



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

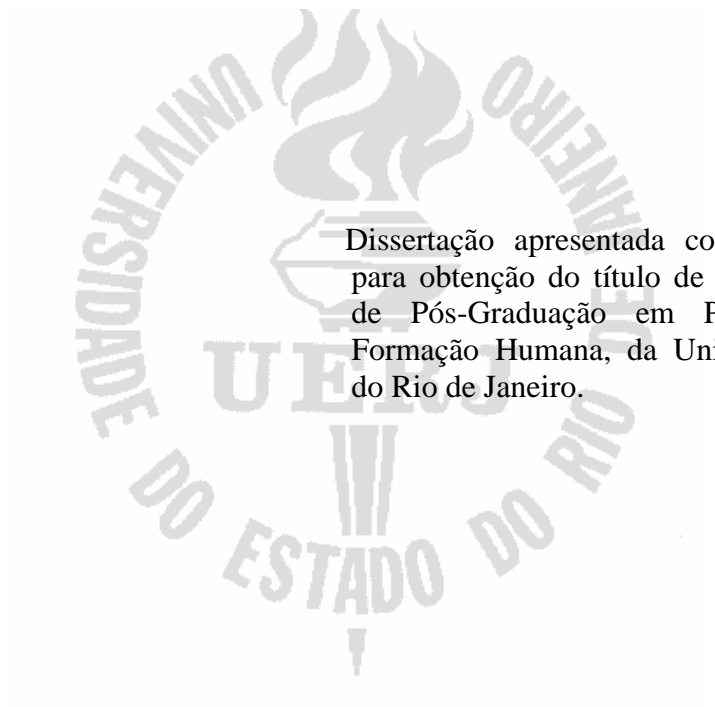
Andréa Silva do Nascimento

**Os explicadores:
das “sombras” ao ensino paralelo**

Rio de Janeiro
2007

Andréa Silva do Nascimento

**Os explicadores:
das “sombras” ao ensino paralelo**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª Dra. Vanilda Paiva

Co-orientadora: Prof^ª Dra. Vera Calheiros

Rio de Janeiro

2007

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

N 243 Nascimento, Andréa Silva do.
Os explicadores : das 'sombras' ao ensino paralelo /
Andréa Silva do Nascimento. - 2007.
123 f.

Orientadora: Vanilda Paiva.
Co-Orientadora: Vera Calheiros.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Escolas públicas – Brasil - Teses. 2. Educação e Estado
- Teses. 3. Escolarização – Teses. I. Paiva, Vanilda. II.
Calheiros, Vera. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 37.014

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese.

Assinatura

Data

Andréa Silva do Nascimento

Os explicadores: das “sombras” ao ensino paralelo

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 29 de junho de 2007.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Vanilda Paiva (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Vera Calheiros
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2007

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, Solange e Raimundo Nascimento
E ao meu marido Paulo Guizarra.*

AGRADECIMENTOS

Este é um momento especial: agradecer às instituições e às pessoas importantes que colaboraram e fizeram parte da realização deste trabalho.

À SME/RJ (Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro), pelo afastamento parcial para dedicação à pesquisa.

À Prof^a Ignezita Monteiro Dantas (coordenadora da 7^a Coordenadoria Regional de Educação) pelo apoio e credibilidade depositada em mim.

Ao PPFH, em especial, aos professores, pela formação recebida.

À Prof^a Vanilda Paiva, com quem muito aprendi, pela nova forma de enxergar o mundo.

À Prof^a Vera Calheiros, pelo apoio na pesquisa etnográfica, pela docilidade e pela rigorosidade nas correções.

Ao Prof. Gaudêncio Frigotto, pela colaboração durante a banca de qualificação e defesa.

Ao Prof. Henrique Garcia Sobreira, orientador de iniciação científica da graduação em Pedagogia, pela torcida, amizade e carinho.

À Elaine Constant, a “irmã mais velha” que descobri nesta caminhada. Gratidão é pouco para quem esteve sempre ao meu lado.

À Rosa Maria Souza Braga, pela bela surpresa de ter se tornado uma grande amiga e pela solidariedade e apoio incondicionais.

Ao amigo e “irmão” Fábio Soares, pela “exploração” inevitável.

Aos amigos da secretaria do PPFH, Maria Aparecida Veras (Cida) e Pedro Ivo Freitas, pelo profissionalismo e amizade.

À doce Maria P. Oliveira, pela dignidade e imensa colaboração, mas, também, pela maneira carinhosa que sempre tratou os alunos, funcionários e professores.

Ao Alex Vilella pelo apoio técnico.

À Vania Santiago, pela colaboração neste trabalho.

Aos meus pais, Solange e Raimundo Nascimento, pelo incentivo e pela saudade sentida nos momentos em que precisei me afastar para dedicação à pesquisa.

Ao meu amado Paulo Guizarra, marido e companheiro, que sempre me incentivou e compreendeu a minha ausência para eu escrever este trabalho.

Por fim, aos explicadores, objetos e sujeitos desta pesquisa, pela generosidade na concessão das entrevistas, e por permitir eu conhecer o seu mundo.

*Minha escola primária...
Escola antiga de antiga mestra.
Repartida em dois períodos
Para a mesma meninada,
Das 8 às 11, a 1 às 4.*

*Nem recreio, nem exames.
Nem notas, nem férias.
Sem cânticos, sem merenda...
(...) A gente chegava “- Bença, mestra.”
Sentava em bancos compridos,
Escorridos sem encosto.
Lia alto lições de rotina:
O velho abecedário,
Lição salteada.
Aprendia a soletrar.*

*(...) Não se usava quadro-negro.
As contas se faziam
Em pequenas lousas
Individuais.
Não havia chamada
E sim o ritual
De entradas compassadas.
“- Bença, mestra...”*

*(...) Velhos colegas daquele tempo.
Quantos de vocês respondem
Esta chamada de saudades
E se lembram da velha escola?*

*E a mestra?...
Está no Céu.
Tem nas mãos um grande livro de ouro
E ensina a soletrar
Os anjos”.*

(A escola da mestra Silvina, Cora Coralina)

RESUMO

NASCIMENTO, Andréa Silva do. *Os explicadores: das “sombras” ao ensino paralelo*. 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

O objeto do presente estudo refere-se ao trabalho dos explicadores – pessoas que praticam uma espécie de ensino paralelo ao sistema de ensino oficial – através de uma atividade informal realizada de forma privada no espaço doméstico. Trata-se de um fenômeno tradicional que vem crescendo de modo acelerado na cidade do Rio de Janeiro, especialmente na Zona Oeste. Esta investigação tem como principal objetivo a análise das funções desempenhadas pelos explicadores como uma possível interpretação acerca da dinâmica dos problemas localizados tanto na Educação Básica, e mais especificamente no Ensino Fundamental, quanto nas recentes mudanças ocorridas no mercado de trabalho que obrigam um considerável número de pessoas, através de uma inserção marginal, a se dedicarem à atividade em questão. O eixo metodológico investe nas múltiplas formas de falar dos sujeitos. Assim, a investigação privilegia as técnicas consagradas pela etnografia: entrevistas e análise de dados empíricos. Desta forma, esta dissertação apresenta os possíveis aspectos que legitimam e colaboram para o fato de um número significativo de crianças freqüentarem as “explicações”.

Palavras-chave: Explicadores. Ensino paralelo. Políticas públicas educacionais. Atividade informal.

ABSTRACT

The object of this study refers to the work of "explicadores" - people who practice a kind of parallel teaching compared to the official teaching system in an informal way and in their own domestic space. It deals with a traditional phenomenon which is growing in the city of Rio de Janeiro, especially in the west zone. This research has as its main objective the analysis of the roles performed by the "explicadores" as a possible interpretation about the dynamics of the problems found in Primary School and more specifically, in Elementary School as well as the recent changes in the working market that forces a considerable number of people, through a marginal insertion in the working market to dedicate themselves to the activity in question. The methodological axis invests in multiple ways to talk about "explicadores". Thus, the research favours the techniques accepted by ethnography: interviews and analysis of empirical data. This way, this dissertation presents the possible aspects that legitimate and collaborate to the fact that a significant number of children attend the explanatory classes.

Keywords: Explainers. Parallel teaching. Educational public policies. Informal activities.

LISTA DE FOTOS

FOTO 1: Placa da residência de uma explicadora	27
FOTO 2: Placa de prestação de serviços	28
FOTO 3: Placa de anúncio de diversos serviços	30
FOTO 4: Placa do muro da residência de uma explicadora	37
FOTO 5: Placa de anúncios de serviços como informática e garçom	38
FOTO 6: Placa presa no portão da casa da explicadora	59
FOTO 7: Mural exposto na casa de uma explicadora	82
FOTO 8: Estante de livros localizada na varanda de uma explicadora	83
FOTO 9: Mesa e bancos para o estudo dos alunos da explicadora	83
FOTO 10: Mural exposto na casa de uma explicadora	100

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Anúncio de aulas particulares	23
FIGURA 2: Página do <i>site suburbiatales</i>	36
FIGURA 3: Página do <i>site</i> “Sou explicadora, não sou babá!”	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil dos explicadores	31
Tabela 2: Evolução da população em milhões/ Brasil	96
Tabela 3: Evolução das matrículas iniciais em milhões / Brasil	96
Tabela 4: Matrícula inicial no Ensino Fundamental por dependência administrativa na cidade do Rio de Janeiro (1998 a 2001)	102
Tabela 5: Matrícula inicial no Ensino Fundamental por dependência administrativa na Cidade do Rio de Janeiro (ano 2005)	102
Tabela 6: Unidades Escolares por tipo de estrutura física e atendimento quanto ao nível de ensino (por segmento)	104

LISTA DE SIGLAS

SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro
SAEB	Sistema de Avaliação na Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
FMI	Fundo Monetário Internacional
BIRD	Banco Interamericano para Reconstrução e o Desenvolvimento
IDH	Índice de desenvolvimento humano
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEC	Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada
IPP	Instituto Pereira Passos
CRE / RJ	Coordenadoria Regional de Educação do município do Rio de Janeiro
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SINPRO/RJ	Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro
NOMAD's	Núcleo de Estudos de habitares interativos da Universidade de São Paulo
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
LDBEN	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira

SUMÁRIO

Introdução	14
Parte I. Quem são os explicadores?	21
Capítulo I: Caminhos trilhados	
1.1 Escolhas e renúncias	22
1.2 Uma <i>tipografia popular</i> presente na residência do explicador	27
1.3 As entrevistas e o estatuto da palavra	32
1.4 Os explicadores e os bairros visitados	34
1.5 Favela e subúrbio: <i>os explicadores onde a cidade muda o seu nome</i>	35
1.6 Possíveis aproximações do explicador ao contexto internacional (o <i>private tutor</i>)	42
Capítulo II: Histórias cotidianas de personagens anônimos	
2.1 A universalidade das histórias singulares	50
2.2 <i>Viver em fuga</i> : do trabalho precário à informalidade por conta própria	52
2.3 As explicações e o auto-emprego	60
2.4 A esperança pelo trabalho estável via concurso público	69
Parte II. A casa e a escola como espaços ressignificados	74
Capítulo III: A casa não é a mesma	
3.1 Mudança de foco	75
3.2 Espaço doméstico: <i>locus</i> de aprendizagem no século XIX	76
3.3 A casa do explicador	80
3.4 O papel do explicador no cenário doméstico e a relação com a família contratante	87
3.4.1 Educação da criança: assunto de mulher (?)	89
Capítulo IV: O olhar do explicador sobre a escola pública	
4.1 A relação entre explicação e a oferta de educação escolar	94
4.1.1 O explicador no contexto das políticas de acesso e permanência na escola pública	95
4.2 A crítica à escola pública e a valorização da escola privada	97
4.3 “Contradições” das políticas públicas educacionais: ações privatistas e expansão escolar	104
4.4 Prática docente: do desejo à crítica	108
Considerações finais	112
Referências Bibliográficas	114

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta pesquisa diz respeito à atuação dos explicadores – pessoas que exercem uma forma de docência paralela ao sistema de ensino oficial. É um fenômeno tradicional que vem crescendo significativamente na cidade do Rio de Janeiro, em especial, na região da zona oeste.

A importância dos explicadores como tema de investigação tornou-se assunto de atenção durante as discussões do grupo de pesquisa, *Transformações sociais e reforma da vida*, coordenado pela Prof^{ra} Dra. Vanilda Paiva, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Inicialmente, não houve tanta clareza sobre a relevância deste trabalho de pesquisa em comparação aos temas que requereriam mais dedicação acadêmico-científica no âmbito da educação, como é o caso da Formação de Professores¹. O meu interesse por tal proposição cresceu aos poucos, até assumir contornos significativos, a partir de dois acontecimentos experimentados como docente que influenciaram a minha opção pelo tema como expressivo de uma interseção entre o trabalho como professora e respectiva formação.

Em meu campo de trabalho, cuja tarefa extrapola a sala de aula e exige posturas em relação à instituição escolar e à sociedade, ao mesmo tempo em que se convive com a crescente perda de autonomia e do controle do processo de trabalho, confrontei-me, com perplexidade e frustração, com o fenômeno das *explicações*, algo que havia desqualificado no campo de formação. Como não emitir uma opinião sobre o explicador – um personagem que faz parte do cotidiano de vários pais e alunos? Qual seria o impacto da minha resposta, baseada na resistência ou adesão à contratação do explicador? Qual a influência desse personagem na experiência escolar e social de meu aluno? Estas são as perguntas-chave que motivaram a escolha do tema!

¹O tema formação de professores foi objeto de estudo do grupo de pesquisa do qual fiz parte durante os anos de iniciação científica no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Quando lecionava para a Classe de Progressão² na 7ª Coordenadoria Regional de Educação³, mães de alunos solicitavam opiniões sobre a validade do auxílio dos explicadores no horário extra-escolar a fim de melhorar o desempenho acadêmico de seus filhos. Aos poucos, dei-me conta de que aquelas mães tomavam a iniciativa de contratar explicadores, sem considerar a possibilidade de ouvir a opinião do professor. Neste mesmo período, quando elogiei um aluno por seu bom desenvolvimento no processo de leitura e escrita, a mãe, exibindo um franco sorriso, revelou, mais uma vez, o que, de fato, passou a ser meu objeto de estudo: - *Ele melhorou porque está estudando com a tia Adriana, a explicadora do bairro*. De que forma outra pessoa, sem formação específica para o exercício da docência⁴ e alheia à estrutura do Sistema Municipal de Educação, seria capaz de solucionar as dificuldades de aprendizagem do meu aluno?

Minha trajetória profissional e identidade levavam-me a considerar uma professora (e conseqüentemente a mim mesma) como *agente da disseminação dos conhecimentos produzidos ao longo da história, como estimulador de sua apropriação e organização, por parte dos alunos, como produtor de saber* (Weber, 2000, p. 164).

Entretanto, ao mesmo tempo, reconhecia as limitações teórico-metodológicas que não me permitiam lidar com a questão da diversidade das demandas dos alunos de maneira consistente. Isto significa admitir que o tema ganhou importância a partir dos conflitos percebidos no cotidiano escolar, uma vez que entre os dilemas da atividade docente estão os novos desafios em termos de processos de aprendizagem difíceis de serem enfrentados com os escassos recursos postos ao nosso dispor.

Diante dos referidos episódios, reagi, a princípio, com indignação. E abordei o assunto com outras professoras no Conselho de Classe seguinte. As reações das colegas foram aparentemente contraditórias: por um lado, elas apoiaram o fato de a mãe buscar auxílio de uma explicadora; por outro, ridicularizaram a atitude daquela que atribuiu o sucesso do filho à *tia Adriana*. A partir de então, procurei entender o fenômeno e buscar uma possível explicação para ele. Afinal, a incômoda resposta que me dera a mãe do aluno

²A classe de progressão fez parte, até o ano de 2006, do projeto da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e atendeu aos alunos em idade igual ou superior a nove anos que, de acordo com a organização curricular desta secretaria, ao longo do primeiro ciclo do primeiro segmento do Ensino Fundamental não concluíram de forma satisfatória o processo de aquisição dos códigos da escrita.

³A 7ª Coordenadoria Regional de Educação abrange os bairros da Zona Oeste: Jacarepaguá, Barra da Tijuca e Recreio dos bandeirantes. Neste caso específico, trata-se de uma escola situada em Jacarepaguá.

⁴Antes do campo empírico, esta era a minha percepção sobre a (falta de) formação acadêmica dos explicadores. Visão compartilhada com as demais professoras do meu campo de trabalho.

abalara a minha identidade de professora e pusera em xeque as certezas sobre o meu papel no magistério e a função da escola.

Todavia, a resposta daquela mãe apenas expôs a desconfiança dos pais a respeito da pouca eficiência do ensino – origem desta dissertação.

* * *

Este cenário (o descrédito generalizado na eficiência do ensino) ganhou mais visibilidade na década de 1990, com a divulgação dos primeiros resultados dos exames nacionais de avaliação (Saeb e Enem). Aliás, diga-se de passagem, essa foi uma década marcada por uma política que visava mais à avaliação do que à educação propriamente dita (Paiva, 2003). Os resultados desses exames constataram a necessidade de um *sistemático e bem orientado investimento na qualidade de ensino, considerando diversas dimensões* (Pacheco e Araújo, 2005), entre elas, as condições de funcionamento das escolas. Porém, foi lugar comum do período o enfoque predominante do professor, e sua formação, como responsável pela má qualidade do ensino. A despeito do enxugamento dos quadros de profissionais de apoio nas instituições escolares e a contratação de professores não proporcional à expansão da oferta da educação básica no âmbito da cidade do Rio de Janeiro, pôde-se constatar, a partir da procura por cursos de reciclagens e da elaboração de um Núcleo Curricular Básico⁵, que o professor foi tido – sua formação e sua prática – como responsável, ao menos nos limites desta cidade, pelos números que expuseram o Brasil como um país campeão em baixa qualidade de ensino. No entanto, uma abordagem da política educacional no tocante à eficácia deveria passar pela construção da idéia de que o espaço de aprendizagem escolar vem se tornando mais complexo e a escola assumindo funções de proteção e sociabilidade mais amplas. Os professores têm enfrentado tal transformação, e seus ganhos e perdas deveriam ser mensurados de forma mais equilibrada.

⁵ “Este documento se estrutura em três partes. A primeira apresenta a fundamentação teórica, discutindo conceitos centrais que norteiam o desenvolvimento do currículo proposto – cultura, identidade, linguagem, diálogo, diversidade, entre outros – e, também, os teóricos Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e Freinet, destacando aspectos das teorias por eles elaboradas. Desenvolve temas em artigos independentes: maior importância do trabalho docente em diferentes linguagens; a necessidade da presença de atividades lúdicas na sala de aula; a importância dos vínculos afetivos na construção do conhecimento. A segunda parte traz a nova organização curricular, que tem como referência os Princípios Educativos – meio ambiente, trabalho, cultura e linguagem – e os Núcleos Conceituais – identidade, tempo, espaço e transformação, conceituando-os e mostrando as suas inter-relações. Na terceira parte, para auxiliar os professores na elaboração de seus planejamentos, são apresentadas tabelas de dupla entrada, em que se inter-relacionam os Princípios Educativos, Núcleos Conceituais e as Áreas de Estudos, organizados por séries, desde a Educação Infantil até a 4ª série, e por disciplina e série, de 5ª a 8ª. Ainda nesta parte, apresentam-se as disciplinas escolares e os fundamentos de Educação Especial; as orientações pedagógicas para o planejamento e a execução de atividades pedagógicas, assim como a fundamentação para a avaliação do desempenho dos alunos”. (Souza, 2004)

A crença que culpabiliza o professor fez com que muitos retornassem aos bancos escolares para serem “*reciclados*”. Esta era uma expressão muito utilizada na época e que hoje se tornou natural. Tudo isso faz com que a situação atual do magistério seja fartamente tratada pela mídia e pela produção acadêmica, apontando o professor “*reciclado*” como aquele capaz de sanar todos os problemas de seu respectivo sistema de ensino.

Em recente artigo⁶ publicado no jornal *O Globo*, considera-se um *drama nacional* a tarefa de tornar o ensino mais atraente. O texto – seguido de uma história em quadrinhos, em que o professor não tem domínio sobre a turma – enfatiza a importância deste profissional que precisa saber lidar com conflitos típicos da faixa etária com a qual atua, como se fossem apenas típicos da fase da puberdade, nada mais sério. E atribui à formação dos professores parte das deficiências detectadas no conturbado cotidiano escolar.

Trata-se de um equívoco de natureza política, especialmente presente na mídia. Mesmo que os dados produzidos pelas pesquisas de avaliação sejam adequados e que a baixa qualidade de ensino esteja comprovada, a reversão do quadro não poderia ser garantida por uma simples política de capacitação de professores e elaboração de propostas curriculares. Segundo Paiva (2003), a avaliação deveria oferecer informações mais globais sobre *quais conhecimentos são de mais difícil assimilação, que áreas apresentam mais problemas, sobre as condições escolares e os fatores que dificultam a aprendizagem* (op. cit., p. 180).

A presente pesquisa teve como foco central a atividade dos explicadores, que atendem os alunos – destinatários das políticas públicas educacionais – em suas residências. Estudá-los pode nos indicar as variáveis criadas como demandas que possibilitam a disseminação de uma noção peculiar de educação.

São poucas as pesquisas disponíveis sobre os explicadores no Brasil. Até o momento da realização do levantamento bibliográfico foram localizados somente três trabalhos dedicados ao tema.

O primeiro (Almeida, 2004), uma dissertação de mestrado, refere-se ao estudo da categoria *explicação* enquanto um *dispositivo de análise*. No entanto, o autor considera a atividade do explicador como base de uma rede informal encontrada no interior das instituições escolares.

⁶21 de maio de 2006. Seu título é bem sugestivo: *À beira de um ataque de nervos*.

O segundo (Sousa, 2004), uma monografia de graduação, discorre sobre a trajetória da educação realizada no interior das residências, fazendo uma comparação entre preceptoras e explicadoras. A autora utiliza-se de entrevistas com quatro explicadoras que atuaram no século XX, décadas de 1960 e 70, percebendo as semelhanças e tentando relacioná-las às práticas das preceptoras encontradas no século XIX. Se a tentativa do trabalho de comparação pareceu frustrante, não se pode dizer o mesmo do material recolhido na pesquisa. Sousa nos informa que essas quatro explicadoras não eram professoras por formação, fato oposto ao encontrado nesta pesquisa. Também os motivos da procura por seus trabalhos estavam relacionados à pouca escolaridade dos pais e às notas baixas atribuídas aos estudantes, a maioria oriunda da classe média. A prática da explicadora baseava-se no que era “dado” na sala de aula das escolas formais. Todas abandonaram a atividade na medida em que conseguiram se inserir no mercado formal de trabalho, exercendo distintas atividades.

O terceiro e mais recente trabalho (Mattos, 2006) é uma tese de doutorado que diz respeito ao percurso individual de nove explicadoras e está relacionado a uma *forma de exercício da docência* e à contribuição ao combate daquilo que tem sido o constante motivo de preocupação das famílias e de discussão das políticas públicas educacionais: o fracasso escolar⁷.

Esses três trabalhos atestam a presença de explicadores na cidade do Rio de Janeiro como uma atividade exercida fundamentalmente por mulheres. Entretanto, essa não foi a realidade constatada nesta pesquisa, posto que foram encontrados diversos homens exercendo a função.

O ineditismo deste estudo reside em dois pontos: 1) os papéis desempenhados pelo explicador e sua relevância na compreensão da dinâmica de problemas que surgem na Educação Básica⁸; 2) as mudanças recentes do mundo do trabalho que obrigam um considerável contingente de pessoas, através do reforço de uma inserção marginal, a se dedicarem à docência de forma privada, informal e no lar. A presença de professores do sexo

⁷ Estabeleci contato com o autor, mas não tive acesso a sua tese. Ele apenas enviou-me um artigo que apresentou na 26ª Anped.

⁸ De acordo com a LDBEN nº 9.394/1996, a Educação Básica abrange a Educação Infantil (de 0 a 6 anos; o Ensino Fundamental (7 a 14 anos); e o Ensino Médio (a partir de 14 anos). A opção pelo termo Educação Básica deve-se à experiência do campo empírico em que foram encontrados casos de crianças de cinco a seis anos frequentando as aulas do explicador, bem como estudantes do Ensino Médio. Cabe ressaltar que, comparada à demanda do Ensino Fundamental, em especial do 1º segmento, o número foi inexpressivo.

masculino, que desde o começo do século XX começara a tornar-se rara no magistério do ensino fundamental, demonstra a intensidade da crise do desemprego e da baixa renda desde o início das reformas das últimas décadas.

O eixo metodológico deste estudo investe nas múltiplas formas de falar dos sujeitos. Deste modo, a pesquisa privilegiou as técnicas tradicionais consagradas pela etnografia: entrevistas e análise dos dados empíricos. Segundo André (2005), a descrição e a indução são características fundamentais deste tipo de estudo. A partir das descrições de situações, pessoas, ambientes e entrevistas, é possível a formulação de hipóteses e conceitos. Ainda segundo a autora, este cenário demanda uma certa flexibilidade pois,

(...) os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados. (Op. cit. p. 30)

A descoberta de novos conceitos e a formulação de hipóteses não descartam a relevância do significado que os sujeitos pesquisados atribuem ao seu mundo.

Esta pesquisa explora o uso da fotografia como um valioso instrumento da etnografia que permite captar um instante da realidade sobre a vida dos explicadores. Contudo, esta apreensão do real é *um olhar posto sobre um mundo que tenta desvendar, fazer entender para outros que nunca estiveram lá* (Samain, 2006, p.57). O objetivo de fotografar placas e ambientes baseou-se na possibilidade de investigar o fenômeno, também, através da linguagem visual. Para Bittencourt:

(...) imagens fotográficas retratam a história visual de uma sociedade, documentam situações, estilos de vida, gestos, atores sociais e rituais, e aprofundam a compreensão da cultura material, sua iconografia e suas transformações ao longo do tempo. (2006, p. 199)

Diante do exposto, no Capítulo I, enfatizo a conflituosa postura de pesquisadora e professora diante do fenômeno estudado. Neste sentido, a pesquisa centrou-se em percorrer os possíveis caminhos ao encontro dos explicadores, ou seja, os locais de maior incidência. O trabalho de campo possibilitou a construção da hipótese de que os explicadores atuam em espaços de segregação social, como a favela e o subúrbio. E relaciona este cenário a uma possível aproximação com o contexto internacional: a categoria *private tutor*.

No Capítulo II dedico à narrativa das histórias pessoais dos explicadores. Nele, busco interpretá-las a partir dos fenômenos característicos do mundo do trabalho. Em outras

palavras, analiso de que modo as transformações ocorridas neste universo influenciam as decisões individuais dos explicadores.

No Capítulo III, analiso o que podem representar as mudanças que ocorrem no interior das residências dos explicadores. Apresento, também, uma investigação em relação ao convívio de nossos entrevistados com as famílias que os contratam e a redefinição de possíveis papéis no espaço doméstico.

O quarto e último capítulo está voltado para as questões relacionadas às políticas públicas educacionais a partir das imagens que os explicadores construíram sobre a escola e o trabalho docente.

Por fim, esta pesquisa buscou verificar, por intermédio deste *personagem das sombras*, de que forma a educação – categoria central nos discursos das políticas dos países de capitalismo avançado e dos países em desenvolvimento, bem como de organismos internacionais (BIRD, FMI, ONU, UNESCO) – desenvolve-se nas experiências cotidianas, nas histórias anônimas. Parafraseando Vanilda Paiva, *a micro-história é tão importante quanto à macro-interpretação, são apenas níveis de elaboração diferentes que podem servir uma à outra* (2003, p.167).

PARTE I:
QUEM SÃO OS EXPLICADORES?

Capítulo I

Caminhos trilhados

1.1 Escolhas e renúncias

O ritual de iniciação de um pesquisador e sua conseqüente imersão no campo empírico exigem mais do que técnicas e métodos de pesquisa previamente selecionados. Tornam inevitável uma postura teórica simultânea a uma disposição em estabelecer um intenso diálogo entre teoria e prática, sem que necessariamente uma se curve à outra. Pucci (1994) demonstra a preocupação de Adorno, em *Minima Moralia*, ao ressaltar a autonomia da teoria em relação à prática. Contudo, parafraseando o próprio frankfurtiano, *nem a prática transcorre sem a teoria, nem esta independe da prática (...), que é a fonte de onde a teoria extrai forças; porém, caso a prática se orientasse apenas pelas diretrizes teóricas sofreria um certo enrijecimento doutrinário* (op. cit., 174)

Assim, diante da dificuldade de produzir uma teoria crítica, o mergulho no campo empírico permitiu *um envolvimento com o mundo que se recusa a naturalizá-lo ou aceitar a inevitabilidade de ele ser como é (...) ou aceitá-lo com o seu cortejo de desigualdades* (Nunes, 2002, p. 302). O papel do pesquisador reside em escolher entre a renúncia *das tentativas de enunciar sistemas globais de explicação do mundo e da sociedade* (Idem). Pauta-se em interpretar a caótica realidade social a partir de seu lugar e de suas possibilidades de relativizá-lo ou transcendê-lo – e o poder de colocar-se no lugar do outro. Desse modo, o processo de conhecimento da vida social sempre implica um grau de subjetividade cujo conhecimento da realidade requer relativizar, também, as nossas próprias referências.

E é nessa direção que esta pesquisa pretendeu seguir: analisar o campo sem absolver ou condenar sujeitos e instituições; nem se tornar uma mera síntese descritiva do fenômeno estudado. Evitar julgamentos não acarreta abstenção da crítica perante o episódio narrado.

Bastou um mergulho no campo de investigação para encontrarmos expressões comumente utilizadas⁹: *explicador, professor particular, CTI do estudante*¹⁰, *Curso preparatório, Central de professores autônomos, aulas particulares*.

+ **CTI-DO-ESTUDANTE**

Aulas particulares
1º, 2º e 3º grau

Física **Matemática**
Química **Português**

► **Orientação Vocacional, Educacional e Profissional**
 ► **Preparatório para Concurso e Vestibular**
 ► **Aulas - Acesso à Internet**

DE 2ª À DOMINGO

2425-6136 ☎ **9103-4222**

<http://go.to/professorjorge>

Figura 1: Propaganda do curso CTI do Estudante localizado na Zona Oeste. (Maio/2005)

Embora apresentem diferenciações internas, essas categorias demonstram um objetivo claro: o ensino paralelo às instituições oficiais¹¹, cujo conteúdo está relacionado a atividades acadêmicas, principalmente às disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Essa gama de serviços varia de acordo com seus consumidores, o tipo de trabalho que é prestado e o grau de ensino o qual atende.

⁹ Ao longo deste trabalho, perceberemos que essas atividades são constantemente oferecidas em variados veículos de comunicação: panfleto, internet, classificados de jornais, cartazes, placas etc.

¹⁰ Esta é uma expressão retirada de um livreto, uma “circular de negócios”: O JK que é distribuída aos moradores do bairro da Freguesia/Jacarepaguá. CTI do estudante é uma cooperativa de professores cujo trabalho é dedicado aos estudantes com dificuldade de aprendizagem e na eminência de serem reprovados. É interessante que no anúncio da CTI há uma cruz vermelha e um livro. Diante da força do símbolo, nada mais sugestivo para quem está à beira de uma reprovação escolar.

¹¹ Consideramos como instituições oficiais as escolas públicas e privadas regulares que oferecem a Educação Básica cuja atuação subordina-se às normas e regras de um sistema de ensino.

Entretanto, já se tornaram também expressões naturais, e a crescente oferta desses serviços demonstra que a demanda é significativa. Isto é, cada vez mais os alunos das redes pública e privada procuram atividades extra-escolares, mas que estão relacionadas aos conteúdos da educação formal.

É justamente desse ponto que essa pesquisa partiu: desnaturalizar essas expressões. Esse movimento foi o resultado de indagações importantes: que motivos legitimam a procura pela atividade em questão tendo em vista a nossa realidade marcada pela universalização da Educação Básica? Se o acesso e permanência à educação são garantidos por lei e cada vez mais as crianças freqüentam os bancos escolares, por que as famílias custeiam esta atividade informal para seus filhos?

As respostas a essas perguntas só foram possíveis a partir de outra questão: quais as transformações em curso no universo educacional e no campo de trabalho que justificam esta atividade?

Este objeto foi elaborado a partir do pressuposto de que o que conta na sua construção é o que Bourdieu (1989) define como a *capacidade de constituir objetos socialmente insignificantes em objetos científicos* (p. 18). Através de um *ângulo imprevisto* – o trabalho do explicador –, podemos reconstruir grandes objetos tradicionalmente importantes, como a escola e o trabalho.

É importante considerar que o estudo profundo dessa categoria específica – ou o que Bourdieu denominou como *o caso particular do possível* – significa retirar dela *propriedades gerais ou invariantes através de um raciocínio analógico em que o particular torna-se base de apoio de homologias estruturais entre campos diferentes* (op. cit., p. 21). Neste sentido, o método comparativo permite perceber que o explicador não está isolado em um contexto, mas inserido em um conjunto de relações sociais marcadas a partir de sua posição no espaço social ao qual pertença.

Apesar de todas essas categorias carecerem de investigação, esta pesquisa se deteve na construção de um único objeto: o trabalho do explicador. A primeira tarefa teórica foi definir a quem poderíamos chamar de explicador. Esta categorização só foi possível após o trabalho empírico no qual percebemos que o explicador constitui-se na estratégia mais barata para as famílias oriundas de uma classe mais desfavorecida economicamente. No entanto, o valor pago mensalmente ao explicador equivale, em média, à hora/aula de um professor particular. Tal fato criou uma hipótese: um considerável número de crianças das classes populares freqüenta as explicações. Desta forma, forçoso foi reconhecer que, ainda

assim, essas crianças representam um nicho diferenciado¹², tendo em vista que nem toda família da classe popular tem condições financeiras para arcar com as despesas da contratação de um explicador.

A escolha pelo explicador se justifica não só pela carência de estudos relacionados ao tema, mas também pelo tipo de atividade que exerce, o que indica uma tendência contemporânea: implícita precarização do trabalho comandada pelas novas exigências tecnológicas e econômicas da evolução do capitalismo moderno (Castel, 1998). Isto é, trata-se de um grupo de pessoas que trabalha anonimamente transformando os cômodos de suas residências em salas de aula para atender as crianças das redes pública e privada de ensino, principalmente do Ensino Fundamental, no horário extra-escolar. Geralmente, o explicador é pago mensalmente, não havendo contratos formais (escritos). O valor de seu trabalho está aquém das demais categorias, variando entre R\$ 25,00 e R\$ 50,00,¹³ e a média de permanência do aluno na casa do explicador é de duas a três horas diárias, de segunda a sexta-feira. O contato das famílias é feito por indicação de outras famílias ou propaganda via placas expostas nos muros das residências desses explicadores.

Após entrevistar oito explicadores, formulamos hipóteses e elaboramos conceitos. Não pretendemos apresentar generalizações, mas se essa característica, que parte de casos particulares pode deixar de transmitir as certezas tão valorizadas pela Academia, dado o caráter temporal da indução, as hipóteses e conceitos construídos no interior deste trabalho podem ser passíveis de aplicação ou configurarem-se em norteadores de outras pesquisas. É neste sentido que o estudo privilegiou a pessoa nas suas circunstâncias como referencial para o que possa surgir *a posteriori*, isto é, analisar suas circunstâncias e reconhecer que os fenômenos têm seus aspectos contraditórios.

Por um lado, de que forma uma professora da rede pública de educação se comportaria perante o explicador que, por vezes, responsabilizava à sua categoria profissional pelos muitos problemas encontrados no cotidiano escolar? Por outro, como pesquisadora, como proceder diante de situações que envolviam professores que desqualificavam o trabalho dos explicadores enquanto atividade que não requer qualquer saber oriundo de um estatuto profissional da docência?

¹² Optamos por esta expressão, pois a palavra elite, embora o seu significado do senso comum seja aplicável, por considerarmos que este grupo esteja distante de se constituir numa esfera privilegiada.

¹³ O Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada – IEC, ao desenvolver pesquisas em três escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, nos anos de 1997-2000, identificou uma rede de explicadores que cobrava mensalmente R\$ 15,00, coincidindo com as informações prestadas pelas mães dos alunos nos dois episódios descritos na introdução: R\$ 20,00 a R\$ 30,00. Ver Paiva e Durão (1998).

A partir dessas questões, pareceu-nos que o olhar distanciado, desencorpado e objetivo de cientista reduziriam a observação do fenômeno empiricamente estudado (Nunes, 2002). Contudo, chamamos a atenção para a necessidade de estranhar palavras tão comuns no universo docente – *currículo, estratégia, método, série, ciclo, avaliação* – a fim de compreender as declarações dos explicadores. Aliás, diante da distância artificial entre explicador e professor, tendo em vista que sua categoria comum, isto é, o seu objeto partilhável de trabalho – se é que podemos nos referir assim – é o aluno, foi preciso, então, um olhar situado: professora e pesquisadora – os dois lados da mesma moeda. Deixar-se afetar pelo campo significa que *a viagem antropológica transforma o viajante, e já ‘sabemos’ na partida desta condição mesma da boa antropologia: a de mudar o olhar a partir da viagem* (Tornquist, 2006, p. 13).

Entretanto, além de metafórica, a viagem foi literal. O percurso caracterizou-se pela necessidade de desenvolver um trabalho que analisasse “*a estrutura social de certo grupo*”, neste caso, os explicadores “*que, de certa forma, aparentemente não estão no nível de grandes eventos históricos, mas no resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas*” (Velho, 1978). Ainda segundo Velho, *há um anonimato relativo na existência de áreas e domínios até certo ponto autônomos, que permitem um jogo de papéis e de construção de identidades bastante rico e complexo* (op. Cit., 40). No entanto, desconhecemos sua dinâmica interna.

O campo empírico demandou forças psíquicas suficientes à postura dialética de estranhamento e familiaridade. Recorremos, assim, a um conhecido conselho de Da Matta, utilizado por Velho (1978): *percorrer uma trajetória de pesquisa transformando o exótico em familiar e o familiar em exótico* (p. 38). Pois o que parece pertencer ao nosso mundo – determinadas práticas culturais e sociais – pode ser familiar, mas não necessariamente conhecido. O nosso conhecimento está seriamente relacionado com rotina, hábitos e estereótipos (Op. cit. p. 41). Dessa forma, para o antropólogo, estamos sempre pressupondo graus de familiaridade e/ou exotismo.

Tratamos nesta pesquisa de personagens identificáveis no cotidiano, por intermédio dos alunos na sala de aula que contam que estudam com explicadores, ou através de um passeio pela cidade, onde é possível encontrá-los em placas. No entanto, o limite da pesquisa se impõe quando averiguamos que não há como quantificar, criar uma estatística acerca de quantos explicadores atuam na cidade. Verificar com exatidão quais os lugares que poderíamos encontrá-los e quantos são configurar-se-ia um trabalho de Sísifo. É comum o fato de explicadores trabalharem silenciosamente, apenas para sua rede social, e por isso não

têm visibilidade nem são ouvidos ou sequer reconhecidos por pessoas que não estão diretamente ligadas a sua atividade. Contudo, o campo não nos abandona. Estabelecemos contato com alguns explicadores que entrevistamos por intermédio de sua rede social. Embora, devamos reconhecer que determinadas especificidades – placas expostas nos muros das casas indicando o trabalho – chamaram-nos à atenção e a investigação foi ampliada para além da indicação.

As situações que desencadearam as entrevistas – que serão desenvolvidas no decorrer do trabalho – foram suficientes para afirmar que, de certa forma, foram os explicadores(as) que nos escolheram: contatamos os oito entrevistados baseados em três critérios: indicação de alunos da rede pública; panfleto encontrado na caixa do correio; e o *grito da placa*.

1.2 Uma *tipografia popular* presente na residência do explicador



Foto 1: placa na residência de uma explicadora do bairro Realengo (cidade Rio de Janeiro). Arquivo pessoal da pesquisadora. Fotografada em novembro de 2005.

Ao observarmos as placas expostas nas casas dos explicadores em um bairro da periferia da cidade do Rio de Janeiro, percebemos que elas fazem parte de um cenário mais abrangente, de uma paisagem formada por outras diversificadas placas, presas nos muros das

residências, anunciando outros serviços – garçom, informática, venda de produtos para festas, salão de beleza, costureira etc.

Para Martins e Vaz (2005), este é um fenômeno que o nosso olhar não consegue notar a intencionalidade da comunicação. Os autores, ao referirem-se às placas de maneira geral, consideram que esta *onipresença da escrita manifesta-se discretamente no espaço urbano e disputa esse espaço tanto com estratégias de publicidade sofisticadas quanto com a rebeldia estetizada* (p. 04).



Foto 2: placa de oferta de serviços. Bairro: Realengo Rio de Janeiro. Nov/2005

Ora confeccionadas manualmente, ora mais elaboradas, as placas, pouco a pouco, invadem a geografia da cidade, mudam sua paisagem e lhe conferem um novo significado. Em outras palavras, *esses grafismos anônimos escamoteiam as vozes de seus produtores* (idem), mas gritam através de seus enunciados. Textos cujos significados vão além da oferta de serviço, trazem implícitos que naquelas casas residem pessoas que carecem de trabalho e o *grito da placa* constituiu-se em importante estratégia para – utilizando uma expressão de uma explicadora – lidar com a *falta de sorte* relacionada ao campo de trabalho.

Parece pertinente recorrer ao conceito de *tipografia popular* utilizado por Martins e Vaz (2005). Segundo os autores, trata-se de uma manifestação singular da escrita, realizada pela pessoa comum (Idem). De modo geral, os autores identificam a produção manual como uma característica da tipografia popular. No entanto, essas placas, mesmo sendo produzidas

por técnicas diversificadas, não reduzem o seu sentido: *uma atividade significativa e ordinária, cujos traços remetem a gestos que são marcados pelo improviso, esforço e pela precariedade* (Ibidem).

O significado do texto da placa do explicador não está apenas em seu conteúdo semântico, mas na complexidade material e espacial da forma como ocupa os muros de sua residência. Os autores, ao referirem-se sobre os exemplos da tipografia popular, consideram que:

essas inscrições polifônicas indicam vestígios de presença nas paisagens esvaziadas. É neste sentido que a tipografia popular irá se constituir num movimento de instauração de um lugar híbrido, que vai além das tradições da comunicação escrita. O popular não se define por uma essência *a priori*, mas pelas estratégias instáveis, diversas, com que os próprios setores subalternos constroem posições (2005, p. 05).

A placa do explicador insere-se no contexto de grupos excluídos do mercado formal de trabalho que acionaram estratégias para sobreviver de forma menos dura em seu cotidiano. Assim, os autores recorrem a Michel de Certeau para argumentar que a tipografia popular – e, especialmente, podemos incluir a placa dos explicadores – nasce de uma ação tática. Para o sociólogo francês, *tática é a arte do fraco* (Certeau apud Martins e Vaz, op. cit.). Em outras palavras, a confecção das placas enquanto ação tática compreende *um ato comunicativo de resistência diante de um mundo estrategicamente organizado* (Martins e Vaz, 2005, p. 06). Ou seja, ao produzir a placa, o explicador parte da escassez de recursos que indicam uma relação direta com as necessidades do seu cotidiano.



Foto 3: Placa de prestação de diversos serviços, entre eles, de explicadora. Bairro Jacarepaguá (Rio de Janeiro). Março/2006.

Durante a pesquisa, encontramos alguns explicadores que não utilizam a placa como recurso. Eles nos informaram que a indicação das famílias dos alunos é suficiente para a quantidade de alunos desejada. Como foi o caso de uma entrevistada que não tinha qualquer placa de identificação no muro de sua residência, tão comumente encontrada ao longo da cidade. Quem passasse por sua rua jamais saberia o trabalho que desenvolvia no interior de sua casa, a não ser por intermédio de vizinhos. O interessante é que a entrevistada transformou sua varanda em uma típica sala de aula, com mesa, livros, murais e bancos improvisados. Conhecer esse ambiente só foi possível com a autorização da entrevistada. Para as entrevistas foram usados três tipos de abordagens: panfleto; indicação e placas nos muros. A seguir, o esquema do percurso pelos bairros visitados e as formas utilizadas para abordagens aos explicadores:

Tabela 1: Perfil dos explicadores

Explicador ¹⁴	Bairro	Formação	Alunos	Critério de entrevista
Maria	Freguesia	Pedagogia e Psicopedagogia	4	Panfleto
Vilma	Tanque	Curso Normal e Pedagogia	10	Indicação de aluno
Denise	Tanque	Curso Normal e Pedagogia	5	Placa
Rita	Pechincha	Normal Nível Médio	5	Placa
Olga	Rio das Pedras	Ensino Médio Form. Geral	30	Indicação de aluno
André	Realengo	Ensino Médio Formação Geral	45	Placa
Adriana	Realengo	Graduação Português/Inglês	4	Placa
Marli ¹⁵	Freguesia	Normal Nível Médio	35 ¹⁶	Colega de trabalho

A tabela anterior suscita possíveis questões: por que alguns explicadores acionam a estratégia das placas e outros não? Embora alguns explicadores atuem há alguns anos, o tempo na atividade não parece ser o motivo para que tenham um maior número de alunos. Também o nível do bairro, se é tipicamente classe média ou de “favorável localização”, não indicou sucesso financeiro na atividade. Quais os fatores que influenciam a demanda de alunos, o tipo de propaganda e a permanência na atividade? Só há um meio para tentar responder a estas questões: dialogando com estes explicadores.

1.3 As entrevistas e o estatuto da palavra

¹⁴ Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos entrevistados.

¹⁵ Marli foi explicadora até meados da década de 1980. A partir desse período, trabalha como professora da rede pública do município do Rio de Janeiro.

¹⁶ Ao longo dos 20 anos como explicadora. Atividade que abandonou quando passou em concurso público para professora da rede municipal de educação.

De acordo com as proposições do sociólogo Claude Dubar (2004), investir metodologicamente em entrevistas, buscando a lógica discursiva dos entrevistados implica, além de uma postura compreensiva de escuta, um diálogo marcado pela confiança, no *detour semantique*, isto é, no giro semântico destinado a reconstruir as significações produzidas nas entrevistas a partir de um trabalho de análise (Dubar, 2004). A perspectiva do sociólogo francês considera a importância das experiências, pontos de vista dos sujeitos e suas próprias *definições de situações vividas*. Este é um termo que o autor tomou emprestado de W. Tomas e remonta ao início do século XX. Mas, torna-se essencial para compreender que as entrevistas não nos revelam fatos, mas, sim, palavras. Diante disso, as palavras expressam o que o sujeito vive ou viveu, o ponto de vista do *seu mundo que é o seu mundo* e que o define a sua maneira ao mesmo tempo em que tenta convencer o seu interlocutor de sua validade. As entrevistas devem ser destinadas à descoberta desses “mundos” por meio de um método centrado no sujeito. No entanto, a palavra não é transparente, mas constitui uma construção dialógica complexa. Segundo Claude Dubar, uma palavra isolada não tem sentido. O sentido é o resultado de uma integração da palavra ao contexto, ou seja, é a descoberta de um *código do discurso* que constitui a análise estrutural de uma entrevista.

Entretanto, isso não significa abandonar o ponto de vista sociológico, mas é a relevância do *giro semântico* que se baseia em transformar as falas em discursos. Pois, o lugar da indução no trabalho sociológico que permite esta teorização é a comparação progressiva e permanente com outros dados diferentes, mas similares, distintos, mas comparáveis. É sem dúvida essa especificidade da sociologia – a comparação – que permite descobrir sempre indutivamente categorias e propriedades formais que são produto da teoria sociológica (Dubar, 2004).

A prioridade que Dubar atribui à palavra das pessoas, sua individualidade como fonte de conhecimentos sociológicos supõe uma concepção particular do trabalho de pesquisa. Esta concepção é encontrada numa formulação interessante na obra clássica de Glaser e Strauss (apud Dubar, 2004) que tem como ponto de partida os materiais recolhidos na pesquisa na expectativa de produzir teorizações adequadas ao fenômeno referente.

Essa escuta dedicada do pesquisador, condição *sine qua non*, não corrobora somente na atenção do que lhe é narrado, mas na análise dos mecanismos de produção de sentidos, comparando palavras diferentes, colocando a nu as oposições e as correlações que mais o estruturam.

Ainda de acordo com o autor, *os mundos não se revelam*. Restituir as entrevistas transcritas não é o suficiente para reconstruir o *universo de crenças* que se exprimem por meio delas, ao mesmo tempo que eles – os entrevistados – se constroem na interação com o pesquisador.

Um método de análise de entrevistas pressupõe que o sentido dessas entrevistas reside na aposta das palavras; na produção de sentidos do conteúdo expressado, e que o código da narrativa do sujeito descobre-se pela categorização social. No entanto, embora ainda se considere que *estabelecer relações entre esquemas discursivos de relatos biográficos e processos estruturais de determinação social continua sendo um exercício essencialmente virtual* (Dubar, 1998, p.08), dada à insuficiência empírica e à indução metodológica, isso não impede que as observações não sejam suscetíveis de validações, ao menos aceitáveis, pois *a consciência que as pessoas têm do seu mundo ainda é matéria essencial da sociologia* (idem, p. 09), bem como as formas pelas quais o indivíduo interioriza discursos, ou melhor, numa expressão utilizada por outro sociólogo francês, *diálogos sociais* (Dubet, 1994).

A partir da perspectiva do sociólogo Claude Dubar, este trabalho pretendeu descrever as histórias pessoais dos explicadores entrevistados, a fim de, para além deste material, perceber até que ponto seu trajeto particular está relacionado com a posição ocupada no seu campo social. Desse modo, ainda de acordo com Dubar (2004), propomos, para além de um estatuto da individualidade, reconhecer que as categorias sociais, interiorizadas no decorrer do ciclo da vida constituem aquilo que os indivíduos inventam para si, suas identidades singulares. Neste sentido, a trajetória social tem a finalidade de determinar identificações subjetivas.

1.4 Os explicadores e os bairros visitados

As obras clássicas não têm a menor pretensão de ser definitivas mas servem como inspiração para a realização de outros trabalhos. Assim é *Sociedade de Esquina*, de William Foote White, um clássico da antropologia social escrito da década de 1930, mas só agora publicado no Brasil após 70 anos de sua produção. Neste livro, o autor descreve e analisa a sociedade de Cornerville como uma área “pobre e degradada”, habitada por imigrantes italianos que, embora durante anos tenha sido motivo de preocupação e considerada um espaço perigoso para Eastern City, White chama a atenção de que *só será possível*

responder a questões particulares quando a estrutura da sociedade e seus padrões de ação tiverem sido estudados (2005, p. 20) por intermédio das pessoas que ali vivem. Reconhecer a importância de contextualizar a história e as condições de produção de investigação permitiu ao autor perceber que Cornerville apresentava um complexo sistema de relações entre grupos, redes sociais e interações individuais.

Em Cornerville, White pôde categorizar os jovens como *os rapazes da esquina* e *os rapazes formados*. Seu objeto de investigação foi um bairro pobre no coração de uma cidade majoritariamente composta pela classe média norte-americana. E foi por meio de uma observação participante, utilizando entrevistas e coleta de informações, que a descrição e a análise do seu trabalho se tornaram possíveis.

Este estudo tem semelhanças e distinções com *Sociedade de Esquina*. Afasta-se deste trabalho ao considerar a impossibilidade em estabelecer limites espaciais para a atividade dos *explicadores*. Com a coleta de informação, utilizando como ferramenta a Internet, bem como anúncios e propagandas via classificados de jornais, revistas de bairros, entre outros, foi possível constatar que a atividade vai além da fronteira da cidade do Rio de Janeiro e se expande até mesmo para outros países. A tentativa de mapear os locais por onde essas pessoas atuam, como dito anteriormente, constituir-se-ia em estéril e frustrante tarefa.

Todavia, este estudo aproxima-se da obra antropológica na medida em que tenta traçar e analisar o universo das pessoas entrevistadas seguindo o esquema de perceber as redes sociais e interações individuais. Explora, ainda, a moradia, a localização geográfica dos entrevistados e em que medida esta situação pode influenciar em sua prática. Para isso, o caminho em busca dos explicadores atravessou a zona oeste da cidade do Rio de Janeiro a partir de dados que permitissem formular a hipótese de que a atividade em estudo está relacionada às mudanças atuais do campo de trabalho.

Percorremos cinco bairros da zona oeste por ser esta região considerada a que apresenta a maior desigualdade de níveis de desenvolvimento humano entre os bairros¹⁷. Ao mesmo tempo em que é a área que mais cresce demograficamente, seja por empreendimentos imobiliários em locais de classe média como Freguesia e parte do bairro Pechincha, visitados durante a pesquisa; ou pelo processo de favelização em áreas em que o poder público ainda *não pôs os pés*, como a comunidade Rio das Pedras, formada tipicamente pela migração nordestina. O que demonstra a necessidade de mais investimentos públicos relacionados tanto à política de criação de empregos quanto à expansão escolar. Um

¹⁷ Tabela 1.171/IBGE. Fonte: Armazém de dados, Instituto Pereira Passos.

passeio pelos bairros pobres da zona oeste é suficiente para percebermos formas alternativas de inserção marginal no mercado de trabalho através de atividades informais, o que é explicitamente confirmado pelas inúmeras placas encontradas nos muros das simples casas.

1.5 Favela e subúrbio: os explicadores *onde a cidade muda o seu nome*

Dois *sites* da *Internet* são exemplos de que a atividade dos explicadores é natural, ao menos em espaços como as favelas e o subúrbio carioca. O primeiro, é o Viva Favela, no que constantemente oferece serviços de *explicações*. Um artigo intitulado *Educação em Casa* apresenta a importância do trabalho das explicadoras¹⁸ e seu principal objetivo: “diminuir os índices de repetência e evasão escolar”, através de um “método infalível” – o diálogo com as crianças. Para isso, é fundamental que os alunos queiram aprender, pois o que importa:

É estar interessado em aprender, assim fica fácil para eu ensinar. Eu os faço entender que o que eles têm que aprender eu já sei, e, se eles não quiserem, o prejuízo não é só deles, mas também dos pais que estão pagando. O estudante tem que querer afinal eu não faço milagre sozinha¹⁹.

A declaração acima faz parte desta reportagem e consoante ao conjunto da matéria revela a luta dos pais para manter seus filhos nas explicadoras. Ainda segundo a reportagem, a remuneração média mensal das explicadoras nas comunidades populares equivale a R\$ 600,00. Muitas transformam os cômodos de suas casas para dedicarem-se às explicações. Assim como a presente pesquisa, a reportagem encontrou pessoas excluídas do mercado formal de trabalho. A explicadora torna-se, assim, como já mencionado, uma estratégia de sobrevivência. É relevante considerar que essa atividade faz parte de um setor informal de trabalho amplamente encontrado nos espaços de segregação social. De acordo com Davis (2006), *essa segregação urbana não é um status quo inalterável, mas representa uma guerra social incessante deflagrada pelo aumento do desemprego e da pobreza urbana* (p. 105)

¹⁸ Este artigo trata a atividade como predominantemente feminina.

¹⁹ Declaração de uma explicadora no corpo da matéria.

Entretanto, essa compreensão de que o explicador atua nesses espaços é compartilhada pelo site *suburbia tales*, dedicado aos moradores do subúrbio carioca:



Figura 2: site *suburbia tales* (Maio/2006)

O pequeno suburbano não tem professora particular, tem explicadora. A explicadora costuma cobrar por mês e as aulas não são individuais, sendo normalmente um grupo de cinco crianças. Durante a minha vida suburbana, eu tive várias explicadoras. A “sala de aula” era a sala da casa delas, que geralmente tinha um mesão pra caber a pirralhada toda. Tinham umas já mais sofisticadas, que criavam uma “sala” no quintal de casa pra acomodar geral. Uma delas eu lembro que passava mais tempo conversando com as mães dos “alunos” do que sentada ensinando alguma coisa. Como eu estava a fim de passar de ano, acabei pedindo pra minha mãe me tirar de lá. Depois de algum tempo, meus pais viram que seria melhor gastar mais pra ter aula particular. Mas o nome era o mesmo, explicadora. Passei uns dois anos tendo aula particular com a Márcia, que me dava aulas de matemática e física. Mas a gente passava mais da metade da aula conversando, era inevitável. Mas foi bacana. Eu contava minhas lamúrias, ela me consolava. Era minha explicadora/terapeuta. A Márcia também gostava de poesia, e me apresentou aos livros de Drummond (um deles ela tinha com autógrafa do próprio) e do Mário Quintana. O dinheiro empregado nessas aulas não foi de todo perdido. Eu acabei passando pra faculdade. Aos trancos e barrancos, mas passei²⁰.

²⁰ Fonte: www.suburbiaales.com.br Consulta realizada em novembro de 2005.

Mais do que uma simples diferença semântica, a expressão “*o pequeno suburbano não tem professor particular, tem explicadora*” sugere que há algo para além da geografia da cidade, conforme foto a seguir:



Foto 4: placa exposta no muro da residência da explicadora. Bairro: Realengo (Rio de Janeiro). Novembro/2005.

Esse *site* conta com a contribuição dos moradores no envio de comentários, sugestões e acontecimentos do cotidiano. De modo geral, retrata as concepções de seus adolescentes e jovens acerca da cultura, relações sociais, consumo e entretenimentos. O que merece destaque é a particular imagem da vida do suburbano. A este, por sua condição de morar no subúrbio, está reservada uma série de alternativas para driblar a sua desvantagem econômica em relação ao restante da cidade. Contudo, expressa, também, uma linguagem e cultura características da região e a necessidade de se auto-afirmar via identidade de suburbano, “*porque a alma suburbana jamais morrerá*” – é a frase destaque do *site*.

A partir das pistas encontradas nesses *sites*, percorri a cidade na tentativa de pelo menos perceber uma maior incidência de placas expostas nos muros das casas. Sucumbi à tentação de detectar uma proporção superior de explicadores. De fato, foi na comunidade Rio das Pedras que mais os moradores indicaram explicadores e no bairro de Realengo onde percebi mais placas tanto de explicadores quanto de prestação de outros serviços informais.



Foto 5: placa de prestação de serviços. Bairro: Realengo (Rio de Janeiro).

Rio das Pedras e Realengo: favela e subúrbio – lugares *donde la ciudad cambia su nombre*. Esta expressão em espanhol é utilizada por Fernandes (1995), e foi inspirada numa novela conhecida na literatura de Barcelona, publicada em 1957, por Francesc Candel. Na obra, ainda, segundo Fernandes (1995), o escritor catalão resume o duro processo de urbanização capitalista que produziu bairros excluídos em termos simbólicos e/ou materiais a tal ponto de projetar na consciência social a visão de que esses espaços não fazem parte da cidade (Idem).

Todavia, em se tratando dos espaços cariocas, o autor emprega um significado particular ao termo subúrbio. Para além do sentido originariamente ligado a esta palavra – arredores da cidade grande –, para o autor, quanto mais a urbanização se intensificou na cidade do Rio de Janeiro, desde o início do século XX, principalmente nas zonas Norte e Oeste, mais se intensificou o termo subúrbio carioca vinculado à segregação socioespacial. Em outras palavras, *a despeito da formação de bairros compostos por setores da classe média, é possível identificar que a posição periférica desapareceu para dar lugar à representação de distância política, social e cultural da periferia para com o centro da cidade* (Ibidem). Soares (apud Fernandes, 1995) define o subúrbio carioca a partir de três noções: *o trem como meio de transporte, predomínio da população menos favorecida e relações íntimas e frequentes com o centro da cidade* (op cit, p. 02). Estas relações dizem respeito à subordinação política, econômica e cultural para com a cidade. Assim, na linguagem do Rio de Janeiro, Fernandes concluiu que o termo suburbano é pejorativo e

indica a falta de uma política pública ligada ao desenvolvimento econômico e cultural da cidade. É neste sentido que o autor vai localizar que desde o início do século XX, o subúrbio:

denota a busca exacerbada de distinção e exclusão social a partir da Reforma Pereira Passos, que se intencionava a implantação de uma nova ordem culturalmente europeizante e discriminatória, cópia da receita da experiência de Paris do final do século XVIII (Fernandes, 1995).

Ao analisar o processo de urbanização da capital francesa, Henri Lefebvre (1991) aponta que a criação dos subúrbios deu-se a partir da pressão das circunstâncias da industrialização, respondendo ao êxodo rural. Contudo, o autor reconhece que em países em desenvolvimento, como é o caso brasileiro, a segregação social pode ser facilmente identificada, o que parece óbvio, como uma nova forma de discriminação. Assim, *a favela se consolida e oferece um sucedâneo à vida urbana, miserável e, no entanto, intensa àqueles que a abriga* (op cit, 72)

Identificar o subúrbio unicamente como a expressão do *apartheid* social é limitar os lugares onde a cidade *cambia su nombre*. Tanto o subúrbio quanto a favela carioca são espaços caracterizados por planos urbanísticos segregadores, precários investimentos públicos, escassa geração de empregos produzindo o que Bauman (2004) prognosticou como o crescimento incontrolável do *lixo humano*, isto é, pessoas descartáveis que não puderam ser aproveitadas e reconhecidas em uma sociedade cada vez mais seletiva.

No caso dos explicadores entrevistados, podemos notar que estes, através da atividade docente realizada de maneira informal no reduto do lar, não se enquadram nessa descartabilidade, mas correm o risco de tornar-se *supranumerários* (Castel, 1998) ou temporariamente inúteis para o mundo. Mais do que o medo do desemprego definitivo, os explicadores demonstraram apreensão diante da possibilidade de uma desocupação profissional. Este fato demanda uma relação com os alunos de constante dependência, e o discurso dos explicadores entrevistados, que veremos a seguir, sintetiza de forma esclarecedora um dos sentidos das explicações e por que tem se configurado em um trabalho tão procurado nesses nichos de separação econômica e social.

Em uma pesquisa realizada pelo Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), sobre as atividades informais no espaço escolar, Paiva e Durão (1998) detectaram, também, uma rede “paralela” de explicadores que cobrava R\$ 15,00 ao mês por aulas coletivas ministradas nas suas residências, atendendo a alunos das redes pública e

privada. As pesquisadoras tiveram acesso, ainda, a um extenso folheto de uma cooperativa de professores da rede pública, cujo alvo era o estudante da 8ª série. O que reforça, na pesquisa do IEC, a presença do trabalho informal, no caso, reproduzindo o que fazem formalmente e de certo modo ratificando sua deficiência, mas dela tirando proveito. Na trilha do *marketing* como a alma do negócio, com mais sofisticação que a rede que oferecia serviços mais baratos por aulas em grupos, o *status* da cooperativa caracterizava-se como um curso preparatório, de modo a garantir sucesso na vida estudantil e, por consequência, profissional. Ao aluno da escola pública era oferecida uma bolsa que reduzia a mensalidade. Implicitamente, era reconhecida a desvantagem financeira e de aprendizagem desse aluno perante o da rede privada e, portanto, a sua maior necessidade de buscar auxílio *paralelo* junto a esses profissionais.

Do mesmo modo que as autoras supracitadas empregamos o termo *rede de explicadores*. É importante frisar que a categoria *rede* apresenta uma definição bem antiga, oriunda do latim *retis*, designando *um dispositivo feito de cabos interligados numa malha, utilizado desde épocas pré-históricas na pesca e na caça* (Biderman, 1998, p. 792). Ao longo dos tempos, a palavra ganhou novos significados, sempre relacionados a diversos campos do conhecimento (Biologia, Informática, Sociologia etc.). Não sendo novidade no mundo acadêmico, o conceito de rede viabiliza a interpretação dos fatos sociais no sentido de perceber as interconexões dos sujeitos envolvidos e, neste caso específico, busca avaliar a prática e a expansão da *rede de explicadores* na tentativa de *reconstruir as ações e interações segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica* (André, 2005, p. 117), relacionando-os aos significados culturais baseados no universo referencial dos sujeitos quanto ao fenômeno das explicações.

A partir do trabalho de Paiva e Durão (1998), o professor norte-americano Mark Bray, da Universidade de Hong Kong, estabeleceu contato com o Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada solicitando informações sobre a rede paralela de explicadores. Este foi o principal motivo para que uma nova perspectiva fosse analisada nesta pesquisa: o explicador no contexto internacional.

Esta nova perspectiva que se abre pauta-se no trabalho comparativo à literatura internacional. A expressão utilizada em diferentes países, como Alemanha, Japão, China, Inglaterra, Índia, e estudada por diversos autores (Bray, 2002, 2003; Neto-Mendes et alii, 2003; Russell, 2002) é o *private tutor*, uma espécie de professor particular cuja atividade tem efeito complementar à educação oficial. É nesta direção que o presente estudo se baseia ao comparar o termo *explicador* (Brasil e Portugal) com o *private tutor*.

Com efeito, tal equivalência demonstra a necessidade de reconhecer que as causas e soluções dadas ao fenômeno descrito dependem da especificidade de cada cultura, economia e história de determinada sociedade. Tal fato cria novos problemas e dilemas para a pesquisa, tornando-a mais rica ao apresentar elementos específicos, mas, também, as crises globais da contemporaneidade, entre elas, o novo sentido dado à educação relacionado ao preparo para lidar com mudanças e diversidades tecnológicas, econômicas e culturais, equipando o indivíduo com habilidades como iniciativa pessoal e se estendendo à capacidade de adaptabilidade a situações adversas.

Não pretendemos que este estudo se transforme em uma cilada, tendo em vista as características específicas da educação e seus desdobramentos nos diversos países. Contudo, partimos do pressuposto que o caráter semelhante da realidade brasileira com o resto do mundo é o reconhecimento quase unânime da educação enquanto direito do homem, refletido no consenso firmado pela Conferência de Jomtien em 1990, que resgatou essa assertiva e caracterizou o analfabetismo como um problema significativo.

Esta mesma conferência reconhecia as dificuldades das nações de garantir o acesso à educação básica vinculada a competências e habilidades relacionadas essencialmente à leitura e à escrita; à expressão oral; ao cálculo; à solução de problemas; e a conhecimentos gerais relacionados a valores e atitudes sociais. Demonstrando um caráter abrangente, a declaração de Jomtien deixava claro que esses objetivos poderiam ser alcançados no Ensino Fundamental das mais diversas nações.

Após dez anos da elaboração da Declaração Mundial de Educação para Todos, o direito à educação é reconhecido em mais um documento referente às metas do milênio, elaborado pela Organização das Nações Unidas. Desta vez, mais simples que o ideal de educação básica, firmado em 1990 na Tailândia, esse documento recua ao priorizar a educação – segunda meta do milênio após o combate à pobreza – no âmbito do ensino primário.

O analfabetismo, que já foi considerado por Miguel Couto na década de 1920 uma chaga que provocava microcefalia, ainda mantém o *status* de vilão em qualquer projeto educacional. Embora o número de matrículas oficiais no Ensino Fundamental demonstre avanços na Europa Central e do Leste, na América Latina e Caribe, e Países Árabes, com 2,5%, 1,9% e 4,1% de crianças fora da escola, respectivamente, há, no documento acima citado, uma preocupação com a África, Ásia Oriental e Pacífico com respectivos índices de 43%, 31% e 13%. Isto significa que 15% das crianças de todo o mundo estão excluídas da escola e, nessa perspectiva, fora do sistema oficial de educação de seus países.

Face ao exposto, as bases sobre as quais foi construída a educação, tornando-se uma temática central e oscilando em decorrência de diferentes contextos políticos, ideológicos, religiosos, sociais e econômicos específicos, ao longo do século XX, e os meios de sua universalização consolidaram a escola enquanto *lócus* privilegiado de uma formalidade, intencionalidade e sistematização dos conhecimentos produzidos. Sob este prisma, a *escola foi depositária de ideais de investimentos das expectativas sociais* (Valle, 1997, p. 30). A construção dos Estados-Nação e a modernização social tornaram-se os pilares sobre os quais se alicerçaram os ideais e as políticas de inovação educacional no final do século XIX e início do século XX.

É importante considerar que, ao lado de investimentos direcionados a promover o acesso à educação, houve um descompasso entre a última década do século anterior – período em que se intensificou a orientação da política do Estado mínimo atingindo em cheio o Estado de Bem-Estar construído no pós-guerra – e a universalização do ensino, em especial no caso brasileiro, que não significou democratização, porque não houve investimento adequado por parte das políticas públicas.

Assim, trataremos neste trabalho de um tópico negligenciado nas pesquisas educacionais em âmbitos nacional e internacional e configurado em uma estratégia de abordagem de ensino-aprendizagem paralela a programas e currículos oficiais: o *private tutor*.

1.6 Possíveis aproximações do explicador ao contexto internacional

Pertence a Mark Bray (2003), professor norte-americano, pesquisador da Universidade de Hong Kong, a expressão *Rede das Sombras*, ao referir-se à prática do *private tutor* nessa cidade. De fato, o autor utiliza essa expressão para demonstrar a posição desse agente no sistema da educação a qual atua como um *elemento escuro, formado pela ausência parcial de luminosidade devido à existência de um objeto ou um obstáculo à sua frente* (Biderman, 1998). Em outras palavras, esta metáfora analisa o *private tutor* como fenômeno encontrado na educação chinesa sem a menor visibilidade, com poucos trabalhos acadêmicos dedicados a este tema.

Neste contexto, Bray relata a dificuldade encontrada para desenvolver suas pesquisas, pois, ao diferenciar o *private tutor* da simples ajuda familiar, caracteriza a atividade pelo ganho financeiro, desenvolvida no horário extra da escola, a fim de tratar de assuntos acadêmicos, principalmente os relacionados à Língua e Matemática, geralmente contratada de maneira informal – sem contratos escritos –, entrando, por isso, segundo Bray, em confronto com o governo de Hong Kong que insiste para que os *private tutors* registrem suas atividades. Dessa forma, nem mesmo os *tutors* são fáceis de encontrar por temerem publicidades negativas quanto ao seu método ou suas qualificações, e devido ao fato de que os professores estão proibidos de exercer essa atividade concomitantemente à sua atuação na rede formal para os seus próprios alunos. Dessa forma, há um acordo implícito entre as famílias, pois elas não declaram às escolas que contrataram um “tutor” para que isso não represente a perda da confiança na instituição.

Entretanto, essas restrições não impedem que haja distribuição, ainda que de forma clandestina, de panfletos anunciando os serviços tutoriais, onde seus agentes apresentam credenciais acadêmicas e expõem os resultados brilhantes de seus ex-alunos. Para a realização da pesquisa, Bray utilizou instrumentos como questionários dirigidos a alunos e telefonemas para as residências dos estudantes escolhidos aleatoriamente. Selecionou, também, seis escolas, dentro delas uma classe, e apresentou conclusões interessantes.

Hong Kong pode ser considerada uma grande metrópole, cuja relevância baseia-se no sistema financeiro. É caracterizada pela abertura de mercados produtivos ao comércio internacional, num quadro de economia global, migração de capitais e expansão tecnológica e dos meios de comunicação. Neste sentido, apresenta um alto grau de competitividade entre os indivíduos em busca de empregos estáveis e melhores. Diante dessa perspectiva, a educação relacionada à qualificação é considerada, de forma exacerbada, um componente chave para o avanço econômico. Esta característica é reforçada pelo confucionismo, a filosofia moral de profundo impacto na estrutura e no cotidiano social chinês que preconiza a disciplina, a ordenação, o trabalho e a busca constante pela melhora pessoal como valores introjetados.

Assim, a procura por melhores resultados escolares exige um currículo diferenciado, que permita uma excelente aprovação em provas de períodos finais. E é exatamente nessa época que a demanda pelos serviços tutoriais tende a aumentar de maneira abrupta, especialmente em turmas de nível mais elevado.

Bray ressalta a importância do estudo do *private tutor* numa cidade como Hong Kong, considerada um lugar *de reunião do Leste com o Oeste* – uma sociedade que estava

até 1997 colonizada pelos britânicos. Portanto, apresenta características ocidentais, onde o aprendizado simultâneo das línguas chinesa e inglesa é essencial. Com isso, Hong Kong pode ter também similaridades com outras sociedades e até mesmo indicar elementos que apontem os sentidos em que estas sociedades se movem.

Ao mesmo tempo, o pesquisador afirma que o sistema educacional dessa cidade está estratificado e não atende às necessidades das famílias chinesas. Fato que estimula cada vez mais estratégias *out-of-school* apoiadas, também, no interesse dos pais ocuparem o tempo de seus filhos enquanto trabalham. Verifica-se que é mais vantajoso economicamente contratar um *tutor* para esse fim do que um dos pais deixar de trabalhar para cuidar das crianças, pois lá o emprego assalariado tem grande valor. Como, em sua maioria, as famílias são compostas por, no máximo, duas crianças, a contratação é viabilizada pela negociação entre pais e *private tutors*.

Entretanto, o autor verificou que os estudantes que têm auxílio dos parentes não utilizam os serviços tutoriais. E, somente uma pequena parcela de estudantes considerou útil a contratação dos *tutors* com o objetivo de influenciar nos resultados obtidos na escola. Ao contrário, os pais entrevistados declararam que o auxílio nas atividades escolares deve ser feito por especialistas.

O fenômeno das “sombras” não se restringe a Hong Kong. Bray afirma que em outras sociedades asiáticas existem, onde a contratação se apresenta de forma proeminente. Na Coreia do Sul e Japão, em áreas urbanas, 72% e 90% das crianças receberam, respectivamente, aulas particulares. Cabe ressaltar que em 1996, o governo japonês publicou um relatório apresentando dados referentes ao tempo de aprendizagem fora da escola. Esse documento concluiu que a contratação dos *private tutors* tem crescido intensamente nos últimos dez anos. Por outro lado, indica que as famílias cada vez mais se preocupam com a exacerbada competição escolar e sabem que isso pode influenciar negativamente na formação das crianças e jovens. Ou seja, as famílias entram na competição, mas percebem nela aspectos negativos. Além disso, é uma prática feita “na sombra”, mas sobre a qual o governo faz até pesquisa. Desse modo, há um reconhecimento tácito da existência e se há a “condenação” da mesma convive-se com uma certa coexistência.

Mark Bray surpreende-nos apresentando um quadro internacional onde o fenômeno é encontrado. Em 2000, o Conselho de Canadá dos Ministros de Instrução publicou um estudo indicando que 10% dos estudantes com 13 anos de idade e 13.3% com 16 anos de idade tiveram uma hora ou mais de lições particulares durante pelo menos uma semana no decorrer do período letivo. Mark Bray afirma que há indícios de que o fenômeno é encontrado,

também, em outros países, como Alemanha, Egito, Índia, Malta, Formosa, Romênia e Camboja. Nestes dois últimos, os estudos indicam que os professores da rede oficial, devido a seus baixos salários, atuam como *private tutoring* para obterem uma renda adicional. Sob este aspecto, a prática de ensinar somente uma parcela do currículo no horário escolar gera a necessidade de aulas particulares. Contudo, em recente programa apresentado no Canal Futura sobre a educação do Camboja, verificou-se que muitas crianças antes de iniciarem seus estudos formais são alfabetizadas pelos professores particulares²¹.

Semelhante fenômeno das explicações foi detectado por Jenni Russell (2002) em Londres, que o denominou de *lições secretas*. A autora afirma que o crescimento da contratação dos *tutors* não consta em documentos oficiais do sistema de educação como uma variável que pode interferir nas avaliações dos alunos e, conseqüentemente, das escolas. Dessa forma, as distorções sobre os resultados da avaliação impedem a reflexão sobre a qualidade do ensino oficial. Em outras palavras, Russell atribui aos *tutors* os resultados obtidos pelas escolas mais do que à própria escola e seus professores. Neste contexto, o *private tutor* também não faz parte dos interesses de investigação acadêmica. Ao entrevistar um *tutor*, um ex-professor, a pesquisadora observou seu descontentamento quando os resultados são publicados e as escolas elogiadas: *É muita desonestidade. Nas melhores escolas a metade dos alunos está sendo tutorada*. É interessante notar que, através da fala desse *tutor*, percebemos que o mesmo reivindica um reconhecimento profissional, extremamente custoso para que as famílias admitam que os resultados obtidos estejam relacionados a eles (os *tutors*).

Entretanto, em Londres, o *tutor* configura-se uma atividade institucionalizada. Isto é, decorre de necessidades sociais básicas, com caráter de relativa permanência. Russell nos fornece um exemplo que surgiu em suas pesquisas: a mãe de um aluno questionou a um professor por que a turma de seu filho raramente fazia deveres de casa (*home work*). A resposta do professor foi elucidativa, pois declarou que não passava os deveres de casa porque sabia que a maioria de seus alunos estudava com um *private tutor*. Ainda segundo Russel, a expansão dessa “atividade paralela” só não é maior devido à dificuldade de encontrar tutores qualificados. Mas, aqueles que se dedicam a esse ramo têm clareza da sua importância, o que está explícito na declaração de um *tutor* inglês: *“Naturalmente, eu faço a diferença. Como não faria? Sou um especialista em educação, que oferece uma hora de atenção individualizada uma vez por semana. Neste caso, posso reforçar tudo que um*

²¹ Temos dúvidas quanto à nomenclatura utilizada neste país para se referir especificamente à explicadora.

professor, com uma turma enfrentando 30 crianças, não pode provavelmente fazer. (Russell, 2002, p. 03)

A contratação de *private tutors* pelo primeiro-ministro Tony Blair para seus filhos foi polêmica em Londres. Blair foi acusado de hipocrisia por alguns opositores (Mendes et al, 2003). Neste contexto, é possível perceber que o *tutor* transformou-se em norma na classe média londrina, fato que torna evidente o aumento das desigualdades sociais e educacionais. Na pesquisa de Russell, verificou-se que as famílias imigrantes de origem africana, cujos pais, geralmente, trabalham por baixos salários, apresentam pouquíssimas chances de obter sucesso acadêmico, tendo em vista a dificuldade financeira para contratar *tutors*, já que esta situação vem se constituindo na variável determinante que pode conduzir os alunos às melhores escolas. Para ilustrar, Diane Reay, investigadora do Kings College Londres, encontrou em uma escola primária inglesa a média de 65% de alunos que estavam sendo tutoradas. O que significa um gasto de 100 libras por semana, valor mais elevado do que as despesas mensais de muitas outras famílias da classe trabalhadora inglesa.

Entretanto, diante do exposto, Russel argumenta que esta classe frustra-se ao reconhecer que *a escolha é somente uma realidade para aqueles que têm recursos* e que seus filhos serão conduzidos para as piores escolas, caracterizadas pela baixa qualidade e a constante presença de comportamentos relacionados ao *bullying*²².

Se a tutoria camufla a real desigualdade do sistema de educação inglês e as oportunidades iguais de educação não são asseguradas, Russell não propõe o combate à prática dos *tutors*, mas sugere que a atividade seja oficializada, inclusive sendo parte integrante do sistema, disponível em todas as escolas para todos os estudantes. Tal fato, segundo a autora, estimularia crianças pobres e brilhantes a se dedicarem ao estudo. Isto significa que seria perfeitamente possível a coexistência entre a rede oficial e a atividade paralela apreendida por essa mesma rede. Com isso, a autora reconhece a necessidade do

²² O termo *bullying* compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Portanto, os atos repetidos entre iguais (estudantes) e o desequilíbrio de poder são as características essenciais, que tornam possível a intimidação da vítima. O *bullying* é um problema mundial, sendo encontrado em toda e qualquer escola, não estando restrito a nenhum tipo específico de instituição: primária ou secundária, pública ou privada, rural ou urbana. Pode-se afirmar que as escolas que não admitem a ocorrência de *bullying* entre seus alunos, desconhecem o problema ou se negam a enfrentá-lo.

ensino individualizado, mas que este seja acessível para todos os estudantes. Em outras palavras, os resultados avaliativos dependeriam muito mais dos próprios alunos do que do tipo desigual de educação que é oferecido.

É importante ressaltar que na década de 1990, intensificou-se a política de avaliação nacional dos sistemas públicos de educação de muitos países. Em Portugal, por exemplo, há um intenso debate sobre o que alguns autores denominam *ranking das escolas*. Para Mendes et alli (2002), ao contrário das políticas neoliberais dos países anglo-saxões lideradas por Thatcher nos anos 80, este *ranking* está mais relacionado à emergência de uma reivindicação de transparência e prestação de contas das escolas para com a sociedade. Neste sentido, os pesquisadores portugueses afirmam que a elaboração de um *ranking* de escolas secundárias é comandada pela idéia de comparação de resultados. O que força muitas instituições escolares e seus professores a se dedicarem face à exposição de premiação dos melhores ou de seus maus resultados.

Entretanto, vale lembrar que, mesmo que Portugal tenha aderido tardiamente ao projeto neoliberal, é importante frisar que sua política educacional é caracterizada pela autonomia da escola associada a uma recentralização do sistema e pelos cortes nas despesas deste setor. O que não impede que os pesquisadores portugueses afirmem que a implantação de uma política avaliativa nacional seja positiva para uma visão geral por parte da sociedade. Contudo, a adesão irrestrita destes autores à avaliação nacional é inviabilizada devido a dois fatores externos das experiências no âmbito do espaço escolar: o capital econômico, social e cultural das famílias; e a frequência da contratação de explicadores.

O primeiro fator, para os autores, estabelece a relação entre educação de pais e educação dos filhos, isto é, em Portugal *cerca de 25% dos alunos cujas qualificações acadêmicas do pai e/ou da mãe correspondem ao ensino básico, não pretendem prosseguir aos estudos, contra cerca de 4% dos alunos cujos pais possuem como qualificação acadêmica o nível superior* (Siões apud Mendes et alli, 2003).

Quanto ao segundo fator, as explicações, configura-se em uma realidade crescente nesse país em que até mesmo o trabalho executado pelo explicador como profissional autônomo é previsto na lei do Imposto de Renda (Neto Mendes et alli, 2003). Porém, consiste também em um assunto que não tem prestígio por parte das pesquisas educacionais em Portugal.

Estes dois fatos podem influenciar de modo intenso no resultado das escolas, fato agravado quando ocorre na avaliação do 12º ano. Isto é, no último ano dos cursos do Ensino Secundário, que tanto certifica a sua conclusão quanto possibilita a candidatura ao Ensino

Superior. Mas, a busca incessante pelas explicações é uma das fórmulas experimentadas pelos pais portugueses a fim de que seus filhos alcancem sucesso escolar e, por consequência, tornem-se mais competitivos no seu futuro profissional.

Parece que a coexistência das explicações com o sistema oficial é pouco conflitiva, bastando verificar a extensa quantidade de sites da internet dirigidos à contratação de explicadores. Longe de se constituir neste país uma *rede das sombras* ou uma *lição secreta*, a prática dos *explicadores* faz parte da rotina dos estudantes e é incentivada por artigos da área da educação, como é o caso de *Antes que seja tarde*, de Madalena Barbosa (2005). A autora afirma que tal atividade colabora para a difícil tarefa de reversão do quadro de maus resultados de um aluno durante o período letivo.

Ela embora valorize a *preciosa ajuda parental* nas tarefas de casa para a consolidação dos conhecimentos e hábitos de estudo regulares, reconhece que, devido às condições árduas de trabalho dos pais, estes não têm condições de realizá-las. Tal episódio é exemplificado na declaração de uma mãe portuguesa: *Como não tenho tempo e estou sempre muito ocupada, pelo menos fico mais descansada, quando chego a casa, minha filha já fez todos os deveres e aproveitou para conviver mais com ela* (Barbosa, 2005).

Esta expressão torna evidente o que representa para algumas famílias as *tarefas de casa*: um fardo que impossibilita os seus membros de dedicarem tempo a uma convivência com mais qualidade.

Entretanto, até mesmo em Portugal há que se levar em conta os gastos (e o que isso representa para quem não pode pagar) com as explicações. Neste caso, Barbosa (2005) recua ao afirmar que nem todos podem suportar o pagamento do explicador. Para ilustrar, a autora calcula que em média as famílias portuguesas correm o risco de gastar até 578 euros pelas nove horas semanais pagas por explicações individuais. Fato que, como já foi descrito, se intensifica no nível secundário devido aos exames nacionais cujos resultados influenciam na conquista de vagas para o nível superior.

De fato, a preocupação de Mendes et alli sobre a influência das explicações no âmbito da avaliação nacional é compartilhada por Keitel e Kilpatrick (1998) quanto ao estudo comparativo internacional sobre os resultados da disciplina Matemática. Para os autores, os estudos comparativos internacionais divulgados em revistas de educação e na imprensa são questionáveis, pois não expressam o que o sistema educacional de cada país oferece a seus alunos para que aprendam Matemática. Inclusive estes autores reconhecem que os alunos no Japão, Coreia e Cingapura estudam Matemática, em *explicações privadas*, fora de escolas oficiais, dedicando um tempo considerável.

Mesmo que reconheçamos a precariedade dos estudos relacionados ao *private tutor*, podemos perceber que a preocupação dos autores supracitados é legitimada por questões referentes à exclusão escolar e social num quadro crescente de acesso a oportunidades educacionais. Por outro lado, identificar a competição, enquanto forte característica, não mais somente da sociedade em geral, mas da rotina dos espaços escolares, pode nos indicar uma nova estrutura de organização das instituições escolares e novos desdobramentos do contemporâneo significado da educação e, mais abrangente, da formação humana.

Capítulo II

Histórias cotidianas de personagens anônimos

2.1 A universalidade das histórias singulares

Os caminhos da investigação no entendimento do contexto dos explicadores e as suas respectivas áreas de atuação na cidade do Rio de Janeiro foram importantes para uma análise comparativa sobre a existência deste personagem que se apresenta em espaços de segregação social e sua possível aproximação no contexto internacional – o *private tutor*.

Assim sendo, analisaremos, a partir de histórias pessoais dos entrevistados nesta pesquisa²³, de que modo as recentes transformações do mundo do trabalho – caracterizadas pela escassez de emprego, desestruturação do mercado de trabalho e, portanto, por um *reordenamento social das profissões* (Paiva, 1997) – afetam e intensificam as práticas realizadas pelos explicadores.

Narrar histórias comuns é desvelar a rotina de pessoas como André, Vilma, Rita, Denise, Adriana, Olga, Maria e Marli²⁴. Mais do que apenas buscar uma representatividade estatística, realizamos entrevistas com sete explicadores e uma professora da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro (Marli), que desempenhou a atividade há vinte anos atrás.

²³ Com a exceção de Marli, professora da rede municipal de educação que trabalhou como explicadora. Sua entrevista será explorada no capítulo III – sobre a produção dos espaços como a casa e a escola.

²⁴ Para preservar a identidade dos explicadores, optamos por nomes fictícios.

De forma gentil, esses personagens abriram as portas de suas casas e compartilharam suas experiências²⁵, por vezes numa narrativa apaixonada pela docência que se realiza na privacidade do lar, o que não os impedem de ver sua atividade como transitória. Nos primeiros minutos das entrevistas, mostraram-se muitíssimo desconfiados, como no caso do explicador André. Inicialmente, ele estava inseguro, não sabia o que responder, pois, segundo ele, pensou estar sendo entrevistado por uma “espiã”, enviada por sua ex-esposa para descobrir quantos alunos ele tinha e quanto cobrava por cada um, para que ela pudesse vir a requerer judicialmente um valor maior de pensão alimentícia. André, porém, tranqüilizou-se depois que a pesquisadora mostrou seus documentos comprobatórios do curso de pós-graduação e sua identidade civil.

Este episódio demonstra a fragilidade da atividade informal marcada pela insegurança, pois o aumento de uma pensão alimentícia pode representar uma demanda a qual o explicador não possa atender continuamente tendo em vista a oscilação do número de seus “alunos-clientes”. Por outro lado, esta situação torna evidente que os explicadores desconhecem a importância de sua atividade e como podem contribuir para um estudo como esse.

A tarefa de reconstruir essas histórias cotidianas, e identificar, por meio delas, categorias sociais, parte do reconhecimento de que as circunstâncias que se apresentam rotineiras são produtos de determinações históricas e sociais mais complexas. Assim, os percursos profissionais dos entrevistados apontam para a interação entre contexto social e experiência individual. E, nesse sentido, a afirmativa de Sartre²⁶ não está ultrapassada: *“pessoas comuns universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época em que vivem, são singularidades da universalidade humana”*.

Historiar fatos cotidianos é perceber que seus personagens partilham as mesmas categorias essenciais do pesquisador. Isto é, os explicadores compartilham a mesma época na qual estou imersa. Em outras palavras, como referido anteriormente, explicador e pesquisadora são contemporâneos e, portanto, são afetados por uma realidade tanto relacionada ao mundo do trabalho quanto ao universo da escola. Segundo Chartier

²⁵ Merece registro a experiência vivida na casa de uma explicadora. A entrevista ocorreu na sala de estar transformada em sala de aula. Constantemente seu noivo trazia algum tipo de lanche, mostrando-se muito educado. Mas passei um certo constrangimento, pois a vestimenta dele se caracterizava somente por uma cueca samba-canção.

²⁶ Apud Paulilo (2006)

para o historiador do tempo presente, parece infinitamente menor a distância entre a compreensão que ele tem de si mesmo e a dos atores históricos, modestos ou ilustres, cujas maneiras de sentir e pensar ele reconstrói²⁷

Sob esta perspectiva, é relevante elucidar o tipo de ocupação dos explicadores, os motivos que os levaram ao que consideramos como inserção no setor informal de trabalho; suas experiências profissionais anteriores; seus investimentos pessoais – até que ponto atrelados à docência; e a maneira de organizar o seu trabalho temporal e espacialmente.

2.2 *Viver em fuga*²⁸: do trabalho precário à informalidade por conta própria

Para a maioria dos entrevistados, a decisão de se tornar explicador decorreu das experiências frustradas em outras atividades ligadas ao setor formal de trabalho. De acordo com Dubar (2001), os indivíduos, em especial os jovens, já entram no mercado de trabalho sabendo da precariedade de seu emprego. O sociólogo ainda acrescenta que *há uma tendência de mudança de trabalho muitas vezes ao longo da vida devido à retração do assalariamento e do emprego estável* (Dubar, 2001). Portanto, cada vez mais, mudanças de profissão são previstas no decorrer da vida por meio de uma *alternância entre o mercado formal e atividades alternativas* (Paiva, 1997).

Os explicadores fazem parte deste cenário em que os sujeitos são forçados a acionar *virtudes e disposições socio-motivacionais* (Paiva, 1997) quando percebem a necessidade de mudança. Neste caso específico, sua virtude referiu-se à exigência da habilidade de comunicar-se oralmente para fins de atendimento ao público em seus empregos anteriores.

²⁷ Idem.

²⁸ Este título é uma alusão ao texto de Ulrich Beck (2004): “Viver a própria vida num mundo em fuga: individualização, globalização e política”.

Segundo os explicadores, esta qualidade contribuiu de forma significativa para exercerem diversas atividades:

*Na delegacia, eu era educadora. Porque o que eu tinha de dar de educação! Lá, eu aprendi a educar as pessoas. A gente estava ali porque os policiais não têm jeito para lidar com uma pessoa, por exemplo, uma moça que acabou de ser estuprada. Ele não tem jeito. Então, ele passava para a gente, a gente conversava, tinha uma fala própria para isso.*²⁹

É neste sentido que, diante da crise do emprego assalariado, Paiva (1997) vai considerar que a concorrência se acirrou, realidade que demanda novas e maiores “forças psíquicas e virtudes pessoais”. Foi por meio das experiências profissionais anteriores que os explicadores perceberam a sua habilidade de comunicar-se oralmente. É desta forma que podemos associar esta experiência aos conhecimentos produzidos na prática cotidiana. Trata-se de conhecimentos oriundos diretamente do exercício do trabalho, mas que *são estruturantes da identidade hoje ameaçada de exclusão* (Dubar, 1997, p.238).

Esta perspectiva demonstra que exercer a atividade de explicador independe da formação no Magistério. Entre os entrevistados, somente dois explicadores não têm formação docente – André e Olga –, os demais desempenharam funções ligadas à docência, apesar de terem trabalhado como recepcionista e operadora de *telemarketing*, por exemplo, como ocorreu com Adriana, Denise e Maria. Com relação àqueles que tiveram experiências docentes, estas foram adquiridas em escolas de pequeno porte da rede privada de ensino, nos limites do município do Rio de Janeiro. Segundo seus relatos, nem sempre a atividade era formalizada, não possuíam registro em carteira, trabalhavam oito horas diárias por uma remuneração de valor equivalente a um salário mínimo – não recebiam o piso salarial do Magistério proposto pelo sindicato da categoria³⁰. A declaração de Denise é elucidativa:

Eu trabalhava em uma escola que estava começando. A única coisa que eu não fiz foi pintar parede, porque faxina eu dei. A escola era uma casa e o patrão transformou em escola. (Denise, explicadora)

²⁹ Relato de Denise quando trabalhou como estagiária de Pedagogia na Delegacia Legal.

³⁰ De acordo com o Sinpro/RJ (Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro), atualmente o piso salarial de um professor da Educação Infantil à 4ª série varia de R\$ 589,43 (quatro horas diárias) a R\$ 736,79 (cinco horas diárias). Embora as entrevistadas tenham trabalhado há alguns anos como professoras na rede privada, receberam um salário mínimo por oito horas diárias está aquém do piso proposto pelo Sinpro/RJ.

Restou aos explicadores a opção pela informalidade em detrimento ao trabalho precário, sem vínculo empregatício. Daí concluímos que essas pessoas, por vezes, trocaram a informalidade encontrada na rede formal de ensino, isto é, o trabalho sem as garantias do registro em carteira, pela informalidade da atividade exercida por conta própria, estratégia que geralmente não afeta de modo homogêneo os trabalhadores, tendo em vista que uma camada considerável da classe média, ao ser atingida pela crise do emprego e pelas recentes transformações do mundo do trabalho, aciona o *self-employment* como recurso correlato ao auto-empresendedorismo; já a maioria dos trabalhadores inscreve-se na atividade informal como *malabarismo para sobreviver na pobreza*, como nos alertam Silva e Chinelli:

Trata-se da informalização colada ao empobrecimento do conjunto dos trabalhadores, que vai desde o afrouxamento da proteção legal do emprego, até a franca ilegalidade das relações trabalhistas, passa pela situação de pobreza de segmentos sociais que apenas conseguem acionar estratégias de sobrevivência que reproduzem as dificuldades de sua incorporação produtiva. (1997, p. 26)

Esta é a história dos explicadores, em especial a de Maria, que iniciou sua atividade distribuindo panfletos, oferecendo seus serviços como explicadora, em frente a uma escola pública. Não foi o que imaginou em termos de trabalho quando veio “tentar”, há poucos anos, a vida na cidade do Rio de Janeiro. Cabe lembrar que parte dos emigrantes do Paraná, como Maria, dirige-se para o centro-oeste e não para o sudeste (Brito, 2003). Aliás, o Paraná foi o estado que mais perdeu população nos últimos vinte anos em função das mudanças em sua agricultura (Idem). No entanto, a trajetória de Maria representa uma tendência mundial contemporânea: *a migração do tipo urbano-urbana, ou seja, migra-se de uma cidade para outra em busca do emprego formal* (Davis, 2004, p. 97).

Vale considerar que Maria partiu de uma cidade e não dos recônditos do meio rural. Para Fausto Brito (2003), apesar da complexidade da dinâmica da economia brasileira, há diferentes tipos de fluxos migratórios, mas *a maioria abriga como pano de fundo o motivo dos grandes desequilíbrios regionais e sociais* (op cit, p. 05). Com base nesta perspectiva Durham (apud Brito, 2003) considera que para a maioria da população ascender socialmente

está associada à migração. Dessa forma, muitas *trajetórias migratórias têm se fundado nesta cultura marcada pela ideologia da mobilidade social* (op. Cit.). Isto porque:

A articulação entre os reservatórios da força de trabalho e os estados ou regiões com maiores oportunidades econômicas, não é só um problema de “excedente demográfico” disponível, mas precisamente da capacidade de mobilizá-lo, uma alternativa aberta pela sociedade e sujeita, portanto, aos mesmos crivos das desigualdades sociais, sujeita à seletividade. (Brito, 2003, p. 19)

Todavia, Maria logo percebeu que seu deslocamento, aos 32 anos, não corresponderia à melhoria de sua condição social, mas, apenas, ao seu estado de sobrevivência. Trabalhou em duas escolas particulares como professora da Educação Infantil, porém, perdeu o emprego. Lecionou, também, em outra escola que ela denominou de “Cooperativa de Professores”.

Segundo o Sebrae, cooperativa, originalmente, compreende uma *sociedade de pessoas com forma e natureza jurídica, não sujeita a falências e destinada à prestação de serviços*³¹, incluindo-se, assim, os educacionais. Neste sentido, o cooperado *é ao mesmo tempo dono e usuário da cooperativa, onde a prestação de serviços não gera excedente, mas há um retorno financeiro proporcional ao valor das operações*³². No entanto, a crise de escassez de lucro descrita por Maria nessa cooperativa a fez prever a transitoriedade deste trabalho e incorporou aquilo que Castel (1998) denominou *precariedade como destino*, isto é, a *consolidação progressiva que marca a instalação no provisório como modo de existência* (1998, p. 543).

Após tentativas frustradas de prestação de concursos públicos para a área docente – fato ocorrido com os explicadores formados em Magistério –, Maria tomou duas decisões para se estabelecer como explicadora.

A primeira está vinculada à crença de que para conseguir emprego é preciso elevar sua qualificação profissional via certificado de pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia. A despeito do cenário de uma cidade que apresenta uma taxa de desocupação maior no

³¹ Fonte: www.sebrae.com.br. Consulta realizada em 27/12/2006.

³² Idem.

grupo que tem 11 anos ou mais de estudo (8,4%) do que naquele com instrução com menos de oito anos (7,6%)³³, Maria tornar-se-ia, desse modo, uma especialista em crianças com dificuldades de aprendizagem, principalmente as relacionadas à concentração e memória. A forma como ela abraçava com carinho, durante a entrevista, sua monografia, seu trabalho de final de curso, revela bem o grau de esperança no seu mais novo título: psicopedagoga. No entanto, diante dos níveis de desempregos qualificados, podemos duvidar do trinômio qualificação-emprego-renda.

A segunda decisão teve como alvo alunos de instituição escolar pública, quando a paranaense posicionou-se, como já mencionado, estrategicamente na esquina daquela escola para divulgar seu trabalho, partindo da seguinte hipótese:

(...) os pais da escola pública sabem que o ensino é fraco, mas não sabem como resolver o problema! (Maria, explicadora)

É interessante notar que o conteúdo da declaração da entrevistada parte da hipótese corrente de que o ensino é *fraco* e a escola *ruim*. Mas, a despeito de qualquer informação referente à instituição escolar próxima a sua residência, Maria posicionou-se em frente a ela, uma escola municipal de 1º segmento do Ensino Fundamental. Esta escola, em 2004, no *Prova Brasil* – um sistema de avaliação nacional organizado pelo Inep – obteve resultados superiores às médias municipal, estadual e nacional nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática da 4ª série.

Entretanto, Maria não alcançou sucesso neste novo empreendimento. Além do tipo de trabalho descrito no panfleto – explicadora da Educação Infantil à 2ª série –, a entrevistada encontrou dificuldade, quando lecionava para quatro crianças, em determinados conteúdos escolares referentes às séries mais elevadas (3ª à 8ª série do Ensino Fundamental). A explicadora, que paga aluguel e mora em um quitinete situado numa rua “escondida” do

³³ Fonte: IBGE/ Pesquisa Mensal de Emprego: www.ibge.gov.br. Consulta realizada em abril/2006.

Pechincha, bairro formado por inúmeros condomínios fechados, nem mesmo pôde explorar o muro da residência colocando uma placa para fazer propaganda de sua atividade³⁴.

Atualmente, Maria conta com o apoio financeiro de uma amiga psicóloga e, em contrapartida, executa inúmeras tarefas relacionadas a serviços domésticos e de secretária. Ou seja, Maria mercantiliza a ajuda oriunda das relações de amizade sem perceber que está envolvida em uma situação de trabalho precário. Segundo Castel (1998) *empreender e transformar tais atividades em emprego significa transformar a sociedade em mercadoria* (p.572). O autor questiona se em nome de *uma apologia das relações de proximidade, não se quer substituir o reino do regulamento da mercadoria pela relação humana passível de remuneração* (idem, p. 573). Isto significa que o *financiamento de serviços de ordem doméstica* tem se constituído em *jazidas de emprego*, ou melhor, subemprego. É nesta perspectiva que Castel recorre ao conceito de *neodomesticidade*, de André Gorz, relacionado à oferta de serviços pessoais.

Nossa entrevistada exerceu a atividade de explicadora ainda que de modo efêmero, porém, também não conseguiu sobreviver de forma mais confortável desempenhando essas outras funções oriundas das *relações de proximidade*.

É relevante observar a trajetória de Maria marcada pelo trabalho precário e pela informalidade. Ela substitui as explicações por outra atividade também informal. Silva e Chinelli (1997) nos lembram que há uma tendência mundial à informalização (ou informalidade) como conseqüência do crescimento do desemprego e à precarização do emprego assalariado. Tradicionalmente, o termo informalidade ainda refere-se às *relações que ocorrem fora do assalariamento*. Os autores chamam a atenção para a correlação entre informalidade e empobrecimento dos trabalhadores.

No caso dos explicadores, inúmeros fatores contribuem para que se mantenham na informalidade. Em primeiro lugar, a crença de que a atividade é provisória, embora alguns já a exerçam há bastante tempo (Adriana, Denise, Olga). Trata-se, portanto, do *trabalhador informal-estável*, um termo empregado por Valladares et alli (2003) para designar a informalidade como um fenômeno caracterizado pelas formas de *mobilização do trabalho*

³⁴ De forma muito sincera e ao mesmo tempo contraditória, Maria, ao iniciarmos a entrevista, pediu-me desculpas pela dificuldade em oferecer explicações, fato que me obrigou a dar cinco telefonemas durante o trajeto de dois quilômetros até a sua residência. Após tentativa de explicar-me onde morava, cometi a indelicadeza de solicitar que ficasse então próxima a esta escola pública para que eu pudesse encontrá-la. Deu certo!

fora das relações de assalariamento que se estendem por anos a fio. Estas formas incluem tanto trabalhadores em empresas informais com poucos empregados quanto trabalhadores sem contribuições fiscais. Se por um lado esses sujeitos não têm encargos, por outro estão à margem dos direitos sociais historicamente consolidados, como a aposentadoria e outros.

Entretanto, no caso dos explicadores, estes parecem não ter clareza sobre a sua inserção na informalidade, embora reconheçam o seu trabalho como uma atividade apenas provisória para que possam se estabelecer no mercado formal. Assim, não cogitam sua atividade regulamentada. Eles percebem a degradação de seu trabalho, mas acreditam que dele tiram um certo proveito. Com efeito, os explicadores fazem parte da imensa maioria dos trabalhadores informais em que, de acordo com Lautier, *não está inscrita no sistema de direitos-deveres sociais ligado ao emprego assalariado: se uma pequena parte deles tem acesso ao sistema de saúde, quase todos estão excluídos da aposentadoria, da garantia jurídica do emprego, etc* (1997, p. 59)

Neste sentido, a história de outra entrevistada – Adriana – faz parte deste cenário marcado pela sobrevivência na informalidade.

Durante dez anos, Adriana trabalhou como explicadora, e 80% de seus alunos eram oriundos da rede pública. Esta atividade sustentou seu período inicial na faculdade de Letras de uma universidade particular. Quando formada, trocou as explicações por empregos formais em escolas e cursos privados. Contudo, a entrevistada desabafa que, mesmo com renda mensal de R\$ 2.200,00 em virtude dos seus cinco empregos, o excesso de trabalho trouxe-lhe problemas relacionados ao estresse, e ela “abandonou tudo” durante seis meses, tempo suficiente para “descansar e procurar melhores empregos”. Desde então – já se passaram quatro anos – não retornou ao mercado formal de trabalho na rede privada.

Parece que a explicadora sofreu o que atualmente tem sido objeto de sérios estudos relacionados à “Síndrome de *Burnout*”, isto é, segundo Carlotto e Pallazo (2006), as condições físicas e psicológicas de trabalho, associadas ao estresse causado pela atividade docente, configuram-se em um fenômeno psicossocial considerado como um tipo de cansaço físico e mental resultante de situações de trabalho relacionadas à constante pressão emocional e excesso de atividades. O desgaste emocional provocado pela referida síndrome deflagra um processo de *desumanização e apatia ocasionando problemas de saúde e sentimentos ligados ao abandono da profissão* (idem).

Em maior ou menor medida, foi o que nossa entrevistada experimentou. Porém, ela acreditava na sua recuperação em um tempo limitado – o que não ocorreu –, e não concebia a imprevisibilidade do futuro. Em outras palavras, a representação pouco controlável do futuro (Castel, 1998, p. 571) lhe indicaria estratégias a serem estabelecidas a partir do seu presente. Isto é, segundo a entrevistada, após um repouso de seis meses poderia retornar às atividades docentes. No entanto, não contou com o estreitamento das ofertas de trabalho.

É com amargura que a explicadora fala sobre a brusca queda financeira. Na sua atividade atual, iniciada há um mês – até o momento da entrevista – *após ter caído a ficha*, em suas palavras, recebe dos quatro alunos R\$ 160,00 mensais. E lamenta a perda de contatos por causa da demissão dos empregos.

O objetivo de Adriana de retornar a uma situação baseada nas relações de assalariamento se aproxima ao que Robert Castel (1998) considera como *a adesão aos valores do trabalho assalariado [que] não é apenas uma defesa de certos privilégios, do ‘sempre mais’, ao contrário, é o temor do ‘sempre menos’*. Ao voltar a ser explicadora, Adriana percebeu *o refúgio diante da degradação da oferta e das condições de emprego formal, a perda do emprego sendo de longe mais importante que a procura por uma remuneração mais elevada* (Valladares et alli, 2003). Implicitamente, a entrevistada acreditou que ter apenas quatro alunos era somente o reinício de seu trabalho, cuja remuneração, assim como dos demais explicadores, integra o orçamento doméstico, contribuindo nas despesas, juntamente com o marido que trabalha com registro em carteira.

De acordo com Adriana, voltar a ser explicadora é buscar uma forma mais digna de viver, embora supervalorize o que ela mesma denominou de *status* de professor particular³⁵. Isto é, o professor particular cobra mais caro porque o aluno/cliente, que nem sempre é criança, exige a transmissão de conteúdos mais complexos, como por exemplo, uma “explicação” mais específica sobre uma disciplina como: Física que exige conhecimentos mais elaborados. Como explicadora, a entrevistada informou que tem ganhado apenas R\$ 2,00 ao dia por cada aluno. Para Adriana, esta é a diferença primordial entre professor particular e explicador. No entanto, a demanda de seu bairro não é por professores particulares, mas por explicadoras, cuja atividade vincula-se aos conteúdos do 1º segmento

³⁵ Como afirmado anteriormente, na cidade do Rio de Janeiro há uma diferenciação entre explicador e professor particular.

do Ensino Fundamental. A entrevistada, assim como André, mora em Realengo, e acredita que por ser um bairro onde tradicionalmente existem muitas explicadoras, poderia obter algum tipo de sucesso na atividade, tendo em vista a demanda local.

A explicadora não se pode dar ao luxo de esperar formar uma turma de dez alunos. (Adriana, explicadora)

A declaração de Adriana indica que para se estabelecer como explicadora é preciso iniciar a atividade ainda que com poucos alunos, pois a quantidade pode aumentar no decorrer do ano letivo. Apesar de Adriana ter seus riscos minimizados devido à segurança do trabalho de seu marido, viu-se diante de uma significativa perda das oportunidades de emprego. Queixa-se de seu isolamento social, conseqüente do afastamento profissional. Neste sentido, o lugar ocupado pelos seus antigos trabalhos revela *a importância do capital social para inserção e permanência no mercado formal de emprego* (Paiva, 1995).

Entretanto, esta forma de encarar a realidade induz a entrevistada a várias lógicas que legitimam e conferem a sua atividade como explicadora um atrativo: *estudar em um ambiente familiar; a escola pública é de má qualidade; o medo que as famílias e alunos têm da reprovação escolar; e a cultura do empreendimento que é visualizada na placa afixada no portão de sua residência:*



Foto 6: Placa presa no portão da explicadora. Novembro/2005.

Adriana justifica o conteúdo da placa da seguinte forma:

*É no intuito de estimular a pessoa que passa e lê. O responsável vai pagar: “é mesmo, eu tenho que investir no meu filho. O colégio não está bom. R\$ 40,00 que vou tirar do meu orçamento? Não, eu vou investir, vou ter um retorno.” (Adriana, explicadora)*³⁶

Cabe lembrar que atualmente, o empreendedorismo tem sido uma prática valorizada, como por exemplo, em cursos relacionados ao “mundo dos negócios” embasados em uma cultura da auto-ajuda³⁷. No caso da explicadora, o valor pago não é considerado preço ou mensalidade, mas um investimento na educação escolar e, no futuro, na vida profissional.

Levar os pais a investir no filho para retorno financeiro no futuro, por intermédio da ascensão social via estudos, é o principal objetivo que Adriana confere às “explicações”. Este fato é um atrativo para a contratação e a procura cada vez maior de sua atividade.

Adriana declara que a vantagem do que realiza está na organização e na flexibilidade de horário, visão compartilhada pelos demais explicadores. No entanto, verificamos que essa maleabilidade é aparente, uma vez que só é possível na medida em que ainda não se tenha um considerável número de alunos para o preenchimento de suas horas diárias. A flexibilização do tempo corresponde a uma característica da chamada *atividade alternativa*³⁸, que, de acordo com Silva e Chinelli (1997):

A autonomia no controle do tempo e do ritmo de trabalho não é apenas um fato, mas também um valor que impede o reconhecimento de que este “controle” em geral corresponde, na prática, a um forte aumento e/ou intensificação do uso do trabalho vivo. Por outro lado, o caráter de maleabilidade e flexibilidade que é indissociável destas atividades costuma vir relacionado à valorização da experimentação como veículo de expressão pessoal, dificultando a percepção do risco permanente associado a elas (p. 38)

O controle do tempo de trabalho também foi uma vantagem apontada pelo explicador André. De acordo com o seu depoimento, verificamos que à medida que aumenta o número

³⁶ Cabe lembrar que para os cursos relacionados à auto-ajuda e outros de empreendedorismo o valor pago não é chamado de preço ou mensalidade, mas investimento.

³⁷ Esta perspectiva é objeto de investigação da tese de Elaine Constant (doutoranda do PPFH/UERJ).

³⁸ Este termo é empregado por Silva e Chinelli e diz respeito a uma atitude defensiva visando evitar ou compensar a mobilidade social descendente.

de alunos, os explicadores ocupam todo seu tempo disponível. Na verdade, a flexibilidade do tempo se esvai na medida em que haja uma intensificação do trabalho.

2.3 As explicações e o auto-emprego

Ao iniciar a atividade das explicações em meio ao desemprego e malogradas tentativas em atividades formais³⁹, André, aconselhado por sua mãe⁴⁰, expôs uma placa no portão de sua residência oferecendo seus serviços. Na placa informava o telefone e o tipo de trabalho: aulas particulares. Entretanto, André viu-se obrigado a mudar o conteúdo da placa por causa de telefonemas recebidos que solicitavam a informação sobre o custo da hora/aula e a disponibilidade do professor para atender na residência do aluno. O explicador concluiu que precisava alterar a placa, pois as famílias não compreendiam a sua real situação e intenção: *dar 'explicações' em sua residência para grupos de alunos, cobrando uma mensalidade distante de ser equiparada às aulas 'salgadas' do professor particular*⁴¹. Isto é, como no *site suburbiatales*, o explicador dá aulas para grupos e é pago mensalmente, mediante o contrato oral estabelecido entre ele e a família. Foi a partir desse *feeling*, dessa mudança no conteúdo da placa, que André conseguiu em dois meses passar de seis para 45 alunos. Enfatizou que quando tivesse 50 alunos, número que considerou limite, não mais aceitaria qualquer *cliente*.

Porém, seis meses após a realização da entrevista com André, ele me informou, por telefone, que estava com 65 alunos, realidade que o obrigou a trancar a matrícula na faculdade e rever os planos de deixar de ser explicador dentro de um período de 12 meses. Surpreso, pela procura intensa dos pais de alunos, contratou auxiliares e repensou, mais uma vez, o conteúdo da placa, isto é, além das explicações, criou um curso preparatório.

Assim, mediante a demanda por cursos intensivos, até mesmo de crianças oriundas da 4ª série do Ensino Fundamental, com vistas a conquistar uma vaga na 5ª série de colégios

³⁹ O entrevistado já trabalhou em diversas atividades.

⁴⁰ A idéia de sua mãe baseava-se em dois fatos oportunos: o gosto do filho pela matemática e o espaço da varanda de sua residência, suficiente para dispor mesas e cadeiras para futuros alunos.

⁴¹ Declaração de André.

públicos tradicionais (Colégio Pedro II, Colégio de Aplicação das Universidades públicas etc.), o explicador diversificaria o seu trabalho.

André mora no bairro Realengo. Embora a estrutura de sua residência possa ser considerada como típica de classe média, o que difere do tipo de residências do bairro, não consegue esconder as dificuldades encontradas por ele em meio à crise do emprego. Todos os empregos que tivera anteriormente estavam localizados em bairros bem distantes da sua residência. Vale ressaltar também que nesses empregos ele não recebia mais que dois salários mínimos. Atualmente, considerando o número de alunos e a baixa inadimplência, André possui renda média mensal de R\$ 3.000,00, valor muito superior à média da receita dos moradores de Realengo. E trabalha em casa.

Segundo dados do IBGE, no Censo de 2000, os homens moradores desse bairro, com mais de 11 anos de estudo, têm renda mensal estimada em R\$ 844,00. O que nos leva a supor que nosso entrevistado se manterá ainda por um longo tempo nas explicações, e contratando outras pessoas de maneira precária e informal. Isto é, André demonstra em seu pequeno universo o que vem ocorrendo em larga escala no mundo do trabalho.

Dentre o grupo de explicadores, André destaca-se pela quantidade de alunos, o que o motivou a contratar duas assistentes, conforme mencionado, que se dedicam a alunos na etapa de alfabetização. Contudo, não tem a intenção de criar uma escola. Sua meta está relacionada à atividade de explicador como meio de sustento provisório para se sustentar e os seus filhos, e poder concluir o Ensino Superior. Ao ser entrevistado, André cursava o primeiro período em uma faculdade privada próxima a sua residência. Como já explicamos, trancou a matrícula devido à grande procura por suas explicações.

Ainda que pese a concepção de atividade passageira, ao contrário do que pensam as demais explicadoras, André, bem como Olga, outra explicadora, demonstra certa tendência empresarial. Quando apresentou seu trabalho na investigação, revelou organização, como se vê em qualquer instituição escolar, com ficha cadastral para cada aluno e pastas contendo as atividades de seus *alunos-clientes* – expressão usada por ele. Bimestralmente, prepara um relatório sobre as atividades desenvolvidas pelos alunos nas *explicações* e o comportamento psicossocial de cada um. Este relatório é encaminhado ao responsável pela “matrícula” do aluno para que possa fazer comentários no espaço reservado no documento e reenviá-lo ao explicador.

Segundo André, o aluno que estuda em sua residência não é reprovado. Ele garante a aprovação:

Se eu não conseguir? Vou lutar para conseguir. Eu consigo aqui fazer os meninos passarem de ano, várias matérias, coisas que eu não lembro, tenho que ficar estudando sozinho. Iluminismo tenho que ler... lembrar e montar o exercício. Estou lutando... estou lutando... (André, explicador)

Seu tipo de trabalho como explicador é flexível, isto é, de acordo com a vontade e a necessidade da família. Para isso, André cria pacotes de aulas coletivas promocionais que podem ser quitados mensalmente conforme a possibilidade da família. Ele declarou, inclusive, que não se importa em aceitar cheque pré-datado, embora não desconfie das famílias, sentimento que está longe de apresentar, segundo ele, para facilitar o aluno e a família que, assim, não precisa ir todo mês a sua residência para efetuar o pagamento. André costuma cobrar R\$ 50,00 mensais por aluno, porém, para alunos irmãos é reservado um atrativo desconto na mensalidade. No entanto, caso a família apresente inadimplência durante o ano, as explicações não são renovadas no próximo período. O explicador afirma que, ao contrário do que fazem algumas escolas particulares, o seu aluno não é prejudicado durante o ano pela inadimplência dos pais.

Ao trocar a placa de propaganda de *aula particular* para *explicador* e, em seguida, de *explicador* para *explicador/curso preparatório*, ele observou, também, que tal mudança afetaria o tipo de cliente ao qual atendia: de alunos da rede pública para alunos da rede privada. Desta forma, no futuro, poderá aumentar o valor da mensalidade e trabalhar de modo menos cansativo, tendo em vista que, segundo ele, as crianças que estudam na rede pública têm mais dificuldade de aprendizagem e necessitam mais de suas orientações. André percebeu a demanda local e o seu intenso nicho de mercado, e ganhou autoconfiança com os resultados positivos da sua atividade.

Para Rodrigues (2002), em seu trabalho sobre criação do próprio negócio, esta é uma forte característica do espírito de quem é empreendedor. Nas palavras da autora, *o empreendedor relaciona-se com a predisposição em observar a mudança como uma oportunidade e não como uma ameaça* (op. cit. P. 25). Neste sentido, ele transforma uma condição insignificante em excelente oportunidade de negócio, com uma *excepcional*

capacidade estrategista de criar novos métodos de penetração e criação de novos mercados. A autora nos lembra ainda que os empreendedores são bem relacionados (*network*), e sua rede social é uma oportunidade de geração de crescimento e lucro. São motivados pelo desejo de autonomia e realização pessoal.

No entanto, não seria novidade se a autora observasse apenas aspectos positivos no empreendedorismo, tendo em vista o relato de suas experiências na organização de cursos voltados aos microempresários promovidos pelo Sebrae. Todavia, Paiva (2001) afirma que o auto-empresariamento – *a assimilação d(est)a ideologia e correspondente atuação* – é o espírito de nossa época.

Presenciamos, na última década, através da mídia e de parte das políticas públicas, esta construção positiva do auto-empresariamento mais relacionado à autonomia e a ausência de trabalhos desempenhados sob a hierarquia do que a uma sobrevivência penosa no mercado de trabalho. No entanto, Paiva et alli (2001) considera que:

a grande disponibilidade da força de trabalho qualificada e em busca de novos nichos de trabalho/atividade passíveis de mercantilização, entrelaça-se a novas demandas geradas pelas tensões, pela incerteza, pela insegurança, pela consciência de que a gangorra social substitui a estabilidade de outrora. Uma cultura do auto-empresariamento serve de suporte a uma crescente mercantilização de serviços pessoais que absorve a Nova Era Capitalista segmentos de profissionais e de atividades que se encontravam e funcionavam à margem do sistema – obrigando suavemente a sua integração (p. 118)

O empreendedorismo é um incentivo que atinge a diversos setores da economia, principalmente os caracterizados pela prestação de serviços. Potengy e Castro (1998), a partir do estudo realizado sobre os profissionais do ramo da informática, observaram que, mais do que a autonomia, característica aparentemente inerente ao *self-employment*, esses trabalhadores têm suas vidas marcadas pela *vivência da precarização e da incerteza* e pela distância de vínculos formais de trabalho, cuja atividade *não obedece a uma chefia imediata, mas a uma dinâmica interna da realização de um maior número de serviços* (op. cit, p. 81). Entretanto, este discurso da autonomia reforça as relações de trabalho desprotegidas.

No pequeno grupo entrevistado na pesquisa, os explicadores não fogem a esta regra. André, Olga e Vilma trabalham em três turnos durante a semana e, aos sábados, no período da manhã. Em um telefonema, André confessou o seu extremo cansaço devido à atividade exercida, mas não vê condições de abandoná-la. Mesmo considerando que o ano estava terminando e que muitos que exercem a docência no período final do ano letivo ficam cansados, André retrucou que a ele não era dado esse *luxo*, diante da inexistência do décimo terceiro salário e de férias. Inclusive, porque este era o período de mais trabalho por causa das avaliações de final de ano. O explicador pode descansar, uma vez que tem certeza se os alunos continuarão no próximo ano freqüentando as explicações. “*Aliás, não esqueça que eu tenho filhos para sustentar.*” (André, explicador)

Implicitamente, André compreende que deve se dedicar ao *agora*, à *vida in time*⁴² – planos mais longos, como a conclusão da faculdade, estão suspensos. Este sentimento é compartilhado por Olga, que deixa em sua gaveta o sonho da faculdade de Pedagogia, pois precisa das explicações para investir financeiramente no curso preparatório para vestibular do filho, que é muito caro.

O motivo de André e Olga não serem professores formados também colaborou para o fato de se autodenominarem “explicadores”. Ressalte-se que mesmo não sendo professores, exercem a prática docente. É importante considerar que, embora as demais explicadoras exponham placas anunciando os seus trabalhos, durante as entrevistas se auto-intitularam professoras, pois são formadas nos cursos: Normal Nível Médio, Licenciatura e Pedagogia.

O diploma de professor, ou a sua falta, não influencia nas escolhas das famílias para contratar explicadores. É interessante notar que André e Olga atendem a um número maior de alunos que os demais entrevistados, o que demonstra que a personalidade dos explicadores, suas virtudes pessoais, a rede e o espaço social nos quais atuam são os fatores que mais influenciam na contratação⁴³. Desta forma, atribui-se às maneiras de relacionar-se com os alunos o sucesso na atividade. Nas palavras de Paiva, isso significa que *a existência se transforma no mais sofisticado produto comercial e a esfera econômica no árbitro final de nossa vida pessoal e social* (Paiva, 2001)

⁴² Tipo de vida conseqüente das “cisões a que os indivíduos estão hoje expostos e sua freqüência, quanto à coerência entre pensamento e diferentes formas de ação ao longo de períodos até mesmo tão breves como um dia”. Ver: Paiva et alli (2001).

⁴³ Como demonstrado no primeiro capítulo, não só os dois explicadores que mais têm alunos não são professores, como ambos moram nas áreas mais pobres visitadas na incursão empírica.

Assim como André, Olga percebeu no bairro Rio das Pedras a demanda pelo trabalho das explicadoras. Ela não viveu o drama do desemprego como Maria, nem mesmo se apresenta como uma migrante solitária. Ao contrário da paranaense, Olga faz parte de uma população que cresce a cada dia: migrantes dos estados do Nordeste para a comunidade de Rio das Pedras – a favela que mais cresce demograficamente na cidade do Rio de Janeiro. Nossa entrevistada relata que por conta da necessidade de migrarem, os filhos de seus conterrâneos têm alto grau de defasagem série/idade escolar.

Durante alguns anos, Olga trabalhou em uma empresa de contabilidade. A exigência dos cuidados maternos a impeliu ao abandono do trabalho estável e assalariado, mas, segundo ela, de remuneração ínfima e condições precárias. Isso também foi possível pela aparente segurança de trabalho que possui seu⁴⁴. Sua dedicação e empenho com o estudo do filho na etapa de alfabetização chamaram a atenção da vizinhança. Olga declarou que sua habilidade para lidar com crianças e seu carinho a transformou da condição de dona-de-casa à de explicadora.

Este episódio lembra-nos um dos aspectos históricos da formação da profissão docente em meados do século XIX. Para ilustrar, no ano de 1868 havia a Escola Doméstica de Nossa Senhora de Amparo, destinada à educação de moças para que se tornassem aptas ao serviço doméstico a fim de futuramente viverem de seu trabalho como boas mães de família, empregadas ou domésticas (Almeida, 2000). As que revelassem uma *aptidão especial* poderiam se tornar professoras.

O que tem em comum este fato histórico com a experiência individual de nossa entrevistada é que, diferentemente da formação no século XIX, Olga não é professora. Embora tenha o Ensino Médio e sonhe com a faculdade de Pedagogia, ela apresenta a sua *aptidão especial* associando-a à atividade de explicadora. Seus alunos são orientados apenas a chamá-la de “tia”. No entanto, revela que buscou os “cursos de verão”⁴⁵ para orientar a sua prática da docência.

Ao contrário das demais entrevistadas, Olga não se vê em situação de degradação social. O fato de ter se tornado explicadora confere-lhe um *status* perante a comunidade. Da

⁴⁴ Este é um importante dado: todos os explicadores, com exceção de Maria, embora contribuam no orçamento doméstico, têm suas garantias a partir de vínculos empregatícios de seus familiares no mercado formal.

⁴⁵ Trata-se de cursos sobre métodos de alfabetização, comumente realizados por faculdades privadas para variado público, nos meses de dezembro e janeiro – período de férias escolares.

tarefa doméstica às explicações, considera ter percorrido uma trajetória de ascensão. Olga se orgulha da atividade e demonstra respeito em relação aos professores da rede formal de ensino, o que não a impediu de tecer-lhes duras críticas.

Ainda que habite uma humilde casa, em um “beco” de Rio das Pedras, Olga declara sentir-se privilegiada em comparação às condições precárias em que vivem seus vizinhos, entre eles, seus próprios alunos. Ela reconhece a dificuldade e o esforço dos pais de seus alunos para mantê-los na explicadora, entretanto, conta que na comunidade ela é quem cobra o valor mais alto, por causa da procura pelo seu trabalho, especificamente relacionado aos conteúdos de alfabetização.

Olga admite, ainda, que sua relação intensa com livros e revistas, e sua busca incessante por informações lhe dão garantia quanto à *difícil tarefa de ensinar*, atividade que, caso a entrevistada pudesse, não mercantilizaria e exerceria apenas por caridade, por saber que crianças com dificuldade no processo de leitura e escrita se desenvolvem melhor quando sob sua orientação. Contudo, a necessidade de pagar um curso pré-vestibular para seu filho a obriga cobrar R\$ 25,00 por cada aluno.

A falta de certificação da profissão docente não impede que Olga trabalhe como explicadora há mais de cinco anos. Entre a habilidade doméstica e a intenção de ajudar as crianças da comunidade, a explicadora vem se sustentando com o dinheiro que provém das mensalidades de quase 30 alunos. Segundo a entrevistada, os principais motivos de sua contratação estão relacionados à *baixa escolaridade dos pais, oriundos das regiões mais pobres do Nordeste, que não têm condições de ajudar os filhos*, e a dois fatos que colaboram para o aumento das dificuldades de aprendizagem: *as crianças, em sua maioria, são da rede pública; e a defasagem série-idade escolar dos alunos moradores de Rio das Pedras*.

É importante ressaltar que apesar da pouca escolaridade dos pais – às vezes são analfabetos – não se pode afirmar que não estejam preocupados com a trajetória escolar de seus filhos, como nos evidencia Olga:

Têm muitos casos de mães analfabetas ou que sabem ler pouco. Elas não têm como ajudar o filho, nunca tiveram oportunidade de estudar, mas querem dar ao filho a oportunidade que elas não tiveram. (Olga, explicadora)

De fato, quase 30% dos adultos que habitam este espaço podem ser considerados analfabetos funcionais⁴⁶. Olga conta-nos o exemplo de um aluno que lhe paga com a verba oriunda do Programa Federal Bolsa Família⁴⁷. Com uma expressão feliz, ela elogia-o, informando-me que por se tratar de uma verba mensal regular, “este aluno não apresenta qualquer risco de inadimplência e seu pagamento é feito em datas certas”.

Semelhante episódio foi verificado no *site* do Ministério do Planejamento através da reportagem: *Dinheiro no bolso e voto negado*. Esta reportagem afirmava que, embora o benefício esteja garantido com a reeleição do até então candidato à Presidência, Luis Inácio Lula da Silva, isso não assegura que os beneficiados votem no presidente. Interessante é a informação sobre os milagres que as famílias fazem com o benefício Bolsa Família:

A família está segura de que o benefício deve continuar. Célia paga ainda R\$ 10,00 por mês a uma explicadora – professora particular para ajudar os filhos na escola.⁴⁸

Diante do exposto, nossa entrevistada admite a preocupação da família *do menino da Bolsa Escola*: estudar com uma explicadora significa, para ela, um espaço de proteção, tendo em vista que os pais dedicam parte considerável de seu tempo diário ao trabalho. De fato, Olga acaba percebendo que sua atividade pode estar voltada a casa como proteção *dos perigos* do mundo, opinião dividida pelos demais explicadores. Essa preocupação é real – no Rio de Janeiro, em média 45% das famílias residem em áreas marcadas pela violência.

⁴⁶ Fonte: Instituto Pereira passos. www.rio.rj.gv.br/ip. Consulta realizada em janeiro/2007.

“O conceito de analfabetismo funcional nasce da decepção com as grandes campanhas que nos primeiros anos atendem à demanda reprimida pelo domínio das técnicas de lecto-escritura e de cálculo, ou seja, àquelas pessoas que efetivamente buscavam oportunidades de aprendizagem devido a necessidades sentidas na vida profissional, política ou social – arrastando ao longo de muitos anos progressiva decadência e um passivo visível no rastro da ineficiência manifestado pelos elevadíssimos índices de regressão ao analfabetismo por desuso entre seus alunos. O conceito de analfabetismo funcional passa a ser utilizado para designar não a ausência absoluta de conhecimentos por seus destinatários, mas a falta de domínio daqueles básicos necessários à realização de suas tarefas profissionais.” (Paiva, 2003, p. 409).

⁴⁷ Trata-se de um programa social criado pela Medida Provisória nº 132 e promovido pelo Governo Federal. Constitui-se numa transferência de renda às famílias em situação de risco social. Em outras palavras, é um projeto que, de acordo com os objetivos preconizados pelo Governo Federal, “nasceu para combater a fome e a miséria do país”.

⁴⁸ Fonte: www.cliping.planejamento.gov.br. Reportagem de 5/3/06. Consulta realizada em 4/9/06.

Diante da associação entre favela, pobreza e violência, os pais de Rodrigo, *o menino da bolsa*, têm medo que seu filho *perambule pelos espaços da favela, mesmo em Rio das Pedras, tipicamente nordestina e marcada pelas relações de parentesco*. (Olga, explicadora)

É importante ressaltar a preocupação dos pais com o futuro escolar e profissional dos filhos na comunidade Rio das Pedras. Monteiro (2002) apresenta um estudo etnográfico sobre a percepção dos professores da rede pública sobre esta localidade quanto à valorização que os pais atribuem aos estudos. Essa abordagem é relevante na medida em que esta pesquisa mostra que a migração nordestina está associada à valorização da educação como perspectiva de mobilidade social.

Para ilustrar, Rio das Pedras é a região da zona oeste que mais recebe migrantes do Nordeste e, de acordo com Olga, mantém uma forte *rede de ajudas*. Este fato corrobora com um dos motivos para a contratação das inúmeras explicadoras existentes na comunidade. Essa informação nos foi dada por algumas das crianças moradoras no local, uma vez que há poucas placas com propagandas de explicadoras. Parece-nos que a perceptível familiaridade entre os moradores e a organização espacial da favela não favorecem a exposição de anúncios indicando os serviços.

Embora o programa Favela-Bairro, empreendido pela Prefeitura do Rio de Janeiro, tenha desenvolvido o projeto em parte desta comunidade, não foi suficiente para minimizar de maneira significativa os *becos* característicos do local. Olga mora em um desses *becos*, que nada mais são que

a definição clássica da organização espacial da favela caracterizada pelo excesso de população, habitações pobres ou informais, acesso inadequado à água potável e condições sanitárias e de insegurança da posse da moradia (Davis, 2006, p. 101)

Ainda que Rio das Pedras apresente alto grau de estratificação social entre os moradores e seja subdividida em áreas de acordo com o *status* econômico. Foi percebendo essa dinâmica interna do local onde mora que Olga passou a dar explicações, pela manhã, durante os afazeres domésticos, para oito crianças em sua residência. Não raro a entrevistada prepara um bolo ao mesmo tempo em que verifica o trabalho escolar das crianças. No período da tarde, ela desloca-se para Areinha, uma parte da comunidade mais pobre. Lá, Olga construiu uma sala de aula para receber as crianças da localidade, pois estas não têm

condições de ir a sua casa devido à distância. A entrevistada declarou que esta área é nova na região onde o fluxo migratório é mais intenso. Portanto, *as crianças são mais necessitadas de explicações* (Olga, explicadora).

Essa intensificação do fluxo migratório desta região pode ser entendida a partir da expansão imobiliária da região dos bairros Barra da Tijuca e Jacarepaguá. Segundo Monteiro (2002) *são regiões que reúnem um alto poder aquisitivo e demanda por mão-de-obra mais barata, contribuindo assim para o surgimento de áreas extremamente populosas*. Portanto, “o tradicional êxodo rural da mão-de-obra excedente para favelas urbanas ocorre ainda que a cidade deixe de ser *máquina de emprego* (Davis, 2006), mas abrigue variadas estratégias de sobrevivência e sonhos de uma ascensão social. Olga dá explicações às crianças dessa comunidade e compartilha um sonho com os seus vizinhos, pais de seus alunos: *ver o filho ser alguém na vida*.

Esta é mais uma situação cuja declaração pode ser interpretada como a expectativa que os pais apresentam em relação ao futuro dos filhos. Contudo, está vinculada ao anseio de as famílias verem seus filhos em situação diferente da qual estão inseridas: conseguir um emprego baseado nas relações de assalariamento. Este também é um desejo dos explicadores.

2.4 A esperança pelo trabalho estável via concurso público

Durante os anos que cursou Pedagogia em uma universidade pública, Denise se sustentou com a bolsa oriunda do Programa de Iniciação Científica. Depois que se formou, nossa entrevistada trabalhou em duas escolas particulares. Em seguida, passou a ser recepcionista de um curso de inglês. Foi por meio de contato que estabeleceu na recepção do curso com os estudantes e seus pais que Denise decidiu tornar-se explicadora, para aumentar sua renda. Aos 22 anos, sonhando em pertencer à rede pública, Denise contou que ter estudado com uma explicadora entre os quatro e cinco anos de idade, trazia-lhe boas lembranças. Sua explicadora basicamente se propunha à alfabetização. É importante considerar que desde a época em que Denise se alfabetizou, a ampliação da Educação

Infantil no âmbito municipal tem-se intensificado após as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. Na infância de Denise, a oferta de matrículas nas turmas com crianças de faixa etária de cinco e seis anos era limitada na rede municipal de educação, pois não representava, ainda, uma exigência legal. Isto significa que neste período era comum crianças estudarem primeiro com explicadora para se alfabetizar para mais tarde freqüentarem uma escola.

Apesar de fixar uma placa no muro de sua residência em Jacarepaguá, divulgando seu trabalho, Denise conseguiu apenas cinco alunos, quantidade que não evoluiu ao longo de dois anos, fato que a obrigou retornar ao trabalho nas escolas particulares, sem registro em carteira. Entretanto, ela não abandonou as explicações, e continua atuando nesta atividade no período noturno, após a jornada diária de trabalho. Durante a entrevista, realizada à noite, era visível o seu cansaço. Todavia, apesar de ter declarado ser difícil conciliar as atividades, a explicadora/professora expressou sua felicidade por não mais depender financeiramente de sua mãe. De acordo com Denise, a principal renda da família ainda continua sendo a pensão deixada por seu pai falecido. Pensão ou aposentadoria - mecanismos de proteção montados durante a sociedade salarial representam o que Castel (1998) denomina de um preocupante paradoxo, isto é:

a crise do futuro caracterizada pelo fato de que os que estão fora do trabalho estão mais garantidos do que aqueles que ainda trabalham, e, sobretudo, os que se preparam para entrar na vida profissional” (p. 570).

Desde o término do curso de Pedagogia, Denise levou dois anos para conseguir um trabalho. Culpava-se pela profissão que havia escolhido: professora, o que não lhe trazia qualquer vantagem ou garantia de emprego:

(...) Eu servia para quê? Ah, eu chorava, eu ficava desesperada porque eu não servia para nada. Por que eu quis ser professora? Eu comecei a me desesperar. Eu pensava que estava no lugar errado. Não me chamam porque eu não tenho capacidade. Depois eu dei a minha primeira aula particular. Eu coloquei a plaquinha... esperava contato. (Denise, explicadora)

Denise não percebeu vantagens em ser somente explicadora, entre a tarefa docente na rede formal de ensino e as explicações, trabalhando em três turnos, a professora/explicadora consegue uma renda mensal de R\$ 550,00. Ao exercer a atividade de explicadora no período noturno, ela se divide em explicações e o planejamento pedagógico das escolas. Ao comparar sua situação profissional com os professores da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, Denise enfatizou que estes são privilegiados, têm um vencimento invejável⁴⁹ e gozam de muita liberdade para exercerem sua profissão.

Situação similar é experimentada por outra explicadora. Rita faz parte desse quadro de dependência: a aposentadoria da mãe professora. Com apenas 19 anos e o curso Normal Nível Médio concluído, ela estava grávida (na época da entrevista), o que a impedia de ter qualquer emprego em empresa privada. Também não estava obtendo o sucesso esperado como explicadora, pois, segundo ela, a longa escada que as crianças precisam subir para chegar à sua residência dificulta a conquista de mais alunos. Rita, porém, confere às explicações numerosas vantagens, como o pouco desgaste da voz, situação que a preserva quanto à possibilidade de ocupação de um cargo público no futuro, tendo em vista que precisará passar por exames admissionais. No entanto, para ela, a sua pouca idade é o motivo mais significativo por não estar trabalhando, sendo considerada imatura⁵⁰ tanto pela idade quanto pela falta de experiência profissional.

É tautológico afirmar que os riscos sociais e econômicos e as incertezas da atividade dos explicadores são amenizados quando membros de suas famílias integram o mercado formal de trabalho em relações baseadas no salário. E não só no caso das famílias dos explicadores, pois atualmente qualquer família pobre ou de baixa classe média, quiçá até da classe média, tem seus riscos amenizados quando alguns de seus membros estão empregados. Com efeito, em se tratando dos explicadores, se por um lado seus riscos

⁴⁹ O professor iniciante da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro recebe um piso salarial em torno de R\$ 755,00 para quatro horas e meia diárias de trabalho.

⁵⁰ Essa reivindicação pela maturidade é real no espaço da profissão docente. Durante o meu envolvimento com pesquisa no curso de Pedagogia, o grupo do qual fazia parte pôde constatar que no ano de 2003 a palavra maturidade enquanto categoria que qualifica o sujeito a lecionar fazia parte do discurso dos professores do Normal e do Nível Médio. A declaração de uma professora nos impressionou fortemente: “então a gente vê as meninas trocando a boneca pelo apagador muito cedo”. Demos atenção aos aspectos reais e simbólicos presentes na transição boneca/apagador em docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que estavam cursando graduação em Pedagogia. Apresentamos nossos resultados e conclusões na 55ª Reunião Anual da SBPC com o título: “Maturidade e Magistério: de como se troca a boneca pelo apagador”. Esta é só uma digressão para compreendermos o contexto vivido por Rita que ao mesmo tempo tem idade para concluir o Magistério, mas não para lecionar.

diminuem, por outro, não reduzem o desejo de ingressarem na rede pública de ensino – e isto se aplica tanto para os que possuem formação docente quanto para os que ainda pretendem adquirí-la.

O período em que as entrevistas foram realizadas coincidiu com o lançamento do edital do concurso para professores do Ensino Fundamental promovido pelo município de Duque de Caxias⁵¹, e todas as explicadoras afirmaram que prestariam o concurso e depositaram muitas esperanças quanto à aprovação⁵².

De modo geral, os explicadores acreditam que suas experiências pessoais desencadearam a atual situação de uma inserção marginal no mundo do trabalho. Esta *individualização da culpa* significa que cada vez mais *viver a própria vida, portanto, envolve assumir a responsabilidade pelos infortúnios e pelos eventos imprevistos* (Beck, 2004, p. 239) e, segundo Beck: *a luta diária pela própria vida tornou-se a experiência coletiva do mundo ocidental. Exprime o que resta de nosso sentimento comunitário* (2004, p 235).

A esperança que os explicadores depositam na aprovação em um concurso público revela sua percepção de que a situação na qual se inserem é correlata “à falta de sorte”⁵³. No entanto, podemos afirmar que está relacionada tanto à escassez de políticas públicas de criação de empregos quanto às profundas transformações ocorridas nas relações de trabalho a que vieram diminuir as possibilidades de inserção. Foi dessa forma que Vilma concedeu sua entrevista muito emocionada e desabafou sobre o sonho de pertencer ao ensino público:

Eu vou fazer agora esse concurso pro município de (Duque de) Caxias. Eu sempre estudei, eu sempre estou estudando. Eu tenho uma colega que passou no concurso anterior e ela gosta muito, o salário é bom, é a oportunidade. Eu amo! Você não tem noção de quanto eu quero. (Vilma, explicadora)

⁵¹ As entrevistas ocorreram nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2005.

⁵² Ao retornar ao campo empírico em março de 2006, podemos verificar que nenhuma entrevistada foi aprovada neste concurso. A explicadora Rita comenta que chegou a rasgar o jornal com o resultado da prova. No entanto, este fato não diminuiu a esperança de aprovação das explicadoras em futuros concursos.

⁵³ No caso específico do Concurso do Município de Duque de Caxias, foram 94.707 professores inscritos. A relação candidato vaga do professor II (1º segmento do Ensino Fundamental) variou de 53,37 (4º Distrito) a 115,62 (1º Distrito). No que concerne ao professor I (2º segmento do Ens. Fundamental) a relação candidato vaga chegou ao patamar de 266,92 (Língua Portuguesa) e 381,89 (Educação Física). Fonte: www.duquedecaxias.rj.gov.br. Consulta realizada em: dezembro de 2006.

Os principais obstáculos na vida profissional da explicadora foram as constantes doenças de seu filho mais novo, que resultou em sua demissão de duas escolas da rede privada. É por este motivo que ela, em especial, deposita suas esperanças no ensino público como possibilidade de conciliar uma vida profissional estável ao tratamento de saúde de seu filho. Vilma nos apresentou todo o material – livros e apostilas – referente a este concurso. A entrevistada estuda após os três turnos trabalhados – manhã, tarde e noite (a partir das 21 horas, enquanto sua família assiste à novela), o que não a impede de negociar freqüentemente com as mães os horários de atendimento de seus alunos. Ela declara que sua atividade é desgastante, pois está relacionada à educação – hábitos, valores e atitudes – suprimindo, assim, o papel da escola e da família. Como por exemplo, O envolvimento de Vilma na vida escolar de seus alunos é intenso, e ela chega até mesmo a comparecer com algumas mães às reuniões escolares. Nos murais de sua pequena sala de aula, expõe a importância do estudo e o comportamento que espera do aluno⁵⁴.

As diversificadas experiências por que passaram os explicadores serviram como ilustração para descrever de que modo foram afetados pelo mundo do trabalho e foram conduzidos às explicações. Mas se quiséssemos localizar esta ocupação, a expressão do professor Mark Bray – *rede das sombras* – ainda se mostra adequada.

No decorrer desta seção, a pesquisa se esforçou no sentido de associar a atividade em estudo a uma estratégia de sobrevivência ligada à economia informal. Entretanto, faz-se necessário reconhecer que esta atividade por conta própria, realizada no interior da casa, não consta em estatísticas oficiais sobre mercado de trabalho. No entanto, é uma atividade que tende a crescer: quatro explicadores, desde então, tiveram um aumento considerável de alunos. As informações sobre o aumento de explicadores nos bairros visitados foram freqüentes, incentivado por ser uma atividade centrada na prestação de serviços – educacionais – e que não demanda qualquer investimento financeiro inicial. Os ajustes que são realizados na casa para adequar o espaço às aulas dependem do número de alunos atendidos.

Sendo assim, tornar-se explicador se constitui em estratégia para fugir do desemprego ou do trabalho precário. Aliás, a inserção no setor informal é *a resposta que as*

⁵⁴ Destacamos uma expressão encontrada em um dos murais: “coruja não fala, mas presta atenção!”

peças necessitadas dão à subutilização de trabalho urbano numa realidade marcada por um baixo nível de garantia (Tomazini, 1995, p. 27).

PARTE II:
A CASA E A ESCOLA
COMO ESPAÇOS RESSIGNIFICADOS

Capítulo III

A casa não é a mesma

3.1 Mudança de foco

Todo o esforço do estudo até aqui realizado pautou-se em perceber tanto as áreas de atuação dos explicadores quanto os aspectos do mundo do trabalho que induzem um considerável número de pessoas à atividade em questão.

Entretanto, o trabalho de campo permitiu identificar – nos debates que permeiam o mundo do trabalho e apontam para mudanças ocorridas no sistema de educação – que os espaços como a *casa* e a *escola* têm sofrido significativas transformações no que se refere à sua estrutura organizacional e à redefinição de papéis familiares e profissionais.

A questão central deste capítulo diz respeito à reflexão sobre as alterações promovidas no espaço doméstico e o que podem representar, levando-se em conta que o *espaço é o suporte material de práticas sociais de tempo compartilhado* (Castells, 2005) e, portanto, que a sua organização e materialidade apresentam um sentido simbólico que concerne às formas de interação entre os sujeitos.

Ao partir da evidência de que a casa transcende a finalidade de abrigo ou moradia e que nela se expressam e se satisfazem necessidades econômicas e sociais de seus ocupantes, parece pertinente analisá-la à luz do trabalho realizado pelos explicadores em seu interior.

A casa dos explicadores engloba duas dimensões: a primeira, voltada às necessidades do seu trabalho enquanto fonte de renda; a segunda, vinculada ao espaço como cenário de um tipo de processo de ensino-aprendizagem. Uma leitura sobre a produção deste espaço indica novos significados sobre maneiras de trabalhar e/ou de aprender, e nos convoca a compreender de que modo a família é, também, afetada.

Deve-se salientar que, no contexto da sociedade brasileira, durante o século XIX, o espaço doméstico foi o principal cenário do ato de ensinar e aprender – ou na casa do estudante, ou na do próprio mestre – por intermédio de personagens como preceptoras, mestre-escola e professor particular. Somente na segunda metade do século XX – isto é, *no período que sucedeu à Segunda Guerra Mundial que a revolução educacional tomou corpo*

no mundo ocidental capitalista e se acelerou a democratização da educação em todo o globo (Paiva et alli, 1998, p. 45) - é que se presenciou a *espetacular dimensão* assumida pela educação oferecida pelo Estado via escola pública como espaço privilegiado de transmissão de conhecimentos sistematizados. Isso equivale dizer que a volta aos dias atuais da prática de ensino realizada no lar, concomitantemente à oferecida pela escola, tem implicações profundas neste início de século. Este ponto é decisivo para que se perceba o que representa a atividade exercida no interior das residências dos explicadores.

O deslocamento do espaço de aprendizagem – da educação doméstica para a escolar –, ocorrido mais intensamente no século passado, aproxima, de alguma maneira, a relação do trabalho dos explicadores com as práticas educativas características do século XIX.

Embora a pesquisa histórica não se constitua o objetivo deste estudo, há uma dívida da historiografia da educação brasileira ainda a ser paga no que concerne ao estudo da coexistência de formas alternativas de educação, como as explicações, e a consagração da escola no século XX, fato que acena para a dificuldade em localizar com precisão a origem do termo “explicador”. O trabalho de Souza (2004) oferece pistas, por intermédio de falas de quatro ex-explicadoras entrevistadas, de que esta atividade, tal qual como hoje se apresenta, era realizada nas décadas de 1960-70 na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

Antes de prosseguir com a descrição e análise da *casa* do explicador no conjunto do texto, não parece descabida uma digressão para que se compreenda aspectos relacionados à prática da educação doméstica e ao seu posterior desaparecimento e/ou ao silêncio nas primeiras décadas do século XX.

3.2 Espaço doméstico: *locus* de aprendizagem no século XIX

Pode ser encontrado, ainda que de forma tímida, na obra clássica de José Ricardo Pires de Almeida (2000) – *Instrução Pública no Brasil (1500-1889): história e legislação* – um indício da existência de uma atividade de ensino concomitante à rede oficial de educação: o autor ressalta que o sistema dos *rigorosos* exames realizados no Colégio Pedro II – criado em 1837 – incentivou pessoas e até mesmo *empresas*⁵⁵ a se dedicarem ao preparo dos alunos para essa exigência.

⁵⁵ Pode causar-nos estranheza, mas a palavra empresa foi retirada da tradução do livro original. Vide: Almeida, J. R. P. *Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. Trad.: Antonio Chizotti. 2ª Ed ver – São Paulo: EDUC 2000, p. 109.

Entretanto, em pesquisa recente, Toledo de Almeida (2004) levanta a hipótese de que o termo *explicador* seja herança da educação portuguesa. O autor cita texto de 1908, ao serem realizadas novas propostas à reformulação do ensino de Portugal, no qual se lê que:

(...) na abertura solene das aulas da Universidade de Coimbra, o *lente* Sidónio Pais profere sua “Oração de Sapiência”, recomendando que os professores primassem pela clareza no encaminhamento de suas respectivas aulas. Quando isso não fosse possível, deveria haver “recurso a um **explicador** suplementar”. Admitia-se que havia lentes sem clareza suficiente para permitir aos alunos enxergarem as verdades contidas nas matérias. Os professores poderiam, sempre que precisassem recorrer aos explicadores para a tarefa esclarecedora o ensino” (op cit, 34), grifo nosso.

Esta crítica severa feita pelo *lente*, sobre a falta de clareza do ensino e a conseqüente contratação de explicadores, demonstra a coexistência da explicação com um sistema de ensino consolidado, realidade diversa daquela suposta ser a do Brasil no mesmo período. No entanto, Almeida (2004) localiza a presença de explicadores no nosso País, a partir do século XIX, através da literatura. Na obra *O Ateneu*, de Raul Pompéia, o autor destaca:

(...) Sérgio “encontra o mundo”, conforme as palavras de seu pai. O mundo que Sérgio encontra é feito e habitado por diversas pessoas comuns. Entre elas, Sanches, um colega muito próximo, que também será seu **explicador**. “Sabia-se no Ateneu que ele era meu **explicador** (grifo nosso), supunha até que pago”. (Almeida, 2004, p. 55)

Almeida (2004) resgata ainda na literatura brasileira outros exemplos que envolvem explicadores: as obras de Aluísio e Artur Azevedo, *Casa de pensão* e *O lencinho*, respectivamente. Em ambos os textos, a narrativa não oferece detalhes sobre a atividade do explicador, o que indica que se tratava de uma ocupação rotineira e comum.

Vasconcellos (2005) também percorre o caminho da literatura para argumentar que a educação doméstica era predominante no século XIX: *Memória de um sargento de milícias* (Manuel Antonio de Almeida); *A moreninha* (Joaquim Manuel de Macedo); *Senhora* (José de Alencar); *Helena, Um homem célebre, Memórias póstumas de Brás Cubas, Quincas Borba, Esaú e Jacó, A mão e a luva, Iaiá Garcia e Dom Casmurro* (Machado de Assis); *O cortiço* (Aluísio de Azevedo); *O seminarista* (Bernardo Guimarães). Desta vez, a categoria pesquisada não foi *explicador*, mas *educação doméstica*, o que levou a autora a nomear

mestre da casa para se referir ao professor que podia trabalhar tanto em sua residência quanto na do aluno.

A pesquisa – a partir dos jornais que circulavam naquela época – induziu Vasconcellos (2005) a elaborar o seu trabalho baseado em três categorias: preceptor(a), mestre-escola e professor particular, e concluir que se tratava de uma demanda da elite do século XIX. No entanto, embora seu estudo aponte para a educação doméstica como prática dominante desta categoria social, a autora considera que a contratação destes agentes não se restringia somente a esta demanda, pois:

(...) também funcionavam como solução para aqueles, que por escolha ou por custos, tendo optado pelo ‘colégio’, não haviam conseguido dele os resultados esperados, vendo-se obrigados a recorrer aos serviços dos mestres das Casas. (Vasconcellos, 2005, p.71)

Entretanto, o acesso à educação nesse período é quase totalmente restrito à esfera privada, o que significa que *a iniciação dos indivíduos na cultura letrada se fazia a partir de iniciativas muito diversificadas, como: família, igreja, preceptores, corporações profissionais, associações filantrópicas, dentre outras* (Villela, 2003, p. 101). Neste sentido, havia muito mais crianças atendidas por uma educação doméstica do que pela rede pública estatal, que em termos de organização de um sistema e expansão escolar, praticamente não existia, mesmo com a criação de escolas domésticas, liceus e do Colégio Pedro II e até mesmo Escolas Normais. Aliás, o próprio termo rede pública estatal não se aplica a uma realidade como a do Império, onde tudo era feito como se fosse *benesse* do imperador!

A partir daí vai ter início uma lenta transição do espaço da educação, ou melhor, da *instrução*: da casa para a escola – tendo em vista que a educação doméstica será uma característica da elite desta época –, e ao menos representa a inauguração do debate sobre a quem cabe o dever de educar: a família (*governo da casa*) ou o Estado (*governo do estado*).

Entretanto, a mudança de costumes não ocorre sem resistências, uma vez que a elite considerava a educação doméstica um estatuto de diferenciação social e a modalidade mais adequada à instrução de suas crianças (Vasconcellos, 2005, p.95). Agravava-se o fato de à escola serem dedicados espaços precários de higiene associada à preocupação das famílias de não misturarem seus filhos com outras crianças de várias matizes, conforme se constata em um relato da época:

(...) seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem, e com razão, pela moralidade de seus filhos, em contato com esta multidão de garotos cujos pais os enviam à escola apenas para se verem longe deles algumas horas. Deste modo, estas crianças aprendem melhor e mais depressa do que aqueles que freqüentam a escola pública. (Almeida, 2000, p. 90)

A reação do governo é expressa pelo artigo 64 do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854, que obriga os pais, tutores curadores ou protetores de crianças de mais de sete anos a lhes proporcionar o ensino de primeiro grau sob pena de multa (Almeida, 2000, p. 139). Na verdade, esse dispositivo legal não muda a perspectiva de ser a *instrução elementar* encargo da família. Por outro lado, não torna claro o procedimento para as famílias que não podiam custear o estudo de seus filhos.

Ao longo do período imperial, embora o serviço de instrução tenha se dado através de práticas isoladas e da educação promovida pelo Império estar aquém do atendimento às crianças na faixa etária escolar da época, começa-se a reconhecer que a escola se constitui em um espaço por excelência de ensino e aprendizagem. Isto porque *o momento da formação dos estados nacionais no Ocidente coincidiria com o movimento de secularização do ensino* (Villela, 2003, p. 108) e o Brasil seguiria, de modo peculiar, essa tendência internacional.

Impregnado do espírito da época, Almeida (2000) escreve sobre a importância de o Estado Imperial *tomar nas mãos a causa da instrução pública* (p. 159). Em outras palavras, para o bom funcionamento do Estado-nação, era necessário instruir as *classes inferiores*, o que expressava a capacidade de governar dotando o Estado de mecanismos de atuação sobre a população (Faria Filho, 2003) através das obediências às leis. Caso contrário, sem a instrução, os homens constituir-se-iam verdadeiros ignorantes e violentos, conforme o *slogan* oitocentista da época: *abrir escolas era fechar prisões* (Villela, 2003).

Paiva (2003) considera que o ensino obrigatório elementar anterior a 1870 e as discussões que sucederam não corresponderam às reais condições da sociedade brasileira: debates travados sem que houvesse uma rede elementar organizada de ensino, não provocaram nenhuma modificação relevante no sistema educativo.

Ao final do século XIX, com o início da Primeira República e a promulgação da Constituição em 1891, que torna o ensino obrigatório e gratuito, o país se vê face à necessidade de uma reforma no ensino, promovendo-lhe um caráter moderno. Ou seja, diante do arsenal de materiais pedagógicos, da mudança do método individual para os métodos intuitivo e simultâneo, que favoreceram a composição de grupos escolares

homogêneos, o próximo passo seria a ampliação do acesso das pessoas às instituições escolares, possibilitando o ensinamento de *práticas civilizatórias*.

A educação promovida pelo Estado tornou-se, nos países da Europa, *mais importante a partir do desenvolvimento do capitalismo [industrial, que] permitiu percebê-la como um importante instrumento de ascensão social* (Paiva, 2003, p. 167), o que exigia o domínio das técnicas de leitura e escrita. Ainda que timidamente, este é o início do deslocamento da educação doméstica à educação escolar durante o século XX, em que, num mundo regido pelo progresso técnico-científico e econômico, percebe-se a consagração da escola como espaço de aprendizagem⁵⁶.

O retorno da educação realizada no lar, com conteúdos típicos da cultura escolar, demonstra que os explicadores se inserem nas mudanças ocorridas nas funções sociais da escola e da família. Dessa forma, uma releitura das entrevistas é o suficiente para se demonstrar uma nova dimensão sobre o trabalho realizado no interior da residência do explicador e a interação com a família de seus alunos.

A seguir, com o estudo da casa como local de reprodução social, verifica-se que o século XX não só promoveu o deslocamento do espaço de aprender, mas também do espaço de trabalho. Percebe-se que as fronteiras entre trabalho e lar, escola e casa sempre foram tênues e sua definição depende do contexto histórico no qual se inscrevem.

3.3 A casa do explicador

No anonimato do seu trabalho, no interior da sua residência, os entrevistados não se autodenominam somente explicadores. André e Olga, que não possuem formação docente, se apresentam como *tio* e *tia* aos alunos. As demais explicadoras se apresentam e se relacionam com seus alunos e respectivas famílias designando-se *professora*. A explicadora Vilma possui, até mesmo, um carimbo – onde se lê o seu nome completo, sua formação acadêmica (professora e pedagoga) e o número de registro no MEC – que apõe nos cadernos das crianças ao corrigi-los.

Autonomear-se explicador está relacionado a uma estratégia que, diante da crise do trabalho e a escassez do emprego assalariado, surgiu como uma inovação em termos de atividade em suas vidas. Os explicadores acreditam que a opção por este tipo de trabalho é decorrente de um certo grau de ineditismo. Por conceberem a escola como o espaço oficial e

⁵⁶ Há um salto abrupto de tempo entre os parágrafos deste texto, porém foi realizado do modo intencional. Na verdade, trataremos no capítulo IV da análise da expansão escolar promovida ao longo do século XX.

por excelência de educação, e sendo o modelo escolar por eles internalizado, os explicadores não cogitaram, durante as entrevistas, que sua atividade possa derivar de formas dispersas de ensino (preceptores, mestre-escola e professor particular) comum em um período da história da educação brasileira.

No entanto, é nesta estratégia “inédita” e “provisória” que os explicadores adaptam o espaço da sua casa à nova atividade. Como mencionado no capítulo anterior, a transformação do espaço dependerá, também, do sucesso na atividade exercida. Ou seja, modificação espacial é correlata ao aumento do número de alunos e conseqüentemente à elevação do número de famílias que pagam as mensalidades cobradas pelos explicadores.

Diante do fato que a renda oriunda das explicações será empregada no orçamento doméstico, a família do explicador pouco ou nada se opõe às transformações espaciais a que estará sujeita a residência. Durante as explicações exige-se um certo silêncio, aparelhos como rádio ou televisão não podem estar ligados para não atrapalhar a concentração do alunado. Este acordo firmado entre os membros da família impõe restrições não apenas ao uso de aparelhos sonoros e a determinadas atividades domésticas, mas também demanda a ausência dos membros, ou uma certa invisibilidade, nos períodos destinados às explicações.

O espaço reservado a essas atividades é sempre a parte mais arejada e confortável da casa, um ambiente que os explicadores consideram propício à aprendizagem. Ainda que, com exceção do explicador André, sejam moradias tipicamente populares, o interior na maioria das vezes é mais sofisticado que o exterior – com artefatos tecnológicos como: aparelhos de televisão e rádio. Apesar da extrema simplicidade do lar, Denise, Ana Paula, Olga, Adriana e Maria possuem computadores e acesso à internet.

Na casa de alguns explicadores tem-se a impressão que eles estão sempre envolvidos com algum tipo de obra. Não raro são encontrados materiais de construção civil nas residências. Isso indica que há uma preocupação constante com o aprimoramento do ambiente, e que eles se preocupam com a necessidade de transformação do espaço em que habitam. No entanto, nota-se que este fato só é possível por ser a casa dos explicadores (com exceção de Maria que paga aluguel), geralmente, fruto de herança de família ou adquirida há muitos anos.

O explicador André comparou o *aconchego do ambiente doméstico* ao espaço impessoal, com quadros-de-giz e cadeiras *frias*, das salas de aula da escola formal, *onde o aluno é só mais um*. De fato, não há quadros-de-giz nas casas desses explicadores⁵⁷, o que significa que – para aqueles que possuem uma quantidade de alunos suficiente a ponto de

⁵⁷ A ausência dos quadros-de-giz deve-se ao tipo de método individualizado empregado pelo explicador.

justificar alterações no espaço – a estrutura do ambiente dedicado à explicação se assemelha à sala de aula de uma escola convencional. Inclusive, quando os explicadores têm um número significativo de alunos, murais são fixados nas paredes – geralmente da varanda (quando este é o local das explicações).

Há uma intencionalidade no conteúdo dos murais. O objetivo é sempre motivacional, através de frases que apelam para valores morais e religiosos e para a importância de uma elevada auto-estima como condição de aprender.

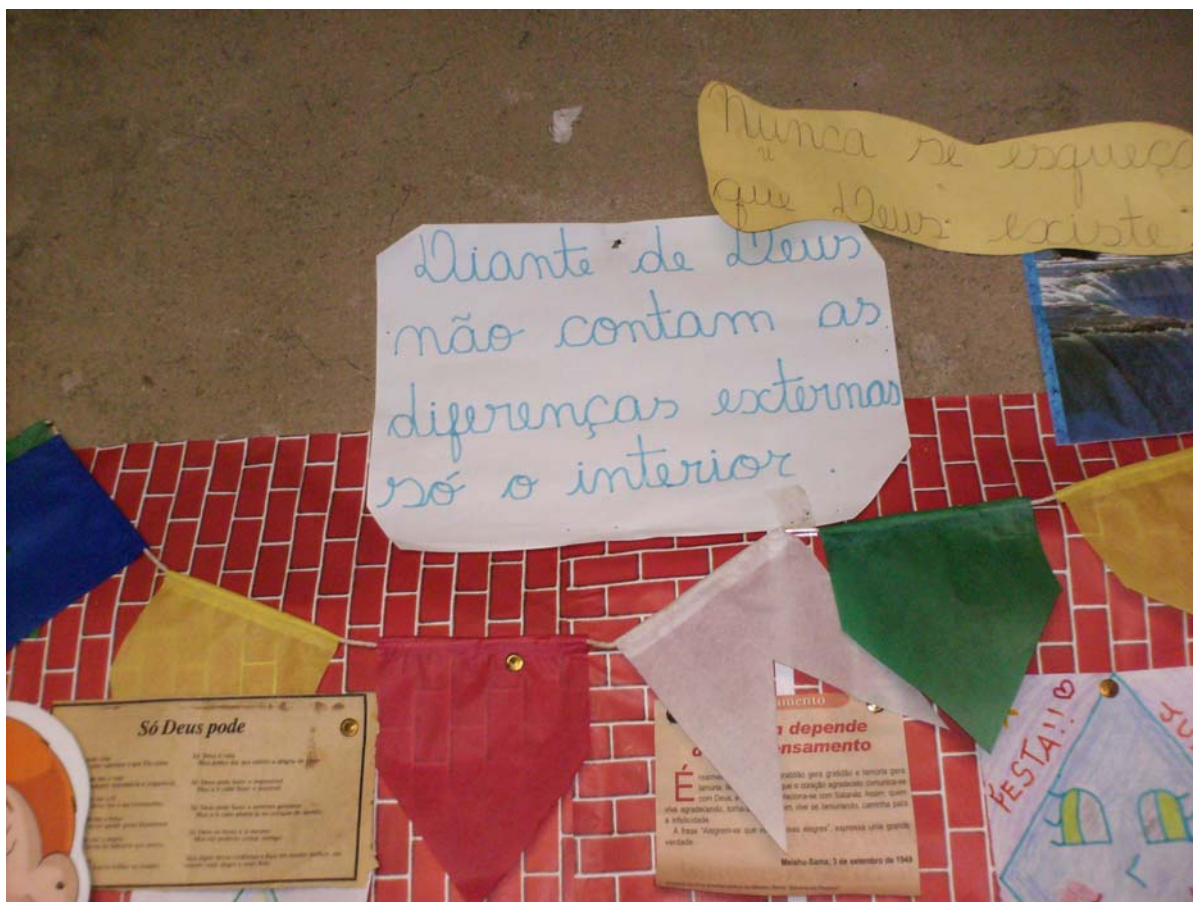


Foto 7: Mural exposto na casa de uma explicadora. Rio de Janeiro, julho/2006.

A divulgação dos resultados escolares também é exposta nesses murais. E o aluno sabe que se tiver uma nota baixa na escola, ela ficará à vista dos demais colegas que freqüentam as explicações. Esta é uma prática generalizada entre os explicadores que possuem murais (André, Vilma e Olga); os que não possuem expõem as notas verbalmente entre as crianças. De certo modo, percebemos que esta moral, no sentido de seriedade, rigor, autoridade, respeito etc, advém de padrões mais antigos da educação abandonados (e criticados) pela pedagogia contemporânea.

O explicador mantém um contato estreito com os alunos, tendo em vista que a proximidade decorrente do pequeno espaço favorece o controle sobre eles. Esta é uma das vantagens que atribuem a seu trabalho. Para que o aluno não tenha que aguardar por muito tempo a elaboração das atividades relacionadas aos conteúdos escolares⁵⁸, os explicadores as preparam com antecedência, em folhas de papel tamanho ofício ou no caderno dedicado às explicações.

Eles dinamizam o trabalho colocando à disposição dos alunos o material que pode ser utilizado na explicação: livros didáticos, mapas geográficos, revistas e jornais para pesquisas, cadernos escolares dos anos anteriores e o arquivo das atividades já realizadas. Ou seja, eles já possuem um acervo e uma pequena biblioteca.



Foto 8: Estante de livros localizada na varanda da explicadora. Rio de Janeiro, julho/2006.

⁵⁸ Estes conteúdos podem ser seguidos ao que está sendo “dado” na sala de aula da escola ou preparados pelo explicador quando conclui que deve ir além do ensino oferecido pela instituição escolar.

Com exceção de André, as demais explicadoras disseram ser fácil desempenhar tarefas domésticas simultaneamente ao trabalho que desenvolvem com as crianças, como cozinhar, por exemplo. Aliás, as vantagens mais apontadas pelos entrevistados em relação ao trabalho remunerado realizado em casa foram a possibilidade de não ter gastos com vestimentas, passagens, alimentação e todo o aparato que um trabalho realizado de forma tradicional, isto é, fora de casa, exige.

De certa maneira, os explicadores abrem a “porta da casa” para o mundo. E dentro dela circulam adultos e crianças de várias famílias. Essa disponibilidade do espaço para outros sugere uma intimidade que não é fruto de conquista, mas do espaço transformado para o trabalho.

Como mostrado no Capítulo I, a comercialização de produtos e serviços é exposta em geral em muros residenciais, e o trabalho em casa é uma estratégia criada por vários tipos de trabalhadores informais.

Entretanto, o critério de escolha do ambiente mais adequado para as explicações não está vinculado ao espaço mais público ou mais intimista da casa. Contudo, a varanda, para aqueles que a possuem, se constituiu no local mais indicado. Trata-se de uma tentativa de preservar o que resta de privacidade.



Foto 9: Mesa e bancos para o estudo dos alunos da explicadora. Rio de Janeiro, julho/2006

Mais do que uma tendência, ainda que atualmente se apresente de modo mais sofisticado, o trabalho realizado em casa não é uma novidade na História. Era uma realidade típica da sociedade pré-industrial, isto é, na Europa, no período medieval, trabalho e moradia ocupavam o mesmo espaço. Somente após a ascensão de uma sociedade industrial é que surgiu o deslocamento para um outro local de trabalho⁵⁹.

Esta prerrogativa faz parte das considerações de Dubar (1997). Ao analisar os processos que estruturaram a organização das profissões, o autor verifica que no período que se estende do século XIX ao início do século XX, *os mercadores capitalistas procuraram aumentar o controle que exerciam deslocando o lugar de produção da casa para a fábrica* (op cit, p. 146). O objetivo principal desses mercadores baseava-se na preocupação em manter um ritmo de trabalho intenso, pois temiam que os empregados passassem a ter outros motivos de satisfação, como beber, dançar ou descansar, como era o caso dos autônomos. Trata-se aí da análise das manufaturas como *invenções sociais destinadas a quebrar a autonomia dos produtores* (idem, p. 215).

Diante do exposto, são relevantes as observações de Prost (in Ariès, 2003) sobre *a história da vida privada* na Europa, em especial, na França. O autor considera que o século XX marca a diferença entre o público e o privado. Isto é, o deslocamento do trabalho da esfera privada para a fábrica, separando-se da vida doméstica, pode ser considerado uma revolução. Segundo o autor, “*o trabalho de casa sofre uma retração inexorável ao longo do século XX*”. Em períodos anteriores, o trabalho está totalmente integrado à esfera privada.

Entretanto, o trabalho assalariado não só transforma a vida doméstica como vem acompanhado de *uma socialização crescente da função educativa e assistencial* (op. cit., p.21). É desta forma que o autor avalia o deslocamento também da aprendizagem do trabalho para locais mais especializados, como a escola.

No início do século passado, o deslocamento do trabalho da casa para a fábrica resultou na divisão do espaço em zonas industriais e residenciais (idem). Esta separação estabelecida ao longo daquele século provocou profundas modificações no quadro familiar e transformou a vida doméstica de modo intenso.

Deste modo, a consolidação da fronteira entre o trabalho e a vida privada foi abalada pelo aparato da tecnologia da informação e por tudo que ele proporciona, atingindo diversos setores da sociedade. Mais do que isso, esta tendência põe em confronto espaços e formas consolidadas de trabalho e dilui a fronteira entre o que é e o que não é trabalho.

⁵⁹ A diferença é o trabalho assalariado e nos dias atuais a “volta” à casa como estratégia de sobrevivência provocada pela precarização.

Embora os motivos que conduzem os explicadores a este tipo de atividade em casa estejam distantes (aparentemente, tendo em vista que toda a sociedade é afetada) do desenvolvimento tecnológico, é importante considerar que essa atitude dilui a linha divisória entre espaço público e privado e entre o tempo fixado para o trabalho e para o lazer (Paiva et alli, 2003). Neste sentido, Castells (2005), analisando o impacto da sociedade informacional sobre a vida cotidiana, concluiu que *a centralidade da casa* enquanto local de trabalho apresenta-se como uma nova tendência.

Uma pesquisa realizada pelo Nomads⁶⁰ sobre moradias urbanas no Brasil, nos últimos dez anos, confirma a predisposição de uma *sobreposição de funções no ambiente doméstico*, incluindo-se aí o trabalho remunerado. Esta análise constitui muito mais do que uma simples confirmação, pois reporta-se ao *deslocamento crescente do espaço cultural e profissional para dentro de um espaço físico privado e, em certa medida, para a esfera privada* (Paiva, 1995).

Da Matta (1997), ao estudar o espaço da casa e o da rua como opostos à formação social do Brasil e, em parte, baseando-se em Gilberto Freyre, identificou que o ambiente doméstico possui espaços assemelhados às ruas (“arruados”) porque se estabelecem como ponto de intersecção entre o interior e o exterior (varandas, cozinhas, quintais). Isto nos leva a considerar, nesta pesquisa, que a sala de aula improvisada pelo explicador é o ponto comum entre o que é íntimo, e só pertence ao próprio e a sua família, e o que é público – alunos e as respectivas famílias. Assim, o local dedicado à explicação divide-se em privado e público.

Sem dúvida, o trabalho do explicador entra na casa, perturba a rotina. Mas são criadas estratégias de defesa entre o público e o privado, uma explícita liminaridade, isto é, o local dedicado às explicações constitui-se em uma passagem, na linguagem antropológica, na mudança de um espaço individualista para o coletivo. Da Matta (2000) estudou a sociedade brasileira a partir dos dois conceitos: individualidade e liminaridade. Quanto ao último, concluiu que o Brasil *é uma sociedade feita de espaços múltiplos* e que a socialização ocorre através da *institucionalização do intermediário*. Sendo assim, o local dedicado às explicações é essa liminaridade que mescla funções de espaços como o mundo da casa e o da escola.

Conclui-se, então, que a casa dos explicadores abarca espaços multifuncionais, isto é, uma área caracterizada pelo imperativo de transformá-la em função de uma necessidade econômica. Trata-se de um ordenamento calculado em que os critérios que regem a

⁶⁰ Núcleo de Estudos de Habitares Interativos/USP, coordenado pelo prof. Dr. Marcelo Tramontano.

distribuição dos objetos, desde os domésticos até os escolares, são regidos pelas atividades diversificadas, remuneradas ou não. Assim, o interior doméstico do explicador não só representa um cenário de transformações sociais permanentes como demonstra não ser o único espaço que passa por tais modificações. A frequência dos alunos em sua residência revela detalhes sobre as famílias e a maneira como lidam com todas as exigências contemporâneas.

3.4 O papel do explicador no cenário doméstico e a relação com a família contratante

O poder da palavra do explicador em relação à família que o contrata ultrapassa o acordo verbal e atinge o sentimento de confiança e amizade entre ambos. Esta situação remete às chamadas *relações diádicas* que ocorrem, sobretudo, nas sociedades camponesas e nas pequenas comunidades em geral e que parecem se reproduzir no contexto urbano, na periferia das grandes cidades (processo de negociação entre os falantes, relações pessoais, laços familiares, de amizade e até comerciais). O explicador é um ouvinte da família no que diz respeito às opiniões que têm sobre situações que envolvem o comportamento do filho tanto na escola quanto em casa. Na verdade, os explicadores consideram e explicitaram em entrevista que a opinião deles é bastante relevante para as famílias. No entanto, demonstraram estarem preocupados com o fato de que o papel que desempenham, muitas vezes, ir além de apenas esclarecer sobre os conteúdos escolares, estendendo-se à educação como formação moral das crianças. Eles também foram enfáticos ao negar que sua função estivesse ligada a esse aspecto, o que poderia sobrecarregar o seu trabalho. *Os pais estão transferindo a questão da formação* (Vilma, explicadora).

De qualquer modo, este fenômeno vem ocorrendo também na escola, e é agudamente percebido pelos profissionais que nela atuam. Pode ser atribuído ao excesso de trabalho dos pais, e à fragilidade dos diversos arranjos familiares que caracterizam a sociedade contemporânea e que pressionam de modo expressivo os indivíduos que vivenciam um processo de exclusão.

Ressaltaram, ainda, a necessidade de se impor perante a família que paga pela *prestação de serviços* e que muitas vezes confunde a atribuição do explicador. Talvez a família ainda não perceba o explicador como um prestador de serviço, perfil característico do crescimento do terceiro setor, mas ainda o veja como um *educador* no sentido amplo do

Neste *site* de relacionamentos (*Orkut*) foram encontradas 39 comunidades de explicadoras, todas relacionadas ao Estado do Rio de Janeiro. Mas uma chamou mais a atenção pelo caráter explícito de oposição em atender a uma demanda encontrada nas famílias contratantes: a necessidade das crianças de cuidado e proteção. Tanto esta comunidade quanto os explicadores entrevistados não negam a influência que têm na formação da criança, pois consideram que isso faça parte de *algo mais nobre*. Tomar conta de criança, ao contrário, tem um sentido pejorativo.

Entretanto, levando-se em conta a média de tempo que cada criança passa na explicação, duas a três horas diárias, percebe-se que ela tem o dia ocupado pela escola e a casa do explicador. De certo modo, o explicador acaba cumprindo a tarefa de cuidar e proteger. Este fato é confortante, tendo em vista que, segundo os explicadores, a responsável pela contratação das aulas geralmente é a mãe, personagem ainda central na educação dos filhos, mas que acumula diversas outras funções ligadas à casa e ao emprego.

Os explicadores reconhecem as dificuldades encontradas pelas mães de alunos para mantê-los nas explicações. É importante ressaltar que muitas enquadram-se no perfil de provedora de família de baixa renda, com crianças com idade igual ou inferior a dez anos.

3.4.1 Educação da criança: assunto de mulher (?)

Na parte introdutória desta dissertação, há o relato da minha experiência com as duas mães de aluno quanto à validade de contratar explicadoras. É importante destacar que o perfil dessas mulheres enquadra-se no de trabalhadora, chefe de família, provedora do lar, o qual é constantemente encontrado pelos explicadores em relação às mães de seus alunos.

Os explicadores enfatizaram que a mãe constitui-se na personagem que atua de forma mais intensa na vida do aluno. É a figura feminina, em sua maioria, representada pela mãe, que interage com o explicador; é ela que se preocupa com o comportamento do filho ou daquele por quem é responsável; é ela que informa ao explicador sobre o desempenho acadêmico da criança. A mãe é o membro da família que negocia com o explicador o valor da mensalidade, a forma e a data do pagamento e o horário do aluno. Mesmo aquelas que trabalham – fora de casa –, sempre conseguem uma estratégia para conversar tanto com o explicador quanto com o professor da escola. A mãe é a personagem central que lida com

todas as questões que dizem respeito à vida escolar do filho, seu comportamento e desempenho acadêmico.

Segundo os explicadores, parte dos problemas relacionados à dificuldade de aprendizagem tem como causa a pouca atuação da família no que diz respeito à criança. No entanto, na maioria das vezes, quando a criança não tem bom rendimento escolar, somente a mãe é considerada como a principal responsável, sendo acusada de não se interessar pelo aprendizado do filho. Os explicadores expressaram opiniões contraditórias em relação à procura das famílias pelo seu trabalho. Por um lado, criticaram as mães pela *falta de compromisso* com os estudos do filho; por outro, reconheceram que a procura pelas explicações significa dizer que essas mães estão, de fato, preocupadas com a situação escolar de suas crianças. Ou seja, estão delegando e pagando uma tarefa que não podem exercer.

Como se vê, os explicadores reconhecem que não há um modelo padronizado para a família, e que os pais praticamente não participam da vida escolar dos filhos, e que, não raro, as mães têm dupla jornada de trabalho e atuam como chefes de família. De acordo com o censo demográfico de 2000, realizado pelo IBGE, a Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro apresenta um quadro onde de 27 a 35% de pessoas responsáveis pelos domicílios são do sexo feminino⁶¹. Isso demonstra que as mães, além das inúmeras funções que se vêem obrigadas a desempenhar, são comumente, também, o centro da relação familiar. Em outras palavras, esta situação relaciona-se à organização familiar baseada na matrifocalidade (a forma mais recorrente da família uniparental).

Segundo Wortman et alli (2004), este termo designa uma forma doméstica em que a mãe e suas crianças dependentes são a unidade fundamental da família, o que é bastante característico nas classes pobres urbanas.

Entretanto, ao estudar a matrifocalidade em diversas sociedades, os autores chamam a atenção para o fato de se tratar de um fenômeno secular, que apresenta distintos significados que variam de acordo com o contexto histórico-econômico-social.

Ainda, segundo os autores, na Europa, esta é uma questão antiga, proveniente das migrações temporárias ou permanentes e das transformações da sociedade rural. Com a Revolução Industrial, a condição das mulheres trabalhadoras modificou-se e, conseqüentemente, a independência econômica fez com que aumentassem o número de filhos *ilegítimos*, os períodos de alternâncias do estado civil e as reconstituições das famílias.

⁶¹ Tabela 487, Armazém de dados, IPPP. Disponível em: www.ipp.rj.org.br. Consulta realizada em maio de 2006.

Estes autores consideram que a realidade europeia foi intensamente afetada pela recessão e pelo desemprego nos anos 1980 do século XX, elevando-se, a partir daí, o número de divórcios, e surgindo, então, um cenário favorável para que os casos de crianças que viviam em situação de pobreza triplicassem.

No Brasil, embora a ideologia do modelo de uma família patriarcal tenha predominado ao longo dos séculos, Wortman et alli (2004) consideram que os clãs rurais, as uniões *ilícitas* e os filhos *ilegítimos* sejam suficientes para por em dúvida esse modelo. Os autores ressaltam que, desde o século XVIII, muitas mulheres vêm se dedicando ao comércio ambulante, e como resultado, tornaram-se provedoras de suas famílias. No Brasil, de modo geral, este fato foi agravado por causa do intenso deslocamento dos homens para regiões mineradoras como Minas Gerais e Mato Grosso.

É sob esta perspectiva que os autores atestam que as mulheres passaram a atuar como chefes de família no Brasil desde o período colonial, e que o fato deu-se por influência de vários aspectos – migrações; filhos ilegítimos (até mesmo de clérigos); uma sociedade escravocrata.

Os dados contemporâneos reconsideram essa questão quando indicam que *as famílias matrifocais têm crescido proporcionalmente nas últimas décadas e muitas delas correspondem a grupos sociais marcados pela pobreza* (Wortman, 2004, p. 37). É este o último sentido que nos interessa em particular nesta dissertação. Ao mesmo tempo, devemos perceber que ainda assim, perpetua-se a ideologia do gênero tradicional onde *a criança é assunto de mulher* (idem).

Não só o cuidado da criança é assunto de mulher como a manutenção e organização da casa. Basta verificar até mesmo em políticas públicas, como o Programa Bolsa Família, que o pagamento dos benefícios é feito preferencialmente à mulher.

Levando-se em conta que o perfil de famílias das classes populares chefiadas por mulheres é encontrado com mais frequência entre àquelas cujos filhos têm menos de dez anos de idade, constata-se, assim, que este dado agudiza a pobreza e expõe este tipo de família a situações que envolvem exclusão social e quiçá marginalidade.

Calheiros et alli (2006) reforçam este argumento ao apresentarem os dados referentes a uma pesquisa realizada com jovens mantidos nas unidades do Degase: 39,5% das famílias das meninas e 32,8% das famílias dos meninos estão sob a responsabilidade das mães. Para as autoras, o termo matrifocalidade:

“reporta, portanto, a um contexto de exclusão social, de desemprego de longa duração/subemprego/informalidade que podem minar as bases de alguns papéis sociais previamente definidos e provocar a ruptura de tradicionais formas de controle social.” (p. 22)

A simples presença de um marido ou de um companheiro – e sobretudo, a alternância entre ausência e sucessão - não elimina a matrifocalidade; há um princípio consensual sobre a expansão dos papéis e das funções da mulher. Neste sentido, são relevantes os estudos da socióloga francesa Sullerot (*apud* Corbella, 2006), que afirma ter se tornado atualmente muito comum o pai ser *um grande ausente*. Cada vez mais o homem vem sendo despojado de sua paternidade (é um genitor, mas nem sempre é *pater*) pouco participando da educação dos filhos, o que obriga a mãe a assumir todos os papéis do núcleo familiar. Este é um fenômeno que a socióloga caracteriza como o *eclipse do pai*.

Como chefe de família ou como coadjuvante do salário do marido, o fato é que, geralmente, o trabalho feminino é decisivo no orçamento doméstico das famílias, em especial para aquelas pertencentes às camadas populares. Castells (2005) ressalta que a incorporação maciça da mulher no mercado de trabalho promoveu um poder de barganha dela em relação ao homem. Todavia, o sociólogo reconhece o *peso insustentável sobre os ombros da mulher* e suas múltiplas tarefas, como o trabalho remunerado, a organização de seu ambiente doméstico e a criação dos filhos.

Após a Segunda Guerra Mundial e os movimentos sociais de 1968, a inserção das mulheres no mercado formal de trabalho ocorreu de maneira intensa e, desde então, o modelo patriarcal vem sendo posto em dúvida e novos tipos de família vêm se multiplicando. Neste sentido, Castells (2005) considera que *o primeiro estilo de vida resultante da crise do patriarcalismo é a formação de famílias constituídas por mães e filhos, contando com o apoio das redes femininas* (op. cit. p. 268) transformando-se em *comunas de mulheres e crianças* (idem).

É importante considerar que em grupos domésticos cujas experiências envolvem a matrifocalidade, esta rede feminina mencionada por Castells, ou a rede de parentesco, constitui-se em uma variável importante no cuidado e na criação dos filhos.

Neste sentido, a relação de ajuda mútua que algumas explicadoras declararam que estabelecem com as mães dos alunos indicam um tipo de rede feminina onde os vínculos pessoais relacionam-se com a tarefa de tomar conta por meio do trabalho remunerado.

Esta é uma situação que Hochschild (2004) denomina *cadeia de assistência e mais-valia emocional*. A pesquisadora concluiu que este fenômeno vai além das relações locais, se

estendendo a fluxos migratórios em que mulheres até mesmo de países do Terceiro Mundo mudam-se para outros países onde atividades como babá, por exemplo, têm melhores remunerações – daí argumentar-se que se trata de uma cadeia global de assistência. No entanto, para isso, essas mulheres precisam deixar seus filhos serem criados por uma avó, geralmente materna, ou uma vizinha, ou mesmo uma babá que aceite o encargo por uma pequena remuneração. Estabelece-se, por vezes, uma cruel cadeia de solidariedade, mas também de exploração do trabalho feminino entre os excluídos e aqueles que conseguem alguma forma precária de inclusão. Voltando a Hochschild (2004), a autora conclui que o capitalismo global favorece tanto a oferta de mães do Terceiro Mundo quanto cria a demanda por elas no Primeiro Mundo, onde as mulheres que possuem trabalho remunerado ficam presas a um padrão de carreira com atividades intensas.

Embora a situação de pobreza, ou pelo menos a sua ameaça, esteja presente nos lares das crianças que recebem as explicações, as mensalidades pagas ao explicador inserem-se nas despesas calculadas pela família, o que demonstra a valorização que essas famílias dão às explicações.

Segundo os explicadores, a procura das famílias pelo seu trabalho deve-se, em parte, a dois fatores básicos: às transformações ocorridas nos arranjos familiares (divórcio, desemprego masculino, trabalho precário feminino, famílias chefiadas pelas mulheres); e a vantagem de a casa do explicador se constituir em um espaço mais propício para a aprendizagem do que a dos seus próprios alunos. Este último item é constante, pois os explicadores observam, ainda, que mesmo as famílias que possuem aparelhos domésticos como rádio e televisão, não podem, ou não têm o hábito de comprar material de pesquisa e artefato cultural, como livros, jornais e revistas. É na casa do explicador que o aluno encontra e faz uso desses instrumentos tão necessários a seu aprendizado.

Entretanto, se por um lado os explicadores percebem as modificações nas famílias e as suas dificuldades em apoiar os filhos nas tarefas escolares, por outro reconhecem que a escola e principalmente os professores não são capazes de suprir tais demandas. Portanto, é a própria escola que exclui as famílias atendidas por esses explicadores. Trataremos deste assunto no capítulo IV.

Capítulo IV

O olhar dos explicadores sobre a escola pública

4.1 A relação entre a explicação e a oferta de educação escolar

Este capítulo analisa os aspectos que legitimam a atividade dos explicadores a partir dos sentidos produzidos por estes sujeitos sobre o universo escolar. Isto é, busca compreender, através da ótica dos explicadores, de que forma repercutem no cotidiano e na sociedade, em geral, as políticas públicas que são implementadas no sistema de educação. Em outras palavras, na resposta simplificada de uma entrevistada: *a explicadora tem a oportunidade de perceber os erros que a escola comete.*

O olhar do explicador, um observador anônimo do microcosmo do cotidiano escolar, trouxe uma riqueza ímpar para esta pesquisa, pois, mais do que os sujeitos diretamente implicados nas questões educacionais – pais, alunos e professores – este *personagem das sombras*, como bem definiu Mark Bray, não somente analisa, julga e intervém nos processos referentes à relação de ensino e aprendizagem de seus alunos, mas também, apresenta uma concepção de seu papel no contexto marcado pela expansão do ensino - principalmente numa cidade como o Rio de Janeiro, em que o processo de expansão quantitativamente foi significativo.

Diante disso, o quarto e último capítulo desta dissertação é dedicado à análise de temas que, durante as entrevistas, adquiriram relevância para os explicadores: 1) os aspectos que fundamentam a crítica à escola pública e a valorização da escola privada; e 2) a crítica ao trabalho desenvolvido pelos professores da rede pública de ensino.

4.1.1 O explicador no contexto das políticas de acesso e permanência na escola pública

*“A gente aqui, na maioria das vezes,
não tem nem chance de sonhar.”*
(Valéria, “Pro Dia Nascer Feliz”)

A epígrafe acima é a declaração de uma personagem admirável e real, descoberta no filme *Pro Dia Nascer Feliz*, do cineasta João Jardim. Valéria é uma adolescente de 16 anos, moradora de uma das cidades mais pobres do Brasil (Manari, Pernambuco). Trata-se de uma autodidata cujo depoimento emociona ao expressar a sua paixão por poetas como Vinícius de Moraes, Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade. Na escola pública na qual estuda, entre alunos e professores, poucos acreditam na sua capacidade de compor poesias. Este descrédito traz implícita uma concepção de que a oportunidade de sonhar, de projetar o futuro é reduzida uma vez que as chances de mobilidade social e de transformação do mundo no qual se inscreve são, também, limitadas.

Este documentário expõe o contexto de uma escola pública pernambucana degradada, *caindo aos pedaços*, mas, também, explora a realidade de outras escolas inseridas em diferentes cenários como a periferia urbana e o bairro classe média alta de cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Neste sentido, o roteiro apresenta uma certa poesia ao eleger o cotidiano escolar como um termômetro para se perceber as desigualdades que afetam crianças e adolescentes numa sociedade, como a brasileira, marcada pela inclusão-excludente. Isto é, uma exclusão social caracterizada por uma oportunidade de acesso às políticas públicas sociais.

Distante da música que lhe deu o título, o filme flagra – através de depoimentos e de imagens - o desinteresse de professores e alunos; as situações que envolvem violência; a destruição dos prédios escolares públicos; métodos de ensino inadequados e todos os sintomas relacionados ao que tem sido denominado como decadência da escola pública e sua dessemelhança com a escola destinada às elites. Nas palavras de outro cineasta, Fernando Meirelles: (...) *como uma lâmina precisa, o filme corta a alma*.

É exatamente este corte na alma que conduz à análise dos descompassos que vão se configurando na escola pública, em que os temas que seriam típicos da juventude são carregados de questões mais profundas relacionadas à classe social.

O *panorama sombrio* da década de 1960 anunciado no documentário de que *dos 14 milhões de brasileiros em idade escolar, apenas a metade chegaria a freqüentar aulas e aprender a ler* – ainda nos assusta. Sobretudo porque, como exposto no filme, os dados estatísticos já não são os mesmos, pois atualmente, 97% da população de 7 a 14 anos freqüentam a escola. Isso significa que os desafios das políticas públicas educacionais têm data muito antiga, embora os objetivos sejam diversificados, variando em momento histórico.

O documentário enfatiza a contradição da estatística sobre a oferta de educação. E este é o ponto em comum com o estudo da rede de explicadores, que se intensifica no período marcado pela *revolução educacional* - expressão bastante utilizada na última década - característica do pós-guerra da segunda metade do século XX, em que o reconhecimento da centralidade da educação na agenda das políticas públicas de vários países, constituiu-se como um aspecto significativo para o desenvolvimento econômico e apresentou-se de forma específica em se tratando da realidade brasileira:

Tabela 2: Evolução da população em milhões

ANO	1940	1950	1960	1970	1980	1991	1996	2000
POPULAÇÃO	41,3	51,9	70,2	93,1	119,0	146,8	156,7	169,7

Tabela 3: Matrículas iniciais em milhões

ANO	1945	195	196	196	197	197	198	198	199	199	199	2000
		5	0	5	0	5	0	4	1	4	6	
ENS FUN	3,3+	5,6+	8,4+	11,6	15,9	19,5	22,6	24,8	29,2	31,2	33,1	35,7
ENS MÉ					1,1	1,9	2,8	3,0	3,8	5,1	5,7	8,2
ENS SUP				0,1	0,4	1,0	1,37	1,36	1,56	1,66	1,7	2,7

Fonte: Paiva, V. *A escola pública brasileira no início do século XXI*. In: Saviani et alli (orgs). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

As tabelas acima demonstram que a população se multiplicou por quatro no período de cinquenta anos. Neste mesmo período, pode-se constatar que as matrículas iniciais do Ensino Fundamental multiplicaram-se por dez. Ao interpretar estes dados, Paiva et alli (1998) afirmam que tal democratização da base (Ensino Fundamental) não funcionou verdadeiramente porque, de certo modo, houve retenção de fluxo escolar e permaneceu o hiato entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além de alta seletividade no Ensino Superior.

Entretanto, o trabalho de campo permitiu, mais uma vez, elaborar a hipótese de que os explicadores atendem em maior número uma demanda encontrada no Ensino Fundamental, nível que mais expandiu em número de vagas na cidade do Rio de Janeiro. Neste sentido, os explicadores construíram o significado do seu trabalho a partir deste cenário de expansão escolar.

4.2 A crítica à escola pública e a valorização da escola privada

*“No colégio particular tem mais educação.
Os próprios funcionários são mais treinados,
têm uma educação, têm uma paciência
que você não encontra no [colégio] público.”*

(Adriana, explicadora)

*“A minha amiga conta umas barbaridades
Do [colégio] público. Turmas de Educação Infantil
com mais de trinta alunos. Imagina trinta alunos!
Eu tenho 11 [no colégio particular], imagine trinta!”*

(Denise, explicadora)

Os explicadores atendem a alunos tanto da escola pública quanto da escola privada e detectam diferenças profundas em relação à qualidade de ensino destes dois tipos de instituição. No que se refere, especificamente, ao universo escolar, reconhecem que seus respectivos alunos apresentam motivos distintos que os conduzem às suas casas:

1) Os alunos da escola privada são atendidos por nossos entrevistados porque suas famílias não têm tempo de ajudá-los a fazer o *dever de casa excessivo*⁶² e que suas dificuldades são pontuais, ou seja, carecem de mais esclarecimentos em relação a algum tipo de conteúdo escolar; além de o auxílio do explicador representar melhor desempenho

⁶² As frases em itálico desta página foram extraídas das declarações dos explicadores.

acadêmico para o estudante e evitar a sua reprovação – em geral, mecanismo fortemente presente nas instituições privadas de ensino, ao menos como ameaça.

2) Os alunos da escola pública freqüentam as explicações porque *seus pais reconhecem que o ensino é fraco, pouco ou nada as famílias podem esperar da escola pública*, e que não constitui novidade afirmar que as crianças que chegam ao final da 8ª série do Ensino Fundamental não sabem, de fato, ler e escrever.

Na prática pedagógica, estes explicadores criam mecanismos para facilitar o seu trabalho como misturar os alunos do ensino público e do ensino privado. Dessa forma, o estudante deste último, ao terminar sua atividade diária proposta pelo explicador – que por diversas vezes é o seu próprio dever de casa – auxilia-o como monitor dos alunos da escola pública. Para os explicadores, o aluno da escola da rede pública não tem autonomia para executar as tarefas propostas. Seu ritmo de estudo está distante da vontade de aprender, e não apresenta a disciplina e postura necessárias para desempenhar de modo eficiente o que lhe é solicitado:

No geral, os alunos da escola pública sempre foram marcha lenta porque já são marcha lenta no colégio. (Rita, explicadora)

Isso significa que a explicadora argumenta que o ritmo do aluno da escola pública deve-se ao ritmo do próprio cotidiano escolar no qual está inserido. O explicador André atribui este comportamento ao tipo de avaliação que é utilizado no ensino público que não incentiva o aluno a buscar as melhores notas:

Na escola pública, os alunos não têm tanta vontade de aprender por conta da média que é baixa. Ele não tem tanta cobrança. Eles se sentem estáveis, a média cinco não precisa estudar muito.

Esta declaração encontra eco nas palavras de Adriana ao evidenciar por que os alunos da escola privada apresentam um maior interesse e desempenho em seus estudos tanto na escola quanto na casa do próprio explicador:

*Quando dá de cara com a morte é que ele vai acordar, se não vai repetir de ano. O pai vai tirar da escola e colocar no colégio público. Ele têm noção de que na escola pública tem pulga, carrapato, aqueles alunos feios com uniforme horroroso. Mexe com o psicológico dele e ele se doa muito mais. Acontece ameaça em casa...*⁶³

⁶³ Embora o comentário da explicadora Adriana nos surpreenda, faz necessário o relato de uma declaração realizada por um professor do meu campo de trabalho como coordenadora pedagógica de uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro. Para dar boas vindas a uma aluna que cursou o 1º segmento na escola privada, o professor a alertou comunicando-lhe que seus dias de princesa acabaram e que a menina se transformou em gata borralheira sendo obrigada a conviver com “aluno melequento e sujo”.

Percebe-se uma coação e o medo que os alunos da escola privada têm de estudar em escola pública. Esta é uma das imagens encontradas no universo dos explicadores, mas que é amplamente difundidas na sociedade como um todo.

Apesar deste comentário aparentemente singular, é possível encontrar seus traços genéricos também no cotidiano da escola. Mesmo reconhecendo que a declaração não trazia nenhuma novidade, foi difícil para a pesquisadora ouvi-la. Essa entrevistada, assim como os demais, desconhecia a identidade profissional de sua interlocutora: uma professora da rede pública. Embora, também, não seja possível garantir se, caso soubesse, teria evitado emitir tal opinião. Este encontro provocou a necessidade de uma reflexão sobre as representações construídas a respeito da escola pública. Seria esta imagem estereotipada - isto é, um “conceito muito simplificado e distorcido, rigidamente moldado em forma de clichê – lugar comum, chavão” (Biderman, 1998) – da escola pública?

De certa maneira, os próprios explicadores, através de seus alunos, constroem a imagem de como se desenvolve o ensino público, cujo cotidiano, para eles, é caracterizado por espaços e tempos vazios.

Eu pergunto: -“ o que a professora passou?” Eles respondem: “-a professora não deu nada. A gente foi para a sala de leitura, a gente viu o vídeo, depois a gente desceu, foi merendar, brincadeiras... não deu tempo para copiar... a professora apagou... bateu o sinal”. (Vilma, explicadora)

O aluno vai para o colégio [público], fica a manhã inteira para ver a professora conversando na porta da sala com a professora vizinha ao lado. Ele vai ficar vendo a professora debruçada no celular. Até porque é tão desgastante, tão estressante que a professora também já... lógico que isso não justifica, mas junta tudo: o salário, professor com 30 anos de magistério não agüenta mais criança sem educação. (Adriana, explicadora)

Como se vê, as narrativas dos explicadores partem de razões que não se expressam aleatoriamente, mas do contexto social que permitiu uma certa naturalização sobre o valor da escola pública.

Sobretudo, é a partir da noção de educação baseada nas tradicionais formas e culturas escolares, que os explicadores consideram abandonadas pela escola pública, que conduz à percepção de uma certa vantagem da escola privada: a mesma oferece ao explicador um certo controle tanto sobre o calendário – início e término de ano letivo; datas de provas e testes; prazos de entrega de trabalhos – quanto sobre o currículo trabalhado – através de

livros didáticos e exercícios no caderno. Este fato se diferencia da escola pública ao perceberem que não há como controlar as práticas pedagógicas realizadas nesta instituição.

	Mathias H. Rodrigo	Geovane	Rafael	Paulo Sérgio	Andressa	Felipe	Leandro
Portugues	• Port.	• Ed. Social	• Port.	• Ciências	• Port	• Port	• Port
Segunda	• Ed. Física	• Mat.	• Ed. Brasileira	• Hist.	• Mat	• Mat	• Port
Terça	• Mat.	• Hist.	• Matemática	• Int.	• Port	• Mat	• Port
Quarta	• Ciências	• Mat	• Química	• Geog.	• Mat	• Mat	• Mat
Quinta	• Informática	• Ed. Física	• Ed. Física	• Ciências	• Ciênc.	• Geog	• Ed. Física
Sexta	• Matemática	• Ed. Física	• Ed. Física	• Artes	• Hist.	• Ed. Física	• Geog
	• Port	• Port	• Port	• Port	• Port	• Port	• Port
	• Ed. Moral	• Ciências	• Ed. Moral	• Inglês	• Ed. Física	• Ciênc	• Ciênc
	• Mat	• Inglês	• Matemática	• Port.	• Geog	• Hist	• Hist
	• Port	• Port	• Port	• Geografia	• Ed. Física	• Port	• Ed. Física
	• Mat	• Mat	• Português	• Mat	• Geog	• Mat	• Mat
	• Port	• Ciências	• Redação	• Geografia	• Ciênc	• Mat	• Hist
	• Mat	• Ciências	• Ed. Artista	• Hora da	• Geog	• Mat	• Port
	• Inglês	• Geo	• Redação	• saudade	• Geog	• Mat	• Ed. Física
	• Geografia	• Redaçã	• Inglês	• Port.	• Inglês	• Port	• Port
	• Port	• Inglês	• História	• Ciências	• Port	• Inglês	• Mat
	• Geo	• Ed. Sociais	• Geografia	• Ed. Física	• Redação	• Inglês	• Mat
	• Redaçã	• Redaçã	• Redaçã	• Redaçã	• Redaçã	• Redaçã	• Redaçã

Foto 10: Mural onde a explicadora controla as disciplinas e as atividades desenvolvidas pelos alunos da escola privada.

Diante do exposto, percebe-se que os explicadores incentivam as famílias a matricularem seus filhos na escola privada, pois não temem que isso possa representar o término de seu trabalho e de sua contratação. Ao contrário, para eles, o seu trabalho com o aluno oriundo da escola privada caracteriza-se como um *plus* ao mesmo tempo em que torna a sua atividade menos cansativa.

Sendo assim, freqüentar uma escola pública denota a desvantagem educacional e futuramente profissional do aluno, conforme já explicitado em capítulo anterior. Portanto, esta dicotomia *escola pública x escola privada* e a opção por esta última enquanto espaço de formação, revela que, mesmo que os explicadores reconheçam os problemas localizados no sistema público de educação, a solução para sanar as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos é a matrícula na escola privada. Isto que denota uma visão limitada do problema educacional enquanto política pública.

Ao concluir que a escola pública não oferece um ensino considerado de qualidade, os explicadores valorizam o setor educacional privado. Esta é uma ideologia que se faz presente neste grupo pesquisado, mas, sobretudo, marcou a sociedade brasileira nesse final do século XX – período caracterizado pelas grandes privatizações realizadas ao longo do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. A questão central que marcou este período foi a

transformação de todos os serviços sociais em serviços privados: saúde, educação, luz, telefone, gás e transporte (Paiva, 2003). Desta forma, Paiva (idem) considera que a década de 1990 foi privatista em dois sentidos. O primeiro, relacionado ao empobrecimento das universidades públicas; o segundo voltado para o incentivo de criação de escolas e universidades privadas, incluindo-se aí, os centros universitários. Segundo Paiva (1986), a democratização do ensino não passa somente pela difusão das escolas, mas pelo combate à segmentação, isto é, à distinção decorrente da brusca diferença de ensino oferecido na rede pública e na rede privada que, na verdade, nunca foi tocada.

Frigotto (2003) considera que a *dimensão, certamente mais profunda e de conseqüências mais graves, no plano do desmonte da esfera pública, é a privatização do pensamento pedagógico* (p. 62). Esta prerrogativa fundamentou as concepções das políticas educacionais brasileiras sob a orientação econômica de organismos unilaterais como o Banco Mundial e o FMI. Em outras palavras, partia-se do pressuposto que o ensino privado ofereceria um controle mais direto por parte das famílias sobre os padrões de qualidade do ensino (Tedesco, 1998). Sobretudo, a privatização dos serviços públicos e o desmonte do *Welfare State* corresponderiam ao enxugamento da máquina pública administrativa. Neste contexto, a educação seria oferecida em estreitos limites financeiros.

Entretanto, diante desta ideologia, observou-se o inverso: o número de matrículas na esfera privada vem diminuindo em contraste com o aumento de matrículas no setor público oferecido pela administração municipal⁶⁴ no âmbito do Ensino Fundamental.

Tedesco (1998) analisou um quadro comparativo sobre a oferta de ensino privado na América Latina e concluiu que na base do sistema de educação, os números relacionados ao ensino privado oferecido no Ensino Fundamental evoluíram pouco entre as décadas de 1960 e 1980. Isto pode ser interpretado como um investimento, uma maior concentração do Estado no ensino primário, e uma atividade de mercado (investimento privado) mais intensa nos Ensino Médio e Superior.

Estes dados estatísticos coincidem com os dados produzidos no período de 1998 a 2001 e mais recentemente em 2005 no que se refere à oferta de educação na cidade do Rio de Janeiro. Pode-se detectar, também, que, sob a orientação da LDBEN 9394/1996, em que a esfera administrativa municipal deve arcar com os gastos relacionados prioritariamente com o Ensino Fundamental.

⁶⁴ Trata-se de uma tendência das administrações municipais, porém, o texto se refere à realidade da rede de ensino público da cidade do Rio de Janeiro.

Paiva, em 1986, já havia considerado que a crescente municipalização do Ensino Fundamental ampliaria as desigualdades regionais, tendo em vista a perda de impostos por parte do município transferidos para a União. Mas, em se tratando da esfera administrativa do município do Rio de Janeiro, observamos nas tabelas a seguir, a sua majoritária participação na oferta do ensino em questão.

**Tabela 4: matrícula inicial no Ensino Fundamental
por dependência administrativa na cidade do Rio de Janeiro**

ANO / DEP. ADM.	Municipal	Estadual	Federal	Privada
1998	67,28% 561.492	4,35% 36.337	1,33% 11.070	27,03% 225.606
1999	69,64% 618.832	4,59% 40.744	1,30% 11.583	24,47% 217.469
2000	69,51% 607.853	4,90% 42.833	1,25% 10.890	24,34% 212.861
2000	69,51% 607.853	4,90% 42.833	1,25% 10.890	24,34% 212.861
2001	69,66% 603.690	4,64% 40.202	1,22% 10.542	24,49% 212.194

Fonte: Armazém de dados. Instituto Pereira Passos.

**Tabela 5: matrícula inicial no Ensino Fundamental
Por dependência administrativa/ ano 2005 na cidade do Rio de Janeiro**

Municipal	592.267
Estadual	31.669
Federal	9.806
Privada	205.164
Total:	838.906

Fonte: Armazém dos dados. Instituto Pereira Passos.

Estes dados podem ser interpretados como um recuo de investimentos do setor privado no nível do Ensino Fundamental. Sem dúvida, no âmbito da cidade do Rio de Janeiro, a esfera municipal tem se constituído como a forte mantenedora deste nível de ensino. Para Tedesco (1998), *o ensino público estaria assumindo cada vez mais características massivas e a oferta privada assumiria características mais elitista*, o que parece óbvio, levando-se em conta que o setor privado educacional apenas concentrou o seu investimento para níveis mais elevados de ensino como o médio e o superior que supõe melhores retornos financeiros. Este fenômeno está associado à diminuição de recursos orçamentários em que a expansão desse setor provoca o aumento da diferenciação interna da oferta educativa.

Se os esforços da política pública educacional no Brasil estão voltados para a Educação Básica, Tedesco (idem) considera que esta ação se baseia na crise econômica do país da década de 1990 e conseqüente empobrecimento da população. Assim:

(...) os filhos das famílias de classe alta vão às escolas primárias e secundárias privadas de boa qualidade, onde obtêm a preparação que lhes permite passar nos exames exigentes das universidades públicas e gratuitas. Os filhos das famílias de escassos recursos, por outro lado, recebem uma educação primária e secundária de baixa qualidade, que não os habilita para obter boas pontuações nas provas de acesso à universidade e, portanto, devem pagar uma educação superior de baixa qualidade. (1998, p. 32)

Desse modo, o autor argumenta que não há maior número de matrículas no setor privado educacional porque a população não apresenta condições de pagar e não por que optam matricular seus filhos na escola pública.

Esta é uma característica percebida pelos explicadores em que, freqüentar uma escola pública significa escassez financeira diante de uma realidade marcada pelo desemprego estrutural e pela informalidade. Parece óbvio, mas esta é uma variável que não se pode ignorar e é reforçada, como exemplo, em artigo publicado em 2004, intitulado *As escolas em tempo de crise*. Revela que a situação econômica do país é o principal agravante para a crise do setor privado, como conseqüência o índice de inadimplência dos pais de alunos. Nesta reportagem, o presidente do SINEPE-RJ (Sindicato das Escolas Privadas), José Antonio Teixeira, afirma que a crise do setor privado atinge negativamente o Estado, tendo em vista “o falso pretexto de proporcionar educação para a sociedade”, exigindo da esfera pública um maior gasto na contratação de professores e construção de prédios escolares. Neste sentido, o Estado *parece ser o setor mais dinâmico para satisfazer a demanda da educação da população que vive em condições de pobreza* (Tedesco, 1998, p. 27)

Entretanto, em pesquisa recente realizada pela Folha de São Paulo, verificou-se que a queda nas médias do Saeb, entre 1995 e 2005, foi maior na rede pública, chegando a diferença entre os dois sistemas de 182,95% em Língua Portuguesa no Ensino Médio. Tal diferença também foi percebida nas 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental. Trata-se, assim, de políticas públicas educacionais caracterizadas por um investimento quantitativo que não acompanha a qualidade do serviço prestado.

No entanto, o fato de o setor privado ter tido um número de matrículas menor não pode ser interpretado como uma significativa perda financeira, sobretudo porque este setor concentrou a oferta de seus serviços em outros níveis de ensino com mais retorno financeiro: médio e superior, como mencionado anteriormente.

De certo modo, verifica-se que a expansão escolar no nível do Ensino Fundamental, embora tenha exigido recursos públicos para o setor, não se constituiu na contramão das políticas econômicas e sociais desta Nova Era Capitalista que vem se firmando desde a última década do século anterior. Significou, sobretudo, o impacto dos efeitos das políticas públicas orientadas pelos organismos internacionais financiadores, como Bird e o FMI nos países da América Latina.

4.3 “Contradições” das políticas educacionais: ações privatistas e expansão escolar

Inaugurou-se o século XXI e o sistema municipal da cidade do Rio de Janeiro continua o maior da América Latina no que concerne aos números amplamente divulgados por seus *policy makers*:

Tabela 6: Unidades Escolares por tipo de estrutura física e atendimento quanto ao nível de ensino (por segmento)

ANO	1º SEG.	2º SEG.	1º e 2º SEG.	TOTAL
2005	677	147	226	1051
2004	673	150	225	1048
2003	596	151	219	1040*
2002	583	156	223	1035**

Fonte: Tabela 976. Armazém dos dados, Instituto Pereira Passos.

* Este total inclui 74 unidades escolares (64 de Educação Infantil e 10 de Educação Especial).

** Este total inclui 73 escolas (63 de Educação Infantil e 10 de Educação Especial).

Cabe ressaltar que o sistema municipal de educação, no ano de 2005, já era responsável por 72,9% das matrículas das crianças de 7 a 14 anos da cidade do Rio de Janeiro. Isso significa que ao lado dos “*programas de proteção social [que] passaram a ser apresentados como os vilões das contas públicas e governos das mais diversas colorações passaram a empenhar-se na privatização dos serviços como forma de desonerar o orçamento público* (Paiva, 1998), houve o *indesejado aumento das despesas do setor público com a educação* (Fonseca, 1998, p. 10).

Entretanto, o cerne da questão não está no aumento das despesas, mas nas estratégias de investimento da educação pública que fizeram com que a expansão escolar se afastasse da qualidade de ensino e não representasse sua verdadeira democratização.

Podemos observar que ao lado da intensa municipalização do Ensino Fundamental, o investimento neste nível fez parte das políticas educacionais de boa parte do mundo ocidental, sobretudo, nos países em desenvolvimento, entre eles, o Brasil, que estabeleceram acordos unilaterais com organismos internacionais como o Bird e o FMI. Mais do que um processo de cooperação, a concessão de empréstimos financeiros representou, também, uma orientação econômica e ideológica voltada para implantação de políticas sociais. Desta forma, as principais preocupações do projeto baseavam-se na contenção tanto do aumento das taxas demográficas quanto de sua conseqüente pobreza (Fonseca, 1998) e no fato de que a educação constituir-se no instrumento capaz de inibir esta estatística através do desenvolvimento do aspecto social na formação de hábitos e atitudes da população.

Sob esta perspectiva, pode-se verificar a ênfase no ensino primário - basta analisar a tabela anterior que expõe a evolução da construção de prédios escolares que atenderam uma maior demanda do 1º segmento.

Entretanto, a racionalização da educação pública não só está voltada para a maior oferta de Ensino Fundamental, que demonstra uma seletividade nos maiores níveis de ensino, como também para o enxugamento do quadro de funcionários ligados à educação por meio de projetos que apelam para a sociedade civil, diminuindo os encargos do Estado, o que é fortemente incentivado pela esfera federal que deixa de repassar recursos maiores para o setor educacional, assim:

no âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado e na filantropia. As apelativas e seqüenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigo da escola”, “padrinho da escola” e, agora, do “voluntariado” explicitam a substituição de políticas efetivas por campanhas filantrópicas. Passa-se a imagem e insta-se uma efetiva materialidade de que a educação, fundamental e média, não necessita de profissionais qualificados, mas de professores substitutos e de voluntários. (Frigotto, 2003, p. 232)

Diante de um contexto em que *a ação conjunta de sistemas de proteção social vem se tornando mais precária ao mesmo tempo em que a pobreza passou a ser um problema estrutural da sociedade contemporânea* (Paiva, 1998), a universalização da educação simultânea a um processo de racionalização, em que pese a heterogeneidade de ações, como definiu Paiva, representa a redução de postos públicos de trabalho, desaparecendo funções - como as de inspetores, orientadores pedagógicos e supervisores escolares, por exemplo -, oferecendo os serviços sociais, é verdade, ao lado de uma perda de qualidade. Isto tem conseqüências profundas claramente percebidas no interior do cotidiano escolar, tornando difícil a realidade das escolas públicas.

O cerne da questão entre universalização escolar e precária qualidade de ensino refere-se aos modos como a população percebe esta contradição e, em certa medida, cria os seus mecanismos de proteção contra uma *inclusão excludente*, - entre eles, o objeto de nosso estudo: a contratação de explicadores, que supõe um consenso de que o destino reservado à escola pública não é dos melhores e que a luta por sua qualidade se trava por meio das ações individualizadas intermediadas por uma espécie de parceria público-privada. Em outras palavras, reconhece-se de certo modo que a escola pública abarca múltiplas funções sociais, mas que a sua importância baseada no espaço de proteção da criança e na emissão de certificado não desapareceu. Por outro lado, sua função tradicional, como a transmissão de conteúdos escolares, vem sido reduzida.

Porém, quais as funções a escola estaria ocupando neste quadro de diminuição de pessoal e limitação de recursos?

Segundo Algebaile (2004), a escola pública se vê atravessada por funções relacionadas a políticas sociais de assistência, a projetos que excedem o âmbito *educativo escolar*. Para a autora:

[a] escola pública fundamental [funciona] como uma espécie de “Estado dos Pobres”, a ampliação da esfera escolar acaba sendo um meio de operar, conforme uma dinâmica de revolução passiva, um encurtamento da esfera pública no campo educacional e no campo da política social” (op. cit., p. 20)

Sem dúvida, esta oferta de serviços sociais – como merenda escolar e saúde, por exemplo – entram na escola pública de maneira a multiplicar as tarefas de personagens como professores e diretores. Segundo Paiva (1998b) esta política merece mais atenção no que se refere aos seus efeitos quanto ao processo de ensino aprendizagem em si. Para a autora, este tipo de prestação de serviços supõe a ampliação do quadro profissional, técnico e de apoio das escolas. Neste sentido, Paiva considera que mesmo que a população, principalmente sua parte mais pobre, deseje políticas sociais compensatórias, esta mesma população não pretende se constituir no foco de discriminação social, pois:

embora encontremos certo nível de conformismo com a “escola para os pobres”, (...) as demandas específicas indicam que a população pesquisada quer ter uma escola que lhes ofereça as mesmas facilidades e qualidades da escola de boa qualidade (idem).

Cabe ressaltar que, a partir da *massificação do ensino*, com a entrada no jogo escolar (Bourdieu, 1998) de grupos sociais antes excluídos e a demanda por novas e diversificadas funções da escola, gerou um fenômeno que Bourdieu denominou *os excluídos do interior*, isto é, a relação entre educação e desigualdades escolares e sociais, que balizou toda a teoria da reprodução difundida nos anos de 1960 e 70, em especial na França, centrou-se na influência dos níveis de capital cultural, social e econômico no desempenho acadêmico dos antigos (a elite) e dos novos (a classe trabalhadora) frequentadores do sistema escolar.

Entretanto, a novidade desse período já se tornou consenso atual e a afirmação de que a seleção social ultrapassa os muros da escola, não escamoteia que o sistema escolar não esteja marcado também pelas desigualdades internas. Esta é uma tese fortemente presente na sociologia francesa e encontra reforço no pensamento de Dubet (2003), ao afirmar que diante da ampliação do acesso e da simultânea crise da escola pública, seus agentes acabam criando mecanismos de diferenciação interna que estrutura o sistema educacional:

com efeito, a exclusão escolar é o resultado ‘normal’ da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos (Dubet, 2003, p. 44)

Para o autor, é desta forma que a escola pública integra e exclui ao mesmo tempo, e tais efeitos são percebidos pelos alunos e pelas famílias de modo subjetivo, através de reações como o retraimento ou o conflito, expressos na auto-exclusão ou na violência entre pares, respectivamente.

Dubet analisa o processo da exclusão levando em conta os problemas que a França vem enfrentando como o aumento da violência escolar, o desemprego e os conflitos relacionados à questão da imigração. O sociólogo reconhece que este encontro da exclusão social com a escola renovou a sociologia da educação onde no mundo de oportunidades educacionais, a seletividade dá-se também por meio do declínio da utilidade social dos diplomas e seu conseqüente declínio da utilidade dos estudos, e que a escola vem enfrentando uma crise de legitimidade derivada dessas expectativas de certo modo não atendidas dos sujeitos que nela circulam.

Essas expectativas e a falta de seu atendimento são percebidas pelos explicadores. No entanto, ao distinguir a qualidade da educação oferecida pela escola pública e pela escola privada, eles concentram a vantagem da segunda instituição em um personagem: o professor.

Os explicadores deixam de lado, em seu raciocínio, o fato de que o sistema educacional é desigual e que nele há uma hierarquia tácita das instituições. Ou seja, há escolas consideradas elites no interior do próprio sistema público de educação. E esta classificação carece de mais pesquisas. No entanto, para os que na escola pública atuam, sabe-se que os investimentos financeiros realizados dependem de variáveis como a localização da escola, a relação com a comunidade e o poder desta de organização e reivindicação junto à SME/RJ, além do nível das relações sociais e até mesmo pessoais estabelecidas entre os profissionais da secretaria.

Esta característica não pode ser divulgada ou detectada por outros indivíduos que não circulam diretamente no cotidiano escolar. Percebê-la depende do quanto se está disposto e implicado na situação. Neste sentido, os explicadores constroem a imagem da escola pública e seus professores através das instituições que estudam os seus alunos.

4.4 Prática docente: do desejo à crítica

No capítulo II, vimos que explicadores expressaram o objetivo em pertencer a rede pública de ensino através da aprovação em concurso. Mesmo com tentativas que não

lograram sucesso quanto ao desempenho nas provas que foram realizadas, os explicadores estudam e consomem livros e apostilas elaborados especificamente para o concurso público do Magistério.

Esta situação significa que os explicadores, a partir do seu mundo marcado pela inserção marginal no mercado de trabalho, percebem a vantagem das garantias do setor formal estável e especialmente do setor estatal, como a atividade do professor da rede pública. Entretanto, esta percepção não escamoteia as profundas críticas tecidas pelos explicadores sobre o trabalho docente.

Em maior ou menor medida, a história de Marli, atualmente professora da rede pública municipal, é marcada por esta consolidação da vontade de pertença à rede. Durante vinte anos (1970-89), atuou como explicadora. Tratava-se de um trabalho dirigido preferencialmente à alfabetização das crianças que ainda não freqüentavam a instituição escolar. Neste sentido, a entrevistada orgulha-se ao declarar que seus *alunos já freqüentavam a escola sabendo ler e escrever*. Por isso, na época, ter sido considerada pelas famílias dos seus alunos como *a explicadora de mão cheia* porque, também, atendia alunos de *escolas exigentes*.

Marli tornou-se professora da rede pública e reconheceu a *situação confortável* na qual se inscreve. No entanto, argumenta que as pessoas que exercem a atividade de explicadoras atualmente não apresentam um *código de ética*, pois *ensinam aos alunos atividades escolares diferentes daquelas trabalhadas na escola*. Este é o principal motivo do envio de bilhetes hostis às explicadoras que *invadem* o seu trabalho.

Esta hostilidade foi encontrada também entre os meus pares quando do relato sobre minha experiência com as mães de aluno. Mas, sobretudo, é um sentimento de mão dupla. Isto é, os explicadores consideram a qualidade do ensino público inferior a do ensino privado, mas atribuem ao professor, sua personalidade e ao seu modo de interagir com o aluno, a responsabilidade pelas dificuldades que marcam o cotidiano escolar. Para eles, *a diferença que está na escola é por conta do profissional que nela atua*. (André, explicador)

Se no primeiro momento a estabilidade profissional se constituiu em vantagem para o explicador, no outro, os próprios redirecionam o seu discurso quando afirmam que é um fator negativo em relação à atividade docente:

Eu vou ser franca com você, eu diria que os professores da rede pública pensam assim: - eu tenho o meu dinheiro todo mês, tenho estabilidade. Se a professora da série anterior não passou aquele

conteúdo, problema é do aluno, vou passar, eu reforço, porque é sempre o problema da professora anterior. (Vilma, explicadora)

Neste sentido, para os explicadores, não há um compromisso por parte do professor diretamente sobre a aprendizagem do aluno. Assim sendo, o ato de aprender é dissociado do ato de ensinar. É deste modo que os explicadores justificam por que os professores da rede pública indicam, algumas vezes, o seu trabalho e aconselham as mães a buscar uma *ajuda paralela*.

Esta crítica ao trabalho docente faz parte de um cenário mais abrangente marcado pela crítica a várias outras profissões, em especial, àquelas que estão ligadas às políticas públicas sociais, como saúde e educação, e que estão inseridas nas ações voltadas para as privatizações – ou pela consolidação deste processo, ou pela racionalização financeira como é o caso da educação. Por outro lado, nas duas últimas décadas tem-se intensificado o debate tanto sobre política salarial quanto avaliação do desempenho de professores e alunos da rede pública (Weber, 2000). Portanto, a evidência de certas profissões em decorrência de antigas reivindicações corrobora para o debate a cerca das possibilidades, mas também dos limites de cada uma delas (idem). Em outras palavras,

No que concerne ao setor da educação, certamente os professores, especialmente os que atuam no Ensino Fundamental, têm visto o seu trabalho discutido e avaliado por todas as instâncias sociais. (Weber, 2000, p. 166)

Cabe considerar que, se partirmos do pressuposto que a profissão docente no que tange ao ensino público presenciou na última década profundas perdas salariais e decorrente desvalorização social, também faz-se necessário o reconhecimento de que outras profissões – como médico e advogado – sofrem o impacto de uma crescente proletarização. Todavia, se esse contexto de pauperização atinge profissões típicas da classe média⁶⁵, vale afirmar que isto significa que para a maioria da população, as condições sócio-econômicas são experimentadas de forma mais dramática.

Sendo assim, quando os explicadores constroem uma concepção idealizada da profissão docente tanto no que diz respeito a sua futura atuação quanto no “privilégio” da estabilidade e autonomia de trabalho da categoria demonstram a clareza sobre os riscos e dificuldades enfrentadas por sua atividade informal.

⁶⁵ Uma pesquisa realizada pelo IEC cujo objetivo foi perceber as estratégias acionadas pela classe média urbana em via de precarização decorrente da retração no mundo do trabalho, constatou-se uma tendência de profissionais que exerciam atividades liberais e convencionais como arquiteto e engenheiro acionaram estratégias de sobrevivência a partir de novas formas de ganhar a vida, como a mercantilização de seu próprio estilo de vida. Ver: Paiva et al (2001)

Com efeito, observa-se uma rica contradição presente nesta pesquisa: os explicadores centram suas críticas contra o elo mais fraco do ensino, em termos de poder - uma vez que se encontra no cenário de perda de autonomia da atividade e um dos agentes agudamente afetados pelos desafios do cotidiano, como a violência urbana. Por outro lado a prática docente é o aspecto mais forte em termos de visibilidade negativa do trabalho. Ao mesmo tempo a atividade que almejam ocupar.

Considerações finais:

Este estudo buscou evidenciar de maneira inédita a prática de personagens anônimos – desconhecidos pelas pesquisas acadêmicas e ignorados pelos profissionais que atuam no cotidiano escolar. No entanto, profundamente conhecidos pelas famílias das classes populares nos espaços caracterizados pela segregação social – favela e subúrbio – como já foi explicitado.

Vale ressaltar que este é o início do estudo de uma proposta de educação realizada de maneira informal, que não é a escolar, mas que trabalha com os conteúdos formais de ensino. Ainda carece de maiores estudos os aspectos relacionados a estes conteúdos. Isto é, ao tipo de currículo “oculto” que é trabalhado na casa do explicador.

A presente dissertação foi desenvolvida a partir de um conflito vivenciado no campo de trabalho. Encontrar as respostas adequadas para aquelas questões presentes na introdução desta dissertação demanda uma postura sobre a atividade do explicador, mas também sobre o meu trabalho como professora, e aí está o limite, a linha tênue que separa os papéis de pesquisadora e agente da escola pública.

Por outro lado, *bater à porta* de um explicador indica-nos que há algo para além da sua ação individual e da família a qual atende. Este movimento tem como *pano de fundo* a percepção de que o primeiro se vê diante uma profunda transformação no mundo do trabalho que o obriga, de certa maneira, a mercantilizar o seu espaço doméstico. E o segundo percebe que as oportunidades de acesso à educação não são *pari passu* à qualidade dos serviços que lhe são prestados.

Desse modo, estabelece-se cada vez mais a naturalização na sociedade da parceria público-privada e o reconhecimento tácito de que o Estado não é capaz de cumprir o seu papel na promoção de políticas de educação e emprego, típicos do *Welfare State*.

Portanto, a questão central desta parceria é toda uma ideologia fundamentada no pensamento de que os serviços prestados pelo setor privado são de maior qualidade. O explicador que não se sustentou no emprego precário na educação Infantil e no Ensino Fundamental da rede privada, como mostrado no capítulo II, e que atende o aluno deste tipo de instituição, está aí para evidenciar que a discussão sobre escola pública e escola privada carece de maior atenção.

Com efeito, se as atividades das explicações nos conduz a uma idéia de parceria público-privada, é importante considerar que esta discussão deva ser mais ampliada e relacionada ao sentido contemporâneo de educação relacionado à uma preocupação individualizada sobre a (futura) inserção no mercado de trabalho, mas, também, para uma naturalização de que esta inserção é realizada de forma cada vez mais marginal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. Tese (Doutorado) - UFF - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

ALMEIDA, J. R. P. de. **Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2000.

ALMEIDA, P. C. T. de. **Os explicadores e as informalidades de uma rede formal**. 2004. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia Social, UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. **A Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

ARIÈS, P (Org.). **História da vida privada**. Da Primeira Guerra a nossos dias. 8. ed. Rio - São Paulo: Companhia Das Letras, 2003.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BECK, U. **Viver a própria vida num mundo em fuga: individualização, globalização e política**. In: GIDDENS, A.; HUTTON, W. **No limite da racionalidade: convivendo com o capitalismo global**. Rio de Janeiro: Record, 2004, p. 235-248.

BIDERMAN, M. T. C.. **Dicionário Didático de Português**. 2a. ed. São Paulo: Papirus, 1998.

BITTENCOURT, L. A.. **Algumas Considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica**. In: FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M. L. M.. **Desafios da Imagem: Fotografia, iconografia e vídeo nas Ciências Sociais**. 5a. ed. São Paulo: Papirus, 2006, p. 197-212.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

BRASIL. IBGE. **Censo 2000**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: - abr. 2006.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa mensal de emprego**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: - abr. 2006.

BRASIL. INEP. **Prova Brasil 2004**. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: - abr. 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394. Brasília, 1996.

BRASIL.. **Medida provisória 132.** Presidência da República. Publicada em 20/10/2003. Disponível em:
<http://www.butia.rs.gov.br/smtcas/Bolsa_Fam%C3%ADlia/private/medidaprovisoria.htm>
. Acesso em: - dez. 2006.

BRAY, M.; KWOK, P. *Demand for private supplementary tutoring: conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong.* *Economics Of Education Review*, Hong Kong, n. 22, p.611-620, 2003.

BRAY, M.; YAMATO, Y. *Education and socio-political change: the continued growth and evolution of the international schools sector in hong kong.* *Asia Pacific Education Review*, Hong Kong, v. 3, n. 1, p.24-36, 2002

BRITO, F. **A urbanização recente no Brasil e as aglomerações metropolitanas.** 2003. Disponível em:
<www.abep.nepo.unicamp.br/uissp2001/cd/GT_Migr_Brito_Horta_Amaral_Text.pdf>.
Acesso em: 13 dez. 2006.

CALHEIROS, V.; SOARES, C. **A naturalização do ato infracional de adolescentes em conflito com a lei.** In: PAIVA, V. **Jovens em conflito com a lei.** Rio de Janeiro: No Prelo, 2006

CARLOTTO, M. S.; PALLAZO, L. Dos S. **Síndrome de *Burnout* e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores.** *Cadernos de Saúde Pública*, v. 22, 2006. Disponível em: <pepsic.bvs.psi.org.br/scielophp?script=sci>. Acesso em: 26 jan. 2007.

CASTEL, R.. **As metamorfoses da questão social: Uma crônica do salário.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CASTELLS, M.. **A era da informação: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede.** 8ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 1 v.

CORBELLA, Marta. **O eclipse do pai.** Revista foco nº 63. Disponível em:
<<http://familia.aaldeia.net/eclipsedopai.htm>>. Acesso em: - out. 2006.

DAMATTA, R. **Individualidade e liminaridade: considerações sobre os ritos de passagem e a modernidade.** Publicado em 2000. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/mana/v6n1/1969.pdf>>. Acesso em: - out. 2006.

_____. **A Casa e a Rua: Espaço, Cidadania, Mulher e Morte no Brasil.** Rio - São Paulo: Rocco, 1997.

DAVIS, M.. **Planeta Favela.** São Paulo: Boitempo, 2006.

DUBAR, C. *Analyser les entretiens biographiques: L'exemple des récits d'insertion.* Paris: Les Presses de L'université Laval, 2004. 346 p.

DUBAR, C. **Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos.** Publicado em 2001. Educação & Sociedade. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=_arttex&pid=S0101-7331998000100002>. Acesso em: 01 maio 2006.

DUBAR, C. **A socialização: construção das Identidades Sociais e Profissionais.** Portugal: Porto, 1997.

DUBET, F. **A escola e a exclusão.** Cadernos de Pesquisa, nº 119, p.29-45, jul. 2003.

DUBET, F.. **Desigualdades Multiplicadas.** Unijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 2003.

DUBET, F. *Sociologie de l'expérience.* Paris: *Éditions Du Seuil*, 1994, 283 p.

FARIA FILHO, L. M. **Instrução Elementar no Século XIX.** In: LOPES, E. M. L. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G.. **500 Anos de Educação no Brasil.** 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 135-150.

FERNANDES, N. N.. **O conceito de subúrbio: Um rapto ideológico.** Depto. de Geografia - UFF. 1995. Disponível em: <www.igeo.uerj.br/VICBG-2004/Eixo1/e1_cont370.htm>. Acesso em: 22 nov. 2006.

FONSECA, M. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: Evidências do caso brasileiro.** Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 1, 1998.

FRIGOTTO, G.. **Escola pública brasileira na atualidade: Lições da História.** In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M.. **A Escola pública no Brasil: História e Historiografia.** São Paulo: Editores Associados / Histedbr, 2003. p. 221-254.

HOCHSCHILD, A. R. **As cadeias globais de assistência e a mais-valia emocional.** In: GIDDENS, A.; HUTTON, W. **No limite da racionalidade: convivendo com o capitalismo global.** Rio de Janeiro: Record, 2004, p. 187-210.

KEITEL, Lc.; KILPATRICK, J. **Racionalidade e irracionalidade dos estudos comparativos internacionais.** Disponível em: <www.apm.pt/apm/revista/educ55/educ55_10.htm>. Acesso em: 31 mar. 2006.

LAUTIER, B.. **Os amores tumultuados entre o Estado e a economia informal.** Contemporaneidade e Educação: Qualificação e informalidade. IEC: Rio de Janeiro, n. 1, p.58-92, 1997.

LEFEBVRE, H. **O Direito à cidade.** São Paulo: Moraes, 1991.

MARTINS, B.; VAZ, P. B. F. **Tipografia popular: invenção e política na percepção do cotidiano.** Série Antropológica - Brasília / 2004. Disponível em: <www.reposcom.portcom.intercom.org.br/brtstream/1904/18410/1/R1065-1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2007.

MATTOS, L. O. N.. **Professores (as) particulares, explicadoras e famílias: Tecendo redes paralelas e desmistificando situações de sucesso e insucesso escolar.** 26ª Reunião Anual da Anped / Sessão de Pôsteres. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 12 nov. 2005.

MENDES, N.; COSTA, J.; VENTURA, A.. **Ranking de Escolas em Portugal: um estudo exploratório.** *Revista Electrônica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*, Espanha, v. 1, n. 1, 2003.

MONTEIRO, S. **Desvendando dinâmicas locais: o caso da favela Rio das Pedras.** In: BURGOS, M.. **A utopia da comunidade Rio das Pedras, uma favela carioca.** Rio de Janeiro: Loyola, 2002.

NOGUEIRA, M. Alice; CATANI, A. (Org.). **Pierre Bourdieu - Escritos de Educação.** 8. ed. Rio - São Paulo: Vozes, 1998.

NOMADS.USP. **97_07: dez anos de morar urbano no Brasil.** Relatório de Pesquisa - São Carlos. Disponível em: <www.eesc.usp.br/nomads/SAP5846/97_07final.pdf>. Acesso em: 08 maio 2007.

NUNES, J. A. **Teoria Crítica, Cultura e Ciência: Os espaços e os conhecimentos da Globalização.** In: SANTOS, B. S.. **A Globalização e as Ciências Sociais.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 301-344.

O GLOBO (Rio de Janeiro). **À beira de um ataque de nervos.** O Globo, Rio de Janeiro, 21 maio 2006.

PACHECO, E.; ARAJO, C. H.. **Pesquisa nacional qualidade da educação: A escola pública na opinião dos pais.** Pesquisa qualitativa - resultados preliminares. Disponível em: <www.inep.gov.br/download/imprensa/2005/censoescolar/relatrio_qualidade.doc>. Acesso em: 13 jul. 2006.

PAIVA, E.; DURÃO, V. A. **Escola como centro de atividades informais.** *Contemporaneidade e Educação*. IEC: Rio de Janeiro, n. 4, p.55-71, dez. 1998.

PAIVA, V. et alli. **Trabalho e Estratégias Formativas: Um Exemplo Empírico.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, p.111-128, nov. 2003.

PAIVA, V. et alli. **Percursos formativos na Nova Era Capitalista: do alternativo busca da legitimidade profissional.** *Contemporaneidade e Educação*: Rio de Janeiro, n. 10, p.113-152, jun. 2001.

PAIVA, V. et alli. **Revolução Educacional e contradições da massificação do ensino.** *Contemporaneidade e Educação*: Rio de Janeiro, n. 3, p.44-99, 1998.

PAIVA, V. **A Escola pública brasileira no início do século XXI: Lições da História.** In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M.. **A Escola pública no Brasil: História e Historiografia.** São Paulo: Editores Associados / Histedbr, 2003. p. 161-192.

_____. **História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos.** 6^a. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **Considerações sobre três pesquisas realizadas em escolas brasileiras.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, 1998.

_____. **Desmistificação das profissões: Quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho.** Contemporaneidade e Educação. IEC: Rio de Janeiro, n. 1, p.117-134, 1997.

_____. **Inovação Tecnológica e Qualificação.** Educação e Sociedade, São Paulo, n. 50, 1995.

_____. **Perspectivas e dilemas da Educação Popular.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PAULILO, M. A. S. **A pesquisa qualitativa e a história de vida.** PUC – SP, 2006. Disponível em: <www.ssrevista.uel.br/c_v2n1_pesquisa.htm>. Acesso em: 17 jan. 2007.

PONTENGY, G. F.; CASTRO, E. G. **A vivência da precarização e da incerteza: Trajetórias de trabalho e estilos de vida na microinformática.** Contemporaneidade e Educação. IEC: Rio de Janeiro, n. 4, p.81-121, 1998.

PUCCI, B (Org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt.** São Carlos, São Paulo: Edufiscar, 1994.

RIO DE JANEIRO. Instituto Pereira Passos. **Tabela 1.171** (armazém de dados). Disponível em: <www.ipp.rj.gov.br>. Acesso em: - maio 2006

RIO DE JANEIRO. Instituto Pereira Passos. **Tabela 487 IBGE** (armazém de dados). Disponível em: <www.ipp.rj.gov.br>. Acesso em: - maio 2006.

RIO DE JANEIRO. Instituto Pereira Passos. **Tabela 976 IBGE** (armazém de dados). Disponível em: <www.ipp.rj.gov.br>. Acesso em: - maio 2006.

RODRIGUES, M. A. F. **Elementos motivadores para a criação do próprio negócio.** 2002. 75 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, UFRGS, Porto Alegre, 2002.

RUSSEL, J. **Pay as you learns.** Publicado em 08/04/2002. Disponível em: <<http://www.guardian.co.uk>>. Acesso em: 03 nov. 2005

SAMAIN, E. **Questões Heurísticas em torno do uso da imagens nas Ciências Sociais.** In: FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M. L. M.. **Desafios da Imagem: Fotografia, iconografia e vídeo nas Ciências Sociais.** 5^a ed. São Paulo: Papirus, 2006, p. 51-64.

SILVA, L. A. M. da; CHINELLI, F. **Velhas e novas questões sobre a informalização do trabalho no Brasil atual: Quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho.** Contemporaneidade e Educação. IEC: Rio de Janeiro, n. 1, p. 24-45, 1997.

SINEPE RJ (Rio de Janeiro). **As escolas em tempos de crise**. Disponível em: <www.sineperj.org.br/view_artigos.asp?id=33>. Acesso em: - mar. 2006.

SITE: Sou explicadora, não sou babá! Disponível em: <www.orkut.com/community.aspx?cmm=11608092>. Acesso em:novembro/2006.

SOUSA, R. D. de. **Professora oferece-se para trabalhar em casa: de preceptoras a explicadoras**. 2004. 53 f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SOUZA, E. C. P. de. **Histórias Pedagógicas: a invenção curricular do cotidiano no diário profissional**. 2004. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2004.

SUBURBIATALES: porque a alma suburbana jamais morrerá. Disponível em: <www.suburbiales.com.br>. Acesso em: novembro de 2005.

TEDESCO, J. **Alguns Aspectos da Privatização Educativa na América Latina**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 5, n. 12, p.23-44, 1998.

TOMASINI, S. T. **Emprego Informal e Trabalho por conta própria: Um estudo da diversidade de manifestação do problema de falta de emprego no Brasil**. 1995. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Economia, Departamento de Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 05/1995.

TORNQUIST, C. S.. **Vicissitudes da subjetividade**. VII Seminário Fazendo Gênero, UFSC, 2006. Disponível em: <<http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos>>. Acesso em: dez. 2006

VALLADARES, L. et alli. **O Rio de Janeiro na virada do século: mercado de trabalho, violência e formas de mobilização e ações coletivas**. 2003. Disponível em: <www.prc.utexas.edu/urbancenter/documents/PaperfinalLicia.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2006.

VALLE, L. do. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP & A, 1997.

VASCONCELLOS, M. C. C.. **A Casa e os seus Mestres: A Educação no Brasil de Oitocentos**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VELHO, G. **Observando o familiar**. In: NUNES, E. **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 33-51.

VILLELA, H. de O. S. **O mestre-escola e a professora**. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 Anos de Educação no Brasil**. 3a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 99-134.

WEBER, S. **A desvalorização Social do Professorado**. Contemporaneidade e Educação. IEC: Rio de Janeiro, n. 2, p.163-178, 2000.

WHYTE, W. F. **Sociedade de Esquina**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

WOORTMANN, K.; WOORTMANN, E. **Monoparentalidade e chefia feminina: Conceitos, contextos e circunstâncias**. Série Antropológica - Brasília / 2004. Disponível em: <www.unb.br/ics/dan/Serie357empdf.pdf>. Acesso em: 03 maio 2007.