas as outras mães que se remeteram a esse aspecto lembraram que essa também é uma função da família – mais claramente uma função sua, como mãe. A escola se comportaria como uma instituição agregadora e complementar desses valores.

Para Elaine, a escola tem como atributo ensinar aos estudantes uma “noção básica da vida”. Segundo sua concepção, “a educação vem de berço, mas a escola é complemento. Lá a gente aprende nossos limites e a andar com as próprias pernas”.

O “ensino para a vida” foi uma expressão destacada por algumas mães. Nesta ordem, a escola vai além da transmissão dos conteúdos formais e ensina valores como autonomia (“andar com as próprias pernas”), honestidade e respeito aos outros. O meio exercido pela escola para abraçar mais essa função seria via professor. Sobretudo via professora, pois ela representa uma espécie de “segunda mãe”, como afirma Judite.

Essa aproximação – e até confusão – entre os papéis da escola e família é bastante comum no campo escolar. É costumeiro ouvir professoras afirmarem que “seus alunos são como filhos” ou ainda serem tratadas por “tia” pelos pais dos estudantes. Essa relação apoia-se na própria história da profissão docente, que incorpora elementos da ideologia sobre a domesticidade e a submissão da mulher na sociedade patriarcal (BRUSCHINI e AMADO, 2013, p. 4).

O crescimento das demandas por escolaridade de uma sociedade urbana industrial, somada às lutas feministas por mais espaço e representatividade no setor público, leva ao questionamento dessa associação professora x maternidade. A racionalização da profissão tomou corpo e a comunidade intelectual passou a discutir quais outras habilidades são necessárias para exercer a função docente.

Paulo Freire, em seu livro *Professora, sim; tia, não - Cartas a quem ousa ensinar* (1997), trata essa questão com maestria. O intelectual reflete que ensinar exige seriedade, preparo científico, físico, emocional e afetivo. A tarefa de ensinar não transforma a professora em tia de seus alunos, da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco.

Para o autor, quando se associa a figura da “tia” – ou “segunda mãe” –, retira-se do profissional sua responsabilidade política com os estudantes e também com sua formação permanente. Ademais, identificar professora com tia é quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve.

Quem já viu dez mil “tias” fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado? E essa ideologia que toma o protesto necessário da professora como manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de tias, se constitui como ponto central em que se apoia grande parte das famílias com filhos em escolas privadas. Mas também ocorre com famílias de crianças de escolas públicas. (FREIRE, 1997, p. 13)

Apesar de todos os avanços intelectuais sobre a profissão docente, as permanências históricas são evidenciadas quando 80% dos docentes da Educação Básica ainda são mulheres (CENSO, 2018) e quando as mães ainda associam a imagem da professora com a de um parente próximo ou da escola como uma família.

Contudo, nesta pesquisa entendemos que, quando as mães retratam a necessidade de ensinar a boa educação aos filhos, vão além daquilo que sua família pode exercer. Esperam que a escola ensine aos seus filhos os bons modos comuns aos cidadãos em geral, mas também aguardam que a instituição vá um pouco além e ensine a criança a portar-se de forma distinta, que aprenda, sobretudo, a se expressar verbalmente, de forma clara e “correta”. Habilidade pouco comum em seu meio social e cultural.

Raquel, por exemplo, quer que seus filhos aprendam na escola a “falar bonito, como as pessoas da TV”. Já Eugênia acredita que na escola as filhas vão ter um “vocabulário bom”, melhor que o da própria mãe. Luzia espera que a escola ensine sua filha a se “expressar melhor na vida”. Lurdes já observa que seus meninos se destacam no meio da “piaçada”, pois não usam gírias e nem falam palavrões. De certa maneira, essas mães entendem que a linguagem é fator diferencial para a conquista de uma vida boa e a escola ocupa um papel estratégico neste quesito.

SÍNTESE DO TERCEIRO TEMPO, O TEMPO FUTURO

Este capítulo foi embalado pelo tema da dignidade e da esperança promovido pela ampla e igualitária educação a todos. Partimos da perspectiva de que as necessidades vitais dos seres humanos modernos ultrapassam a sobrevivência biológica e passam por aspectos subjetivos, como necessidades de ter sonhos, desejos e esperanças no devir. Mais que necessidades, esses aspectos se consolidam como direitos básicos à constituição de uma vida minimamente digna. Nesse pressuposto, construímos o terceiro argumento que embasa a presente tese.

Aqui, entendemos que a formação de um determinado habitus de classe limita as possibilidades das mães de sonharem e planejarem um futuro para si. Desta forma, suas poucas fichas estão apostadas no futuro de suas crias. Especificamente, no processo de escolarização que levará a criança a outro patamar social. Somente por meio da escola é possível vislumbrar um futuro onde a criança rompa com as condições de vergonha e de humilhação que a pobreza impõe. Mesmo reconhecendo as fragilidades da escola, as mães não abrem mão facilmente do que é possível conquistar por meio dela, seja um bom trabalho – que permita alcançar o ideal de vida boa – seja a aquisição de modos corteses, ou ainda a internalização da linguagem valorizada pela cultura escolar.

De toda forma, quando as mães enviam suas crianças à escola, estão em busca de ascensão social. Essa ascensão não necessariamente se vincula a uma profissão que ocupe uma alta posição nas hierarquias profissionais, mas que esteja acima da posição ocupada pela própria mãe.

Assim, finalizamos o último capítulo desta pesquisa. Passamos agora ao fechamento da nossa conversa, retomando alguns pontos centrais deste escrito e, sobretudo, suscitando novas questões para que este diálogo tenha continuidade em outros momentos e em outros escritos.

ESTA É UMA TESE QUE FALA DO ÓBVIO, FECHANDO NOSSA CONVERSA...

Nosso tema é o óbvio. Acho mesmo que os cientistas trabalham com o óbvio. O negócio deles – nosso negócio – é lidar com o óbvio. Aparentemente, Deus é muito treteiro, faz as coisas de forma tão recôndita e disfarçada que se precisa desta categoria de gente – os cientistas – para ir tirando os véus, desvendando, a fim de revelar a obviedade do óbvio. O ruim deste procedimento é que parece um jogo sem fim. De fato, só conseguimos desmascarar uma obviedade para descobrir outras, mais óbvias ainda. (DARCY RIBEIRO, Sobre o óbvio, 1979)

Escolho a companhia do grande mestre Darcy Ribeiro para finalizar esta conversa. Suas palavras retratam de forma fidedigna o que significou, para mim, escrever uma tese que discute o papel que a escola pública desempenha para mulheres-mães residentes em uma comunidade demarcada pela pobreza e pela violência.

É óbvio que essa escola – pública, brasileira e abandonada pelo Estado – nula ou escassa influência terá sobre as grandes chagas que demarcam uma comunidade identificada, sobretudo, por uma vertiginosa e constrangedora desigualdade social. Também é óbvio que essa mesma escola se configura como única esperança das gentes dessa comunidade de romper e superar o mundo objetivo lhes apresentado ainda na tenra infância. Esperança que tenta se equilibrar mais pela fé cega, quase ingênua, do que pelas condições concretas que experiencia no universo escolar.

Suscitar para a reflexão o tema escola pública e justiça social – que tantas obviedades traz em seu cerne – é um desafio a que me propus, ou melhor, é um desafio que se impôs dentro de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Não há como escapar da realidade premente que assola todo pesquisador: você não escolhe sua pesquisa, ela te escolhe. E, ao ser escolhida e tocada pelo tema em questão, outra dificuldade se sobrepõe: como escrever uma tese sobre justiça, pobreza e escola, sem tornar-me repetitiva ou óbvia demais? Então, resolvo aceitar o fato de que

o meu papel neste trabalho limita-se a desmascarar uma obviedade para descobrir outras, mais óbvias ainda.

Sendo assim, o rumo desta nossa conversa será marcado pela retrospectiva de partes que compõem este texto e todas suas obviedades, mas também suas nuances particulares. Nuances que ficam por conta do recorte realizado, tanto das gentes que protagonizaram o estudo quanto das lentes teóricas selecionadas para analisar as falas e contextos dessas gentes.

O primeiro ponto a destacar neste fechamento é que nossas protagonistas são mulheres. Fato que tende a colocá-las em desvantagem social desde o nascimento. Quando analisamos nossa sociedade patriarcal e machista – que advoga a favor do recato feminino para evitar estupros e feminicídios – torna-se evidente que nascer sob o signo de mulher pode ser extremamente perigoso. Essa informação é sustentada em estatísticas várias, mas também na própria história de violências e abusos que as nossas protagonistas relataram. Ademais, o imperativo biológico feminino pode colocá-las em uma posição que intensifica sua vulnerabilidade: a posição da “mãe”.

Conforme vimos em Badinter (1985) a mãe é uma personagem constituída na Modernidade. A mulher-mãe passou a ter protagonismo na sobrevivência e na educação da prole somente quando a figura da criança começou a gerar preocupações sociais. Até então, amamentar, cuidar, proteger, “maternar” não eram questões polêmicas. As modificações sociais e o advento das preocupações filosóficas com a adequação do novo homem à nova sociedade idealizada – demarcada pelo espírito da justiça, da igualdade, do mérito e da liberdade – colocaram a educação da criança em pauta. Por ser capaz de gerar e amamentar, a mulher foi cada vez mais delegada a essa função e, conseqüentemente, sua atuação foi cada vez mais limitada à esfera do privado.

Mas é preciso pontuar que não apenas a estrutura biológica ou uma imposição externa fez com que as mulheres assumissem a maternidade. As mulheres-mães também são seres sociais, ou seja, internalizam os valores de seu meio. O que significa que o exercício pleno da maternagem pode ter começado por influências exteriores, mas foi aceito e incorporado pelas mulheres em forma de “desejo de ser mãe”. Ou seja, desejo de cuidar de sua cria, de protegê-la e de educá-la (BADINTER, 1985). Contudo, conjuntamente a esse desejo, também foi incorporado por essas mulheres – e pela sociedade – a noção de que compete principalmente à mulher-mãe a responsabilidade com a prole. Essa configuração, baseada em algo tão subjetivo e imperfeito como o amor e o desejo maternos, contribui para que as mulheres-mães seja uma

categoria social ainda mais solitária, além de justificar a ausência de responsabilidade de alguns homens com a formação de seus filhos.

No Brasil, são mais de cinco milhões de crianças sem o nome do pai. O personagem “pai ausente” já é uma figura comum no cerne social, sua existência já foi “naturalizada”. Alguns, mesmo registrando suas crias, negam-se a pagar pensão ou a assumir a responsabilidade na mesma intensidade que a mãe. É difícil mensurar quantas crianças brasileiras têm um pai que não se envolve com sua formação. Nesse contexto, as mulheres-mães acabam por assumir todos os papéis necessários ao desenvolvimento do filho. São mães, são pais, provedoras do afeto, dos cuidados com a saúde, com o progresso educacional, com a constituição de valores e assim por diante.

Além do abandono paterno – que pode ocorrer até mesmo com o progenitor em casa – a mãe é uma mulher abandonada pelo poder público. Não existem creches para atender todas as crianças, não existem redes de apoio às mulheres e os espaços de lazer dos pequenos são bastante deficitários. Mesmo diante dessa solidão e percalços, a mãe – por uma constituição social – continua acreditando que os filhos são obrigações exclusivas ou, no mínimo, prioritariamente suas. Embalam seus Mateus. Até mesmo porque as poucas mães que se negam a protagonizar o cuidado com suas crianças são vistas de forma estigmatizada pela sociedade. São condenadas por abandonar seus filhos, por não desejar tê-los ou por deixá-los aos encargos paternos (BEAUVOIR, 2016).

A situação se precariza quando essas mulheres-mães são pobres. E a pobreza material é inerente à vida de nossas protagonistas. Ela aparece em distintos níveis e é percebida de formas também distintas. Porém, de maneira geral, a experiência da pobreza material gera sentimentos de humilhação e vergonha. Ser pobre refere-se a um status social tão baixo que poucas reconhecem sua situação e tendem a tratá-la mais como um problema do outro do que como um problema “meu”. O OUTRO “não teve oportunidades”, o OUTRO “é vagabundo e não quer trabalhar”, o OUTRO “não teve ambição na vida”, construindo assim uma visível “teoria do estigma”, nos termos de Goffman (1985)

Paradoxalmente a esse esforço de explicação e conceituação da pobreza do OUTRO, as mães desta tese reconhecem e relatam inúmeras situações vivenciadas de injustiça, ocasionadas pela sua condição de pobreza material. Com suas experiências, reforçam os sentimentos de vergonha e de humilhação vinculados ao “ser pobre”, mas também destacam resiliência, raiva e culpa ligadas à mesma condição.

Mas não apenas as questões de gênero e de pobreza material colocam nossas entrevistadas em condição de vulnerabilidade. O fato de

serem moradoras de uma comunidade caracterizada pela violência do tráfico de drogas coloca suas vidas em outro patamar de insegurança e injustiça social. As mulheres-mães desta pesquisa têm seu cotidiano marcado pelo medo dos tiroteios, da ação da polícia e até mesmo das brigas físicas entre os moradores. Monte Cristo – já comparado à zona de guerra – é uma comunidade reconhecida pela pobreza, mas principalmente pela violência e crimes letais.

Frente a todos esses aspectos que claramente mostram que nossas protagonistas têm vivenciado a violação de direitos substanciais à vida humana, tornou-se necessário entender mais claramente quais são esses direitos, como eles se relacionam com a ideia de justiça, quais os seus limites e qual o seu papel na constituição da sociedade almejada. Daí um recorte teórico para entender todo esse processo do ponto de vista histórico e sociológico.

Como esta tese trata do papel da escola diante das demandas de justiça social, também foi necessário pensar a função da instituição dentro do quadrante teórico assumido. Sendo assim, mais uma vez defendo que falar de escola é falar de justiça social. Não há outro meio legal de rompimento com a pobreza geracional se não com a escola (pensando aqui em termos individuais). Um rompimento que não se dá apenas pela conquista de um suposto trabalho bem remunerado, mas, sobretudo, pelo potencial da instituição de transmitir um capital cultural específico e legitimado, como nos ensina o sociólogo Pierre Bourdieu. É preciso que as camadas populares tenham o mesmo acesso ao conhecimento que as elites, caso pretendamos dar corpo aos princípios fundantes da Modernidade.

Obviamente que apenas a escola não é capaz de levar justiça a tantos espaços atravessados por injustiças, a tantas histórias demarcadas pela barbárie. Mas, diante da estrutura social apresentada, é inegável seu papel nesse âmbito. Desta forma, entender o potencial e o limite da escola em cumprir sua função na esfera da justiça social, entender as formas assumidas por ela para as pessoas que vivem essas injustiças é o ponto nevrálgico deste estudo.

Apesar de não ser mais possível defender a neutralidade escolar e ou até a sua aura um tanto santificada por intelectuais como Émile Durkheim, também já não é possível limitar o papel da escola aos injustiçados à reprodução do sistema capitalista, conforme instiga a Teoria da Reprodução. Assumir como verdade qualquer dos extremos é negar toda a complexidade envolvida na trama diária vivenciada pelos agentes escolares. Nesta ordem, os estudos macrossociais desenvolvidos para entender a função da escola na perpetuação das desigualdades têm

seus limites evidenciados em decorrência de um recorte fortemente estrutural, que desconsidera o sujeito livre e racional da filosofia clássica. Sujeito este que é ressignificado pelas instituições de ensino, mas que também é capaz de ressignificá-las, de acordo com suas condições objetivas e trajetórias de vida (CHARLOT, 2000; LAHIRE, 2004).

Sendo assim, para defender a tese de que as mulheres-mães em condições de pobreza tendem a redimensionar o papel da escola na esfera da justiça social, foi preciso considerar a estrutura objetiva em que as entrevistadas estão inseridas e os aspectos macrossociológicos de sua condição. Mas também não desprezar suas subjetividades, inscritas em suas histórias, em seus relatos, em suas emoções e em sua posição diante do mundo apresentado. A soma desses aspectos possibilitou a organização dos três argumentos que sustentam esta tese.

Uma dos argumentos trabalhados é que a violação de seu direito à integridade física faz com que as mães se apropriem da escola como meio de proteção da vida de seus filhos, ampliando assim sua função para além dos aspectos tradicionais. As suas experiências individuais e compartilhadas de violências letais dentro do Monte Cristo, a limitação do direito de ir e vir dentro da comunidade, devida aos desmandos de traficantes, a ausência de uma polícia eficiente, da efetivação de políticas públicas eficazes, a convivência com o estereótipo do bandido fortalecido pelas mídias e o racismo estrutural característico deste país são justificativas para o medo constante que as mães sentem de perder um filho em uma esquina qualquer. Sabem que seu contexto favorece isso. Neste sentido, elaboram as estratégias sociais e escolares para minimizar esse receio e lutar pelo seu direito à vida.

Mas não apenas isso. Essas mesmas mães contam com a escola – especialmente com o professor – para que seu filho não se sinta seduzido pela figura do traficante. As mães alegam que há uma força moral no docente que se contrapõe ao criminoso em questão. A demanda por segurança dessas mães é urgente e a escola é pensada cotidianamente por esse aspecto, cuja dinâmica denominamos “Primeiro Tempo, Tempo Presente”.

O segundo argumento mostra que nos contextos de fome a escola pode ser uma das instituições utilizadas de apoio ao direito à segurança alimentar. Antes dela, as mães apelam a outros espaços e medidas. Ou seja, as mães pobres, mesmo aquelas que vivem sob a iminência da fome crônica, não enviam sua prole à escola somente para comer – como afirmado pelo senso comum –, elas esperam muito mais desta instituição. A fome é uma necessidade atendida pela escola em períodos críticos,

situações ocasionais. Por isso denominamos essa complexa relação de “Segundo Tempo, Tempo Intermediário”.

É preciso salientar que, mesmo as mães não contando efetivamente com a escola para garantir o alimento do filho, os profissionais das instituições se preocupam e constroem estratégias para que sejam amenizados os sintomas da escassez alimentar entre seus estudantes. Não foram poucos os professores que afirmaram já terem contribuído de alguma forma para atender as necessidades de alimentação de seus alunos. Ademais, a instituição escolar já mantém em sua rotina um horário previsto para a nutrição infantil.

O terceiro argumento desenvolvido neste trabalho é que a submissão a intensas e constantes situações de injustiça limitou a capacidade materna de sonhar ou planejar o seu devir. Mas, para atender essa demanda tão subjetiva e inerente às vidas humanas, elas tendem a investir no processo de escolarização de suas crianças. Em outras palavras, é na promessa da escola moderna que as mães direcionam seus sonhos.

Ponto aqui que as mães não possuem uma fé cega na escola. Entendem que as instituições são bastante distintas entre si. Assumem que há escolas mais fracas e outras mais fortes em termos de conteúdo e também de disciplina. Paradoxalmente a esse dado, quando se trata das expectativas em relação à escola de seus filhos, as mães reconhecem que tanto o sucesso como o insucesso escolar é resultado do esforço das crianças. É possível observar certa dificuldade de apontar os limites da instituição em que seus pequenos estudam. Ou, ao menos, de fazer a associação entre seu sucesso/insucesso e a estrutura escolar. Outro ponto pertinente é que muitas mães esperam que seus filhos tenham chances de conquistar um trabalho que não exija o desgaste do corpo, nem facilite a exploração dos padrões (como no caso do trabalho doméstico). Mas este trabalho nem sempre segue a linha “ensino superior = status superior”. Para algumas mães, um serviço que exija o Ensino Médio pode ser suficiente, já que representa uma melhoria de vida.

Uma figura presente nos três argumentos que embasam a tese é a do professor. As mães direcionam a esse profissional muitas de suas expectativas escolares e confiam de modo geral na sua parceria, no que tange ao encaminhamento moral e profissional de suas crianças. O professor é o que se contrapõe à figura do traficante; é aquele que não negará apoio ao aluno em caso de fome ou de outras necessidades vitais; é o profissional que possibilita que essas mães possam sonhar com um futuro digno a sua prole. Diante todo processo de desmoralização que a figura docente vem sofrendo nos últimos tempos, esta pesquisa mostra

que esses profissionais são considerados confiáveis e extremamente necessários em espaços maculados por injustiças.

Em resposta a essa confiança, mesmo com os baixos salários, com falta de condições estruturais para o exercício do trabalho, com todo o desrespeito e ataques violentos que sofrem durante os atos de protesto e, por vezes, até no cotidiano escolar, muitos docentes continuam a assumir responsabilidades que vão além das suas atribuições profissionais. Permanecem na profissão exercendo o amor pedagógico tão difundido por Paulo Freire. Não um amor romântico, nem construído por um suposto sentimento caritativo, mas um amor baseado na esperança, no diálogo e no pensamento crítico diante as mazelas do mundo.

Por fim, para fechar esta conversa é importante (re)afirmar que esta é uma pesquisa a favor da escola pública mas, sobretudo, a favor das gentes que mais precisam da sua presença ativa na sociedade. Nesta tese consagramos a importância do conhecimento formal para a constituição de um mundo menos injusto, mas também desvelamos que a solidão da mulher-mãe empobrecida contribui para a construção de expectativas em torno da escola que vão além do seu papel tradicional. Diante das necessidades urgentes destas “desvalidas do mundo”, a escola tem matizado seu papel com campos da assistência social, da segurança pública e até mesmo com o assistencialismo. Por outro lado, a escola também é a única representação do Estado capaz de despertar nessas mães pobres e solitárias uma esperança de tempos melhores. Esperança que não pode ser apagada, pois é inerente aos homens e às mulheres deste mundo. Esperança que tem que ser respeitada com a valorização dos professores, com o cuidado do entorno escolar, com o avanço de políticas inclusivas e também com respeito e solidariedade às vozes maternas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Daniela Meirelles Andrade; CASTRO, Carolina Lescura de Carvalho; PEREIRA, José Roberto. Cidadania ou “estadania” na gestão pública brasileira? *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, jan./ fev. 2011, p. 177-190. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-76122012000100009>>. Acesso em: 14 abril 2018.
- ANDRADE, Flávio; VARES, Sidnei. O “princípio de correspondência” em Samuel Bowles e Herbert Gintis: uma reflexão em torno da relação educação - trabalho. *Revista da Faculdade de Educação*. Ano VIII, nº 14 (Jul./Dez. 2010).
- ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: ARTMED, 2009.
- ARENDT, Hannah. *As Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2004. (originalmente publicado em 1951).
- ARENHART, Deise. O que move a ação dos indivíduos? Um diálogo com Pierre Bourdieu e François Dubet. *Revista Pedagógica*. v.16, n.33, p. 335-348, Jul./Dez. 2014.
- ARIËS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ASSEMBLEIA NACIONAL FRANCESA. *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1793*. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/direitos_homem_cidadao.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2016.
- ATHAYDE, Celso; BILL Mv. *Falcão – Meninos do Tráfico*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.
- BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BARROS, Sandra Augusta. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP*. São Paulo: Editora da USP. n. 15, p. 56-74, 1 jun. 2004.
- BATISTA, Nilo. *Punidos e mal pagos: violência, justiça, segurança pública e direitos humanos no Brasil de hoje*. Rio de Janeiro: Revan, 1990.

BATISTA, Vera Malaguti. *Difíceis ganhos fáceis – drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos Editora, 1998.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *L'École Capitaliste em France*. Paris: Librari François Maspero, 1971.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Vidas Desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo - a experiência vivida*. Vol 2. Trad. Sergio Millet. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BISPO, Fábio. *Bolsões de pobreza se multiplicam em Florianópolis*. Notícias do Dia, Florianópolis, 9 jun. 2018. Disponível em: <<https://ndonline.com.br/florianopolis/noticias/bolsoes-de-pobreza-se-multiplicam-em-florianopolis>>. Acesso em 31 dez. 2018.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORTOLUCI, José Henrique; JACKSON, Luiz C. and PINHEIRO FILHO, Fernando A.. *Contemporâneo clássico: a recepção de Pierre Bourdieu no Brasil*. Lua Nova [online]. 2015, n.94, pp.217-254. ISSN 0102-6445. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-64452015009400008>.

BOURDIEU, Pierre. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. *A escola conservadora: as desigualdades frente a escola e à cultura*. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 39-64. (Publicado originalmente em francês, 1966).

_____; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1999. (Publicado originalmente em francês, 1968).

_____; CHAMPAGNE, Patrick. *Os excluídos do interior*. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 39-64. (Publicado originalmente em francês, 1992).

_____. *A miséria do mundo*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. (Publicado originalmente em francês, 1993).

_____. A Ruptura. In: BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Ofício de Sociólogo*. Petrópolis: Vozes, 2004. (Publicado originalmente em francês, 1968)

_____; PASSERON, Jean Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. (Publicado originalmente em francês, 1964).

_____. *Sociologia*. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática. 1983.

BOWLES, Samuel, GINTIS, Hebert. *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions economic life*. New York: Basic Books, 1976.

BRASIL. Discurso do presidente Temer. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/audios/audios/audio-do-discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-comemoracao-pelo-dia-internacional-da-mulher-brasilia-df-10min55s>>. Acesso em: 3 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. *Lei Orgânica da Assistência Social*, n. 8.742, de 7 de setembro de 1993.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Senado Federal. *Lei ordinária nº 10.836*, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm>. Acesso em: 18 jun. 2015.

BRASIL. *Lei nº 12.796*, de 4 de abril de 2013. Altera a *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRECHT, Bertolt. *Vida de Galileu*. In: *Teatro Completo*. 12 volumes. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, vol. 6, 2ª edição, 1991.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; AMADO, Tina. *Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério*. Cadernos de Pesquisa (64), São Paulo, 1988.

CANDIDO, Antonio. *Os parceiros do Rio Bonito*. 9ª ed. São Paulo: Editora 34, 2001. (originalmente publicado em 1964).

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil, o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, Josué de. *Geografia da fome: o dilema brasileiro, pão ou aço*. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984. (originalmente publicado em 1946)

CATHO. *Maioria das brasileiras não volta ao trabalho após licença-maternidade*. Disponível em: <<https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/colonistas/gestao-rh/maioria-das-brasileiras-nao-volta-ao-trabalho-apos-licenca-maternidade/>>. Acesso em: 2 dez. 2018.

CERES. *Estudo dos Indicadores Socioeconômicos da População Negra da Grande Florianópolis (2012)*. Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial de Florianópolis. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/09_04_2012_17.15.23.8da1b09262509a280c6a6c8d0d680f03.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2018.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber : elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, Sul, 2000.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquis de, 1743-1794. *Relatório e projeto de decreto sobre a organização geral da instrução pública, apresentados à Assembleia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública em 20 e 21 de abril de 1792*. Tradução Maria Auxiliadora Cavazotti. *Revista Educação em Questão*, Natal (RN), v. 21, n. 7, p. 234-245, set./dez. 2004.

_____. *Cinco Memórias sobre a instrução pública. Tradução e apresentação Maria das Graças de Souza*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

COUGO, Felipe Ferreira. *O enfoque das capacidades em Amartya Sen*. In: *Enciclopédia*. Pelotas, vol. 5, Inverno 2016. Disponível em: <>. Acesso em: 22 fev. 2018.

DAMATTA, Roberto. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

_____. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Rocco, 1979.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das

Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <>. Acesso em: 4 mar. 2016.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Pesquisa Nacional de Cesta Básica de Alimentos. Disponível em:

<<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/analiseCestaBasica201801.html>>. Acesso em: 12 set. 2018.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet In: Revista Brasileira de Educação, n. 5-6, 1997.

_____. A escola e a exclusão. Cadernos de Pesquisa [online], n. 119, p. 29-45, julho/2003.

_____. O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

_____. O que é uma escola justa? A escola de oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Injustiças: a experiência das desigualdades no trabalho. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

_____. Entrevista com François Dubet. Estigmas e discriminações – a experiência individual como objeto. In: Educação (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 157-161, jan.-abr. 2015. Disponível em: <>. Acesso em: 10 abr. 2018.

DUMONT, Louis. Homo Hierarchicus, o sistema de castas e suas implicações. São Paulo: Edusp, 1992. (originalmente publicado em 1966)

DURKHEIM, Émile. Das regras do método sociológico. Trad. Paulo Neves. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Originalmente publicado em 1893).

_____. A educação moral. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. Da divisão do trabalho social. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (originalmente publicado em 1893).

_____, 1858-1917. Educação e Sociologia. Trad. de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

ENTREVISTA COM RAQUEL WEISS. Émile Durkheim. Disponível em:

<https://www.youtube.com/results?search_query=raquel+weiss+durkheim>. Acesso em: 23 ago. 2018.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. Relatório de Desigualdade Global de Gênero, 2017.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. .

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 42ª edição.

FREIRE, Paulo. Professora sim! Tia não. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. O Efeito da Política de Licença Maternidade no Mercado de Trabalho: A Experiência Brasileira utilizando dados da RAIS/RP. 2017. Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/17848>>. Acesso em: 2 dez. 2018.

GALEANO, Eduardo. O Livro dos Abraços. Porto Alegre: L&PM, 1989.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

_____. Nova Luz sobre a Antropologia. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GÉRIN-LAJOIE, Diane. A Aplicação da Etnografia Crítica nas Relações de Poder. Revista Lusófona de Educação. 2009, vol.14, 13-27.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes (Trad.). Rio de Janeiro: LTC, 1985.

GOMES, Cândido. A educação em novas perspectivas sociológicas. São Paulo: EPU, 2005.

GOULD, Stephen Jay. A falsa medida do homem. Tradução de Valter Lellis Siqueira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GUBER, Rosana. El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sinopse do Censo Demográfico de 2010. Disponível em:

<<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=29&uf=42>>.

Acesso em: 29 ago. 2018.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. ISBN 9788524044489. Rio de Janeiro, 2018.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras do Brasil. Organizadoras: Mariana Mazzini Marcondes et al. Brasília: IPEA, 2013. 160 p.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

LAHIRE, Bernard. Sucesso Escolar nos Meios Populares: As razões do Improvável, São Paulo: Ática, 2004.

MAFFETTONE, Sebastiano; VECA, Salvatore (Orgs.). A Ideia de Justiça de Platão a Rawls. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MAINARDES Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação. Porto Alegre: Educação & Realidade. v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959). Fernando de Azevedo et al. In: Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n. especial, p. 188–204, ago. 2006. ISSN: 1676-2584. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>.

Acesso em: 18 maio 2016.

MARSHALL, Thomas. H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1967.

MASSELA, Alexandre Braga. Durkheim e a vida social como essencialmente moral. Disponível em:

<<https://revistacult.uol.com.br/home/durkheim-e-a-vida-social-como-essencialmente-moral/>>. Acesso em: 2 dez. 2018.

MASTRODI, Josué; AVELAR, Ana Emília Cunha. O conceito de cidadania a partir da obra de T. H. Marshall: conquista e concessão. *Cadernos de Direito*. Piracicaba, v. 17(33): 3-27, jul.-dez. 2017. ISSN Eletrônico: 2238-1228.

MAUGER, Gérard. Violência Simbólica. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de (Org.). *O Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MONTEIRO, Carlos Augusto. A dimensão da pobreza, da desnutrição e da fome no Brasil. In: *Estudos Avançados*. vol. 17 n. 48. São Paulo, May/Aug, 2003.

MUNHOZ, Janete Probst. Análise dos determinantes da pobreza para os territórios paranaenses: Uma prospecção para estimação do índice casual da pobreza. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Departamento de Economia, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico, Curitiba, 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio Martins. *Bourdieu & a Educação*. São Paulo: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas educativas, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CUNHA, Lilian do Carmo Oliveira. Produzir conhecimento é um pensar militante. *Universidad de Costa Rica - Sede de Occidente. Revista Pensamiento Actual*, vol. 17, n. 28, 2017. ISSN Impreso: 1409-0112 / ISSN Electrónico: 2215-3586.

PNAD. Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios. Aspectos dos cuidados das crianças de menos de 4 anos de idade. 2015. IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

RAIS. Relação Anual de Informações Sociais. Dados referentes às vinte profissões mais comuns desempenhadas pelas mulheres. 2016. Disponível em: <<http://www.rais.gov.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. *Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania*. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2014.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Darcy. Sobre o óbvio. In: Ensaaios Insólitos. Porto Alegre: L&PM, 1979.

ROCHA, Julia Siqueira. Castigo e Crime: adolescentes criminalizados e suas interações com as condutas de risco, a educação e o sistema de justiça. Florianópolis: Insular, 2016.

ROCHA, Sonia. Opções metodológicas para a estimação de linhas de indigência e de pobreza no Brasil. Texto para Discussão n. 720 do IPEA. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

_____. Pobreza no Brasil: afinal, do que se trata? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. 2ª ed.

ROSALDO, Renato. Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2000.

ROUSSEAU, Jean Jacques. Emílio ou da Educação. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. (Originalmente publicado em 1762).

SADEK, Maria Tereza Aina. Justiça e Direitos: a construção da igualdade. In: Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos. Organizadores: Botelho, André e Schwarcz, Lilia Moritz. São Paulo: Claro Enigma, 2012

SANDRONI, Paulo. Novíssimo dicionário de economia. 11ª ed. São Paulo: Editora Best Seller, 2002.

SANTOS, Tiago Ribeiro. A perda da auréola: deslocamentos da imagem social e sociológica de professor no Facebook. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

SARAMAGO, José. Viagem a Portugal. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1997.

SCARPELLINI, Marister; CARLOS, Viviani Yoshinaga. Monoparentalidade Feminina e Vulnerabilidade Social: a realidade de mulheres chefes de família no município de Apucarana. Anais II Simpósio Gênero e Políticas Públicas. ISSN 2177-8248. Universidade

Estadual de Londrina, 18 e 19 de agosto de 2011. GT3 – Gênero e Família – Coordenadora Cássia Maria Carlotto.

SEN, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. Tradução: Laura Teixeira Motta; Revisão técnica: Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. Desigualdade reexaminada. Tradução e apresentação de Ricardo Doninelli Mendes. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

_____. A ideia de justiça. São Paulo: Editora Companhia da Letras. 3ª ed., 2014.

SILVA, Jourdan Linder. Sentimentos de injustiça de docentes como miopia educacional: o (des)investimento pedagógico em adolescentes de periferia. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis. 2015

SILVA, Luiz Antonio Machado da. “Violência urbana”, segurança pública e favelas – o caso do Rio de Janeiro atual. CADERNO CRH. Salvador, v. 23, n. 59, p. 283-300, Maio/Ago. 2010.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e; YAZBEK, Maria Carmelita; DI GIOVANNI, Geraldo. A Política Brasileira no Século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda. São Paulo: Cortez, 2011.

SIMMEL, Georg. El Pobre. Madrid: Ediciones Sequitur, 2014. (Originalmente publicado em 1903).

SOARES, Luiz Eduardo. Justiça: pensando alto sobre violência, crime e castigo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SOBRINHO, Antônio Estevam de Lima. Fome, Agricultura e Política no Brasil, A chantagem alimentar. Petrópolis: Vozes, 1981.

SOUZA, Jessé (Org.). A Ralé Brasileira: quem é e como vive. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

_____. A elite do atraso - da escravidão à Lava Jato. São Paulo: Ed. Leya, 2017.

SUPLICY, Eduardo. Renda de cidadania: a saída é pela porta. São Paulo: Cortez, 2002.

TAVOLARO, Sergio B. F. Quando discursos e oportunidades políticas se encontram. Para repensar a sociologia política da cidadania moderna. *Novos Estudos. CEBRAP*, n. 81, 2008, p. 117-136. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002008000200010>>. Acesso em: 14 out. 2017.

URIARTE, Urpi Montoya. O que é fazer etnografia para os antropólogos. *Ponto Urbe* [Online], *Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP*, 2012. Disponível em: <<http://pontourbe.revues.org/300;DOI:10.4000/pontourbe.300>>. Acesso em: 18 set. 2018.

VALENTE, Flávio Luiz Schieck. Fome, desnutrição e cidadania: inclusão social e direitos humanos. *Saude soc.* [online]. 2003, vol.12, n.1, pp.51-60. ISSN 0104-1290. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902003000100008>.

VALLE, Ione Ribeiro. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 48 p. 289-307, abr./jun. Editora UFPR, 2013.

WACQUANT, Loic. Habitus. In: CATANI, Afrânio Mendes; NOGUEIRA, Maria Alice; HEY, Ana Paula; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de (Org.). *O Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017

YANNOULAS, Silvia; ASSIS, Samuel e FERREIRA, Kaline. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 17 n. 50 maio-ago, 2012.

ZACCONE, Orlando. *Acionistas do nada – quem são os traficantes de drogas*. Rio de Janeiro: Revan, 2007.