

4. *Uma incursão nos bastidores: o mundo da sala de aula*

1. *Um intrigante jogo de espelhos*

*A gata mata a rata
A aranha está na sala
Ada ama Dadá
Ada caça a rata
A taquara já está rachada
O jacá é de taquara
A batata é para a vaca*

Durante o ano letivo de 1983, um adulto e trinta e três crianças dirigem-se diariamente à escola do Jardim, pouco antes das onze da manhã, para ocupar uma de suas salas e dar existência a uma de suas classes de primeira série: a primeira série de “repetentes fracos”. Todas as crianças, com exceção de quatro, foram reprovadas pelo menos uma vez e seis estão cursando esta série pela segunda ou terceira vez consecutiva. Algumas vieram de uma classe de “preparação para a alfabetização” formada no ano anterior, ou seja, de uma classe condenada à reprovação desde o início do ano a partir de critérios questionáveis. Quase todas, portanto, são portadoras de uma história escolar marcada pelo fracasso. Por isso, constituem uma classe que “ninguém quer”.

Neide, por sua vez, é uma professora efetiva que ingressou na prefeitura, depois no estado e durante alguns anos ficou se valendo de expedientes para permanecer nas duas redes. Há dois anos optou pela Prefeitura, onde passou a exercer a prática da “dobra”. Está na escola do Jardim, com algumas interrupções devidas a licenças, desde sua instalação de emergência. Não estava em seus planos assumir uma classe de primeira série, principalmente porque esta série limita as possibilidades de faltas do professor, além de requerer maior dedicação em termos pedagógicos. Ela também não queria uma classe como essa e sente que foi sutilmente compelida a assumi-la através da insistência e da sedução da assistente pedagógica, que a convenceu de seu jeito para a primeira série. Considera-se traída, pois não foi informada sobre a natureza da classe:

“Não sabia que era uma classe ruim. Não sabia que era esta primeira. Quando foram me apresentar, ‘este tem problema’, ‘este é fraco’... ai!!”

Neide não se encontra, e sabe disto, entre as professoras mais valorizadas pela equipe técnico-administrativa, a quem são reservadas as classes tidas como melhores. Sua história e suas condições atuais de vida a tornam uma profissional que não corresponde às expectativas da diretora: é pouca assídua e não conduz a classe com consistência e mão-de-ferro, tendo em vista seu submetimento a qualquer preço em nome da realização dos objetivos numéricos das autoridades escolares. Tanto é assim que, em 1984, quando surge o problema da redução da “dobra”, Neide perde uma de suas classes, ao contrário de outras professoras que, apesar de substitutas, obtêm melhor classificação nos boletins de merecimento. De acordo com a lógica da instituição, aos “desenganados” designam-se os professores considerados menos eficientes. Desta forma, a produtividade da escola, precariamente expressa em número de aprovados, não sofre prejuízos: não se desperdiçam “bons” professores com “maus” alunos nem “bons” alunos com “maus” professores.

Desde nosso primeiro contato com Neide — no qual nos apresentamos e falamos sobre a pesquisa que pretendíamos desenvolver na escola do Jardim — estivemos diante de suas condições adversas de vida e de trabalho; abatida, apressada e ansiosa, mal conseguiu prestar atenção às nossas colocações. Com três filhos pequenos (cinco, quatro e um ano de idade), não tinha com quem deixá-los. Em tom de ameaça, dizia à assistente pedagógica que ia pedir licença e que se não a conseguisse simplesmente iria começar a faltar. Após poucos minutos conosco no *hall* de entrada, pediu licença e retirou-se, não escondendo sua falta de condições para conversar ou para se propor a qualquer colaboração. Quando voltamos a encontrá-la, concordou que frequentássemos sua classe mas imediatamente se defendeu, informando-nos que tinha quatorze crianças problemáticas na classe. Mostrou-se insegura e desconfiada com nossa presença mas não expressou estes sentimentos nem se sentiu no direito de recusá-la. O fato de que estaríamos simultaneamente em sua classe e na classe de Marisa (uma professora “boa” para alunos “bons”) despertou-lhe muita ansiedade, ora de natureza persecutória, ora de natureza depressiva. Contaminada pela imagem negativa de seus alunos — com os quais compartilha um “destino comum” social e institucional que se empenha em negar — só conseguiu expressar seu sentimento de ilegitimidade e de incapacidade ao final do ano letivo, quando a relação conosco era mais confiante:

“Vocês falaram que iam fazer uma comparação entre as duas classes, daí eu fiquei com medo — ‘será que vou dar conta? Será que

vou fazer a programação direito em casa?’ — O caderninho da Ianni (a pesquisadora que permaneceu em sua classe) eu queria saber o que era, cheguei a falar com a Maria José ... ainda mais os problemas de casa, ainda mais aquele dia que você falou comigo, você estava calma e eu chorando, pensei: ‘vou deixar uma péssima impressão...’ Daí tinha alguém me observando, pensei que estava me avaliando; daí comecei a mostrar pra ela as crianças problemáticas da classe, chamei a atenção dela para eles. ‘Vai sair um relatório da minha pessoa’ eu pensava. Eu vivia perguntando: ‘o que ela vai falar? Ela não vai voltar?’ Depois a Ianni não veio mais, a outra continuou na outra classe, fiquei apavorada, achando que era eu... Estava até comentando: ‘fiquei preocupada com aquele caderninho’...”

Este depoimento revela também como o apelo à incriminação e à desqualificação das crianças pode estar a serviço da defesa do professor contra a ansiedade advinda de sua insegurança e de sua consciência da precariedade de sua atuação profissional: “pensei que estava avaliando; daí comecei a mostrar pra ela as crianças problemáticas da classe, chamei a atenção dela para eles”. Uma outra situação ocorrida nesta classe também sugere que a identificação projetiva é um recurso de que as professoras se valem para se defender de sentimentos desagradáveis vividos no exercício de sua profissão: uma menina volta-se insistentemente para trás, procurando ler o que a pesquisadora anota em seu caderno; Neide a repreende com uma expressão que, na verdade, revela o sentimento que o caderno lhe despertou durante a pesquisa mas que não conseguiu manifestar de modo claro e direto: “Vira pra frente, A.L., porque curiosidade mata.”

Neide é mulata e raramente tira um lenço sob o qual esconde os cabelos crespos. A história de sua vida guarda muitas semelhanças com a de seus alunos, o que a torna muitas vezes ambivalente na relação com eles: gestos de aproximação e acolhida convivem com movimentos de afastamento e rejeição, instituindo a dupla mensagem como uma característica de sua atuação em sala de aula. Filha de operários, sua infância não difere muito da infância de seus alunos:

“Meu pai trabalhava na Prada, era desenhista, fazia os desenhos a mão. Depois, não tinha tanto serviço pra ele, com a técnica passou a ser silk-screen, daí ele fez acordo com a firma. Recebeu bem, tinha muito tempo de firma, montou um bar e restaurante, tinha um Ford verdinho. A gente morava em Vila Prudente, perto das Linhas Corrente. Minha avó (materna) era cozinheira (do Laudo Natel) e foi cozinhar no bar e restaurante. Eu tinha nove anos, minha irmã oito, a outra cinco e tinha mais dois adotivos: um

sobrinho da minha mãe que a mãe morreu e deixou ele com dois anos e outra, filha de uma amiga dela, pegou nenezinha, antes de eu nascer. O bar ia às maravilhas, tinha um clube em frente. Mas meu pai começou a reclamar que pôs muito dinheiro lá, que não dava lucro. Um dia, ele levou minha mãe no médico para fazer o pré-natal, ela estava grávida da minha irmã caçula. Ele era branco e ela era de cor. Neste dia, ele conversou com minha mãe, andou bastante com ela, deixou no médico, comprou um pacote e voltou pra casa. No dia seguinte ele saiu, ele era filho único, a mãe dele era cega das duas vistas, deu pra ela um anel de rubi e uma aliança, levou os filhos pra escola, passou pela casa da mãe, entrou no banheiro e tomou formicida. (O banheiro era assim fora, quando viram já estava roxo, tinha um guaraná na metade e uma lata de formicida. O bar ficou fechado uns dias mas a nossa vida continuou normal. Até hoje não sabemos porque ele estava angustiado... Um advogado aconselhou vender o bar e compramos uma casa. Minha irmã nasceu um mês depois. Minha mãe sempre foi operária na Rhodia, sempre trabalhou lá, até se aposentar. Ia trabalhar, nós ficávamos sozinhos... os maiores revezavam pra cuidar da menor, os vizinhos ajudavam, não teve muito problema. Minha mãe era enérgica, deixava tarefa pra nós, trabalhava em turnos trocados, às vezes ia trabalhar de noite. Se não fizesse o que ela tinha mandado, ela tirava a gente da cama de noite e batia...”

A oportunidade de estudar surge por um golpe de sorte: um colégio de freiras próximo acolhe as crianças da família e lhes oferece ensino gratuito:

“Estudamos num colégio de freiras caro. O colégio era maravilhoso, de umas irmãs franciscanas, no mesmo bairro. Na quarta série, ganhei uma bolsa de estudos e fiz o normal lá. As irmãs davam muito apoio.”

Ao tornar-se professora, Neide realiza o desejo de uma antiga patroa da avó:

“Minha avó tinha trabalhado na casa de uma professora e ela queria que minha mãe fosse professora, mas minha avó nunca quis. Daí eu fui fazer.”

Como vimos, sua experiência docente foi frustrante desde o início: começou como professora substituta, desistiu e foi trabalhar em banco porque precisava do emprego para sobreviver. Mesmo assim, não desiste: enquanto trabalha como bancária, começa a fazer um curso de pedagogia em Suzano, com mais quatro amigas, visando obter melhores condições salariais no magistério:

as coisas melhorarem para a empresa. A escola que ele trabalhava fechou com o ordenado atrasado cinco meses e a fábrica acabou com hora-extra."

Neide mora numa casa modesta num loteamento situado a aproximadamente dezoito quilômetros do Jardim. Em 1983, ela e o marido esperavam a liberação do Fundo de Garantia deste para fazer reparos na casa.

Apesar do quadro descrito, Neide faz questão de nos dizer que trabalha por opção e não por necessidade, pois o marido ganha bem (cerca de sete salários mínimos, em 1983). Desta perspectiva, fica sem explicação o acúmulo de empregos no estado e no município, o que lhe impõe grandes sacrifícios. Na verdade, Neide esforça-se para evitar sua identificação como uma pessoa pobre. Portadora de sentimentos de insegurança e de desvalor, defende-se negando sua condição social. Quando nos fala da avó cozinheira, imediatamente ressalva: "mas era cozinheira do Laudo Natel". O fato de ter conseguido formar-se professora a torna especialmente vulnerável à propaganda liberal: acredita na igualdade de oportunidades, no esforço e na honradez como passaportes para a ascensão social, o que fica claro quando tece comentários sobre as causas do fracasso escolar das crianças pobres; após atribuir a principal responsabilidade à mobilidade geográfica das famílias ("mudam demais, são incríveis, parecem nômades"), ao número excessivo de filhos decorrente da irresponsabilidade das mulheres ("é pior que coelho, elas não se preocupam... é questão de cuca fresca") e às faltas frequentes no primeiro período por preguiça das mães ("faltam muito, principalmente de manhã, porque não levantam, a mãe não lembra"), estabelece comparações com sua própria infância, tendo o cuidado de marcar bem as diferenças:

"Não é tanto a criança. Se o pai dá uma orientação boa... Nós éramos pequenos, minha mãe deixava um nenezinho com a gente. Eu cuidava dos meus irmãos, dava neles, queria ser a dona da casa (...) Minha mãe era exigente, deixava atividade para cada um, tirava da cama, batia. Eu também obrigo minhas filhas a arrumar a cama de manhã. Minha mãe fez assim comigo e me virei bem, me dei muito bem."

Além da ênfase no esforço individual como caminho para o sucesso, Neide explica acontecimentos e pessoas que a cercam a partir de uma matriz na qual predominam crenças, valores e expectativas do senso comum. À medida que vai nos apresentando cada um de seus alunos, vai oferecendo pistas das expectativas e valores que a orientam em sua relação com eles. É importante notar que em meio à predominância de critérios absolutamente imersos na cotidianidade, o bom senso e a crítica ao senso comum irrompem aqui e ali,

instaurando em seu discurso a possibilidade de superação, pelo exercício da capacidade reflexiva, da cegueira imposta pela ideologia e do autoritarismo que ela legitima.

Reflexos num olho ambíguo

Embora muitos dos pareceres de Neide sobre seus alunos¹ falem por si e embora sejam várias as possibilidades de interpretá-los, vamos destacar algumas passagens pela clareza com que revelam aspectos importantes da "cultura da escola", tanto no que diz respeito a expectativas e valores que subjazem ao julgamento de modos de existir, quanto no que se refere a concepções sobre causas das dificuldades de aprendizagem que circulam na escola e determinam muitas das medidas tomadas.

Chama a atenção a maneira como Neide se refere às famílias que valoriza: "certinha", isto é, legalmente constituída, nuclear completa, na qual a mulher desempenha com esmero seu papel de dona de casa; a este respeito, note-se a frequência com que "limpeza" e "capricho" vêm associados a uma valorização positiva das mães, que valem também pelo grau com que correspondem às expectativas da escola de trabalho gratuito e de relacionamento submisso com as educadoras.

É interessante destacar a importância que ela atribui ao aspecto físico socialmente valorizado: das pessoas bonitas (geralmente as loiras) parece esperar somente virtudes, o que transparece numa estrutura recorrente em sua fala: "Olhando, parece inteligente, é bonito", "é bonito, loirinho *mas* vem sujo, sujo, sujo", "é bonita *mas* só que a mãe dela é mãe solteira".

Fica também sugerida a presença de preconceito contra a criança favelada: embora informe que Gil. (que "mora na favelinha") é um menino desinteressado mas que nunca havia criado problemas de disciplina até se desinteressar da escola e começar a trabalhar, muda de idéia quando se refere a outro aluno favelado: "ele mora na favela, ele e o Gil. pintam e bordam. Na quadra, sempre que tem coisa errada, é Gil., M. e Cia."

A insistência com que usa a palavra "capricho" indica que certamente este é um critério poderoso na avaliação da produção escolar de seus alunos. Aliás, este critério é generalizado entre as educadoras, que se mostram tanto mais entusiasmadas com os cader-

(1) A professora falou à pesquisadora sobre "como é" cada um de seus alunos, seguindo a ordem alfabética do diário de classe, em outubro de 1983. A entrevista não foi gravada mas anotada, o que levou à perda de dimensões importantes do discurso que certamente teriam enriquecido as possibilidades de análise. Seus depoimentos encontram-se no Anexo 4.

nos de seus alunos quanto mais estes “parecem um livro” (veja, mais adiante, os pareceres da professora da outra classe observada).

Finalmente, vale destacar o intrigante recurso a um modelo “maturacionista” de desenvolvimento psicológico para explicar as dificuldades de aprendizagem; ao tentar explicar, ao final do ano, porque apenas cinco de seus alunos foram reprovados, diz: “peguei os mais fraquinhos e dava folha mimeografada e outros amadureceram.” Falando sobre A. e sua reprovação no ano anterior, conclui: “Foi problema de maturidade. Acho que deu aquele estalo.” Intrigante também é sua concepção segundo a qual habilidades mentais totalmente diferentes estão envolvidas na aprendizagem de matérias diferentes: dificuldade em matemática é indicativa de “dificuldade de raciocínio”; em alguns casos chega a afirmar que a criança “não tem raciocínio nenhum” porque não consegue aprender as operações aritméticas, embora tenha um rendimento satisfatório em leitura e escrita, as quais, assim, parecem dispensar a capacidade de pensar. Quando o “estalo” e a “ausência de raciocínio” não são apontados, defrontamo-nos com uma sucessão de termos que invariavelmente localizam, de modo simplista, algum problema na criança ou na família: é nervoso, é fraquinho, é desinteressado, é tímido, é vadio, falta muito, a mãe é desleixada, é parádão, abandona a escola, é doente, é preguiçosa, tem pronúncia de nordestino, o pai foi preso, é mimada, é descoordenada, os pais são separados, a mãe é doente, parecia “pancada” mas é preguiçosa.

Se é verdade que seu discurso está forrado de estereótipos e preconceitos, se é verdade que toma o senso comum como conhecimento objetivo e se vale de conceitos ultrapassados para explicar o rendimento de seus alunos, é verdade também que Neide possui alguma crítica em relação a algumas práticas escolares, conseguindo vislumbrar sua relação com o fracasso escolar. É o que ocorre, por exemplo, quando ela pondera, nesses depoimentos, sobre seus alunos:

“A professora do ano passado me passou uma visão péssima das crianças: este é esforçado, mas não aprende, este é indisciplinado etc. A Maria José me disse que pode ser problema do professor, porque esta professora punha para fora da classe a três por dois.”
“A Marta quer encaminhar pra classe especial (...) Não acho que seja problema de classe especial.” (sobre A.)

“Foi atendido no Hospital Matarazzo. A psicóloga mandou folhas para preencher com as dificuldades dele; está fazendo tratamento pelo INPS; os remédios deixaram ele mais apático.” (a respeito de N.)

“Às vezes a gente se engana ao encaminhar. Precisa se familiarizar com a criança primeiro.” (falando sobre N.)

“As minhas crianças que ficaram no Projeto desaprenderam o que já sabiam.” (a respeito de crianças de sua classe encaminhadas a uma classe de reforço formada em outro período)

Numa vida escolar imersa na cotidianidade, Neide não encontra espaço para indagar e assim superar a maneira sincrética como concebe as coisas relativas à aprendizagem e às práticas escolares. Mais próxima da clientela por sua origem social e condições atuais de vida, expressa preocupação e pena em relação às carências afetivas das crianças e tem na atenção e carinho sua receita para ajudá-las a superar dificuldades:

“No início do ano não simpatizava com ele, mas aos poucos fui conversando, pegando amor, pus na frente. Pus no reforço, melhorou muitíssimo bem, nestas horas tem que ter carinho.” (sobre A.)

“Não sei se é assim por causa de ficar sozinho, às vezes sente tanta falta da mãe, credo.” (quando fala de J.R.)

“Está indo bem, o caderno é ótimo. A professora do ano passado não acreditou e disse: ‘Ele vai parar, vai até certo ponto’. Não parou, embalou, desenha bem, quanto mais elogia, mais se esforça e consegue (...) As professoras anteriores ficam assustadas quando falo que ele vai bem.” (sobre J.A.)

É possível que ao fazer estas afirmações Neide esteja compartilhando do mito da professora como segunda mãe que, acima de tudo, deve amar a seus alunos; é possível também que se esteja valendo do elogio e da atenção como uma estratégia para obter a adesão dos alunos aos seus objetivos. Mas é importante ressaltar que, mesmo nestes casos, ela o faz com sua marca pessoal, a partir de uma inevitável identificação com as crianças de sua classe, determinante poderoso de seu comportamento em sala de aula. Embora tenha desde o início de sua carreira se proposto a fazer da atenção e do carinho sua principal ferramenta de trabalho (lembramos do menino “de cor, terrível” que ela conseguiu conquistar em sua primeira experiência profissional), numa classe de crianças que vivem uma vida difícil e que em sua maioria são destituídas, como ela, de valor institucional, não consegue concretizar sua intenção: em seu dia-a-dia como professora predominam a hostilidade e a impossibilidade de compromisso com crianças que confirmam seu desvalor pela maneira como resistem a aprender o que ela deseja, raramente entremeadas por momentos de solidariedade que, muitas vezes, acabam prejudicados por suas deficiências pedagógicas.

Pequenos assassinatos.

Lembramos que Neide se sentiu lograda ao descobrir a nature-

za da classe que lhe tinha sido atribuída, não só porque não queria lecionar para uma primeira série mas também porque lidar com crianças que apresentam dificuldades e que a seu ver carecem de atenção e de afeto lhe é especialmente penoso, dadas as condições de sua própria infância e de sua vida familiar atual:

“Minha mãe falou que vinha ficar com as minhas crianças mas foi uma mocinha desempregada que veio ficar. Ela caiu do céu, era boa, carinhosa, sorridente. Costurava, cuidava e passeava com os meus filhos. Nesta época, eu estava na bagunça entre o estado e a prefeitura. Meu filho nasceu muito grande, com o braço mole porque puxaram no parto. Eu vivia pra cima e pra baixo e daí a mocinha casou. Daí veio a irmã dela, uma múmia, preguiçosa. Ela falta e não avisa, eu estou sempre correndo atrás na hora de vir trabalhar. Tenho que sair de casa às dez e quinze mas tomo o ônibus às 10:45, tenho que correr da pista até aqui. Ela nunca dá certeza se vem. Juntou com a primeira série, fiquei arrasada.”

O humor de Neide na classe é imprevisível: ora se revela irritada e com muita raiva, ora se mostra calma ou indiferente diante de situações que a transtornaram na véspera ou no momento anterior. Em ocasiões mais raras, consegue demonstrar carinho e até mesmo ser continente. A expectativa da pesquisadora em relação a seu comportamento é contrariada com tanta frequência que se torna impossível prever sua reação diante dos mesmos fatos. Esta inconstância a leva a não ter autoridade frente ao grupo. Estamos, portanto, numa classe na qual não existe ordem e disciplina impostas por atitudes consistentes de punição por parte da professora e muito menos decorrentes da clareza com que os limites são colocados. Há dias nos quais Neide não reage à confusão que se estabelece, limitando-se a dizer mecanicamente frases de censura e de ameaça que, acompanhadas de uma atitude de indiferença, não surtem o menor efeito. Por exemplo, diante dos freqüentes pedidos de saída da sala para ir ao banheiro, Neide ou não autoriza num tom que contém permissão, ou permite num tom que contém proibição. Exemplo disso é sua reação quando uma aluna lhe pede essa autorização: “Vai, vá, ai que nervoso que me dá.” Outro exemplo: existe na classe um estoque, sempre insuficiente, de cadernos, lápis e borrachas destinado a suprir as necessidades das crianças mais carentes; diante dos pedidos dos alunos, Neide ora simplesmente corresponde, ora entrega o material com visível má vontade e adverte que é apenas um empréstimo que será preciso repor, ora nega a falta de recursos das crianças, dizendo-lhes que “antes de sair de casa têm obrigação de olhar a mala para conferir o material”, ora irrita-se e responde com hostilidade: “não vou virar lápis pra te dar”, determinando que alguém empreste o material de que a criança precisa.

Se nesta classe a disciplina não é imposta por atitudes punitivas e controladoras consistentes por parte da professora, ela também não emana das atividades pedagógicas e do interesse que possam despertar. Ao contrário, o que se ensina e a forma como se ensina tornam a tarefa de ensinar e de aprender uma sucessão de atividades sem sentido que todos, professora e alunos, executam visivelmente contrafeitos e desinteressados. A professora cumpre com sua obrigação realizando diariamente um ritual, sempre o mesmo, destituído de vida e de significado que a mortifica: obediente mas descrente, coloca sílabas na lousa, passa mecanicamente entre as carteiras, constata sempre os mesmos erros que aponta com maior ou menor irritação, para começar tudo de novo no dia seguinte, no mês seguinte, no semestre seguinte. Os dias são todos iguais, exceto pelo humor com que Neide cumpre as tarefas que lhe são impostas. Sempre que possível, ela falta, chegando a dispensar a classe por dois dias seguidos. A seu ver, a maioria das crianças está condenada a não aprender e investir nelas lhe parece perda de tempo. Ao colocar na lousa contas de somar, explica e depois comenta: “Vai virar uma caca, mas enfim...” Numa das primeiras vezes em que a pesquisadora permanece em sua classe, vai chamando várias crianças, que devem levantar a mão “para a moça conhecer vocês”, após o que informa que todas serão reprovadas mais uma vez por não terem condições de aprender nem mesmo o mínimo que lhes garanta a aprovação. As crianças são quatorze. O mês é maio. Uma destas crianças é mais claramente a depositária da incompetência que a professora atribui a quase todos os seus alunos: ao indicar para a orientadora educacional as crianças que precisam de aulas de reforço, Neide não a inclui: “Ela vai mal por causa da preguiça e não vai adiantar ninguém incentivar.”

Esta concepção da classe contamina todos os seus gestos: executora de práticas pedagógicas mecanizadas, planejadas por outrem, das quais chega a desacreditar, nada faz para romper esta situação — não se envolve, não se compromete com a aprendizagem, nada faz para tornar as lições significativas e vivas. Fatalista e desvitalizada, repete os mesmos exercícios, constata os mesmos erros e reage sempre com as mesmas recriminações, com a mesma indiferença ou, raramente, com alguma tentativa de ajuda que, no entanto, consiste mais em oferecer a resposta correta do que explicar o processo. Perdida em meio a atividades pedagógicas cujo objetivo não raro lhe escapa, Neide muitas vezes dá explicações que, ao invés de esclarecer e facilitar a aprendizagem, induzem os alunos ao erro e à impossibilidade de entenderem o que realizam. Mesmo quando sabe de antemão que a maneira como deverá ensinar algo não levará ao resultado almejado, hostiliza as crianças por não conseguirem realizar a tarefa a contento. Seu desejo é claro: quer que as crianças

reproduzam as sílabas, palavras e operações previstas no programa, não importa que não tenham entendido o que fazem. A hostilidade é sua atitude mais freqüente. O objetivo último é nítido: adestrá-las para as provas e assim aumentar as taxas de promoção em sua classe. A produção de escrita é proibida: as crianças devem limitar-se a repetir o que a professora ensina, sob pena de serem castigadas. As seguintes situações ilustram este quadro:

Situação 1 — A professora apresenta aos alunos um texto para leitura (“A gata mata a rata” etc.), juntamente com as palavras aranha, ganha, palha e malha. A leitura é feita, tanto individual como coletivamente, como se as sílabas não formassem palavras mas fossem mera seqüência aleatória de sons. Muitas das crianças decoraram a seqüência e não reconhecem as sílabas quando apresentadas isoladamente. Nos momentos de leitura, uma língua estranha e monocórdica ecoa na sala: “a-ga-ta-ma-ta-a-ra-ta-a-a-ra-nha-es-tá-na-sala-a-da-a-ma-da-da...” Quando uma das crianças lê “ganha” a professora imediatamente a corrige dizendo que está errado porque como ela não ensinou o “gã” e sim o “gá” a leitura deve ser “gãha” e não “gãha”.

Situação 2 — Nesta mesma linha, quando manda que as crianças formem palavras com cartões que contêm sílabas, Neide não admite que usem sílabas ainda não vistas em classe, ou seja, para adquirir existência neste espaço as palavras precisam da autorização da professora. Coerente com esta regra, um aluno pergunta repentinamente à professora e em seguida à pesquisadora se existe “lata” e “batata”. Num primeiro momento, a pesquisadora não entende a pergunta; a professora olha como quem pergunta: “Há condições de se esperar qualquer coisa de uma criança como esta?” Investigando mais, a pesquisadora consegue entender o que se passa; na verdade, ao perguntar se “existia batata” o menino está perguntando se, diante das sílabas já vistas, ele pode escrever batata, se esta palavra já tem licença para existir em seu caderno.

Situação 3 — Durante uma prova de matemática, José Augusto vai à lousa, escreve um número e pergunta à professora se é assim que se escreve 40. Ela responde que não sabe e pergunta-lhe por que quer escrever o 40 se não vai precisar deste número na prova.

Situação 4 — H. não consegue escrever “nha” em seu caderno. A professora manda-o à lousa para passar o dedo *em cima* da sílaba escrita a giz. O menino faz com o dedo um traço sobre e outro sob a sílaba, tendo o cuidado de não apagá-la. A professora grita com ele e gritará com todos que, neste dia, não realizarem o que ela solicitar. Como regra, o grito, a recriminação e outras formas de agressão substituem a explicação.

Situação 5 — Por orientação da assistente pedagógica, Neide manda que as crianças escrevam as sílabas já vistas substituindo o

final *a* por *o*. Em seguida diz à pesquisadora e à orientadora educacional que sabe que este método vai dar confusão. Mesmo assim, quando as dificuldades começam a surgir (as crianças não conseguem entender o sentido da substituição solicitada) ela se irrita e agride as crianças. Por exemplo, N. é um dos que não conseguem realizar a tarefa e escreve as sílabas como as aprendeu anteriormente; ao aproximar-se dele, Neide diz: “Que vontade de te dar uns cascudos! Não estou muito a fim de você...”

Situação 6 — Nas aulas e nas provas de matemática, a maioria das crianças revela muita dificuldade; algumas nem mesmo reconhecem os números, outras confundem soma com subtração, em pleno segundo semestre. As instruções das folhas mimeografadas lhes são incompreensíveis e cada uma as realiza segundo a compreensão que lhe é possível. Num dia de prova, as meninas R. e E. armam uma conta de somar (15 + 13) da seguinte forma:

$$\begin{array}{r} 1 : 5 \\ 1 : 3 \\ \hline 1 : 8 \end{array}$$

Na mesma ocasião, a menina A. realiza o exercício que manda “completar a seqüência” 20 _____ com os seguintes números: 40, 10, 20, 10, 15. À instrução “pinte uma dezena de bolinhas”, num dia de verificação da aprendizagem, uma criança pergunta: “é para pintar o número 1?” Sem ter feito nada para sanar estas dificuldades, além de se irritar e de repetir à exaustão os mesmos exercícios durante todo o primeiro semestre, Neide dá continuidade à programação, e em agosto escreve na lousa:

$$\begin{array}{l} 1 + 4 = 5 \\ 2 + _ = 4 \\ 3 + _ = 8 \end{array}$$

As crianças não entendem. Chamadas à lousa, erram. A professora manda-as usar palitos de fósforo ou os dedos, mas é vã esta tentativa de concretizar o raciocínio, pois elas não entenderam a lógica subjacente à operação. Neide propõe-se a explicar, valendo-se de alguns lápis: “Você tem Y lápis; para ter X, quantos lápis você precisa ainda?” ou “Você tem *a* lápis; quantos precisa para ter *x* lápis?” Pouquíssimos prestam atenção, rapidamente vão desistindo de entender. Neide volta à lousa e escreve:

$$\begin{array}{l} 1 + 1 \\ 2 + 0 \\ 0 + 2 \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} 1 + 1 \\ 2 + 0 \\ 0 + 2 \end{array}} \right\} 2 \qquad \begin{array}{l} 1 + 2 \\ 2 + _ \\ 3 + _ \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} 1 + 2 \\ 2 + _ \\ 3 + _ \end{array}} \right\} 3$$

Continuam sem entender. Neide passa de carteira em carteira e se desespera, tentando explicar, de modo rápido e confuso, um raciocínio que parece não estar claro nem mesmo para ela.

Mais do que contribuir para seu descompromisso com as tarefas de ensinar, o fato de ver a maioria de seus alunos como “casos perdidos” leva a professora a instituir um verdadeiro “faz-de-conta” em sua sala, o que pode ser percebido, a título de exemplo, nas seguintes situações:

Situação 1 — Enquanto fazem ou tão logo terminam uma lição, as crianças desta classe costumam ir até a mesa da professora para mostrar-lhe o caderno. Geralmente, Neide limita-se a dirigir os olhos para o caderno, sem realmente vê-lo e sem dar à criança qualquer resposta, como se olhasse para um espaço vazio. O gesto cumpre a função de fazer o aluno voltar momentaneamente para seu lugar, para voltar novamente, durante todo o ano letivo, na tentativa de mostrar-lhe um caderno que ela raramente vê.

Situação 2 — Hoje está prevista a introdução de uma nova sílaba: -gua. Primeiramente a professora conta uma estória que contém uma palavra-chave que inclui a sílaba em questão; no caso, trata-se de uma pequena estória sobre uma gotinha de água que caiu das nuvens. A seguir, chama algumas crianças para que repitam a estória contada. Como não conseguem (pois a maioria não prestou atenção), Neide vai fazendo perguntas com duas alternativas. Depois, manda que as crianças fechem os olhos e imaginem um desenho “com o sol, a margaridinha e a gotinha de água na Terra, conversando”. Quando começam a desenhar, as crianças mostram-se muito mais envolvidas e concentradas do que normalmente. Neide vai carimbando a sílaba em seus cadernos, que deve ser pintada e copiada três vezes. No início do procedimento, quando vai começar a estória, Neide percebe que muitas crianças não terminaram a tarefa anterior; mesmo assim, não muda de idéia e determina que as que não terminaram devam “continuar escrevendo e ouvir a estória ao mesmo tempo”.

Situação 3 — Assim que as crianças voltam do recreio, Neide começa a apagar a lição que está na lousa. Algumas crianças reclamam pois ainda não copiaram; a professora resolve rapidamente o problema dizendo: “Copiem correndo a parte que ainda não apaguei que já está bom.” Em seguida, providencia um caderno no qual a cópia esteja completa para que o aluno encarregado naquele dia de preencher as folhas do Caderno Piloto (um caderno-modelo que documenta as atividades desenvolvidas em classe) possa completá-las.

Situação 4 — Ao fazer um ditado, Neide dita as sílabas na mesma ordem em que se encontram pregadas à lousa (cada sílaba introduzida é reproduzida num cartão e ilustrada com um desenho). Uma aluna comenta com a colega do lado que já está terminando o ditado, pois não está esperando a professora ditar mas copiando, pela ordem, as sílabas da lousa. Termina antes do final do ditado, mostra o caderno à professora que dá um sorriso sem jeito e continua a ditar.

Situação 5 — A orientadora entra na sala para saber quais as crianças que precisam de reforço. Neide indica oralmente oito crianças. Após a saída da orientadora, tenta lembrar os nomes que mencionou para mandar um aviso às mães, mas não consegue recuperar todos, o que sugere a arbitrariedade da indicação.

Situação 6 — Embora grande parte da classe mal tenha dominado as chamadas “sílabas simples”, a cerimônia de entrega do primeiro livro ocorre, também nesta classe, em meados do segundo semestre. Na véspera, Neide recomenda com ênfase que os alunos venham “limpinhos, penteadinhos, bonitinhos”. No momento da entrega, faz com que todos rezem, faça um juramento de cuidá-lo, respeitá-lo, não estragá-lo. A seguir, todos guardam seu livro em sacos plásticos. A professora fica emocionada e chora. Esta necessidade de proteger o livro destas crianças, de afastá-las dele como se fosse um objeto em mãos erradas e perigosas, é nítida também na maneira como a biblioteca é tratada nesta escola. Instalada numa sala grande e confortável (a melhor sala da escola), repleta de livros de estórias infantis e enfeitada com esmero, na verdade é o espaço mais subutilizado, ao qual as crianças da primeira série não têm acesso e que permanece fechado durante a maior parte do tempo.² De outro lado, este ritual de entrega do livro não deixa de ser um momento de negação, de ocultação da verdade de que estas crianças não sabem ler. Uma maratona de reforço com as sílabas simples resultará na promoção da maioria totalmente analfabeta para a segunda série. A própria Neide expressa a ambigüidade contida nesta cerimônia quando se refere contraditoriamente ao significado da aprovação de todas (exceto cinco) as crianças desta classe ao final do ano:

“Elas vão compor uma classe única no ano que vem. Vão ser formadas quatro classes de primeira série de manhã e os ruins vão formar uma classe à tarde, de sílabas simples. Quem dominou as sílabas simples passa e vai trabalhar as sílabas complexas na segunda série. A professora da segunda já vai saber que vai ter que dar as sílabas complexas, vai ser uma classe que não vai acompanhar as outras.”

(2) A maneira como as crianças de uma classe de 2ª série fazem uso da biblioteca confirma esta impressão. Elas deixam sua sala de aula para uma “aula de leitura”; na biblioteca, sentam-se em torno de mesas redondas e ouvem uma preleção da pessoa encarregada a respeito de como agir na sala de leitura, como tratar o livro (“não cuspir nos dedos para virar as páginas”, “não manusear com as mãos sujas”, “não riscar”, “não dobrar” etc.) e a importância do ato de ler. A seguir, dirigem-se a um canto da sala, sentam-se sobre um tapete e a encarregada lê uma estória da “centopéia que vai comprar sapatos”. (As crianças fazem comentários do tipo “ah, ela é rica, vai comprar sapato...”) Após o término da leitura, solicita-se a duas crianças que contem a mesma estória com outros animais. A aula é curta e as crianças, embora não manuseiem os livros e tenham poucas oportunidades de se manifestar, mostram-se interessadas e revelam gostar desta atividade tão rara e tão necessária: ouvir estórias.

Num outro momento, expressa ainda mais claramente sua dúvida sobre a validade da medida:

“A meta da diretora é não deixar muita criança na primeira série. Pode ser que na segunda dê problema. Mas estamos deixando só os mais sérios. Vamos pegar um livro e dar uma reforçada, os que passarem vão passar bem.”

As recriminações, os ataques à auto-estima e o desrespeito às crianças também são freqüentes nesta classe, sobretudo como resposta da professora ao fato de as crianças não corresponderem às suas expectativas de aprendizagem e de comportamento:

Situação 1 — Assim que as crianças entram e fazem mecanicamente uma oração enquanto preparam o material, Neide lhes pergunta em tom de censura se “chuva quebra osso” (no dia anterior havia chovido e muitas crianças faltaram, como costuma acontecer nos bairros de infra-estrutura mais precária nos dias de chuva), revelando, assim, uma falta de disposição para compreender as dificuldades que se colocam a estas famílias em dias como esse e limitando-se a interpretar as faltas como mais uma manifestação de sua irresponsabilidade.

Situação 2 — A., um menino muito tímido, sabe que errou a lição e tenta esconder o caderno sob o estojo. Neide o flagra, apaga com vigor o que ele fez e diz: “Vou mudar de técnica, vou fazer igual à dona Grace, dar uns tapas pra vocês poderem ir pra frente.” A seguir, volta-se para o menino e acrescenta: “A., estou começando a acreditar que você não anda muito bom.” Em outra ocasião, A. novamente comete erros; Neide fica transtornada, arranca a folha de seu caderno e manda-o fazer a lição na lousa, sem qualquer tentativa de resolver as suas dúvidas. Segundo Tragtenberg (1982), “o caderno funciona como registro e permite a inspeção, o controle da conformidade” (p. 37). No contexto de uma sala de aula como a de Neide, ele se transforma num espelho perigoso que delata seu dono e o expõe à punição. Da mesma forma que a régua, freqüentemente usada como instrumento de agressão pela professora, o caderno passa a ter uma conotação negativa que certamente contribui para a inibição da criança no processo de aprendizagem.

Situação 3 — Neide pede a J.A. que separe folhas de sulfite em quatro montes de 35 folhas. Ele o faz e em seguida as junta novamente num único monte. Neide o chama de “Pedro Bó”, manda-o sentar e chama outra criança para realizar a tarefa.

Situação 4 — M. se atrasa e só pede licença quando já se encontra dentro da sala. Neide olha-o com censura e pergunta: “Dá licença do quê? Tá pensando que aqui é a casa da sogra? Volta, bate na porta e pede licença.”

Situação 5 — A aluna E. mostra sua prova a Neide para saber

se acertou. É uma prova de Estudos Sociais na qual dois desenhos mostram cenas de uma festa junina: um deles mostra uma fogueira e bandeirinhas e o outro um grupo soltando um balão. A instrução é: “Como devemos comemorar as festas juninas? Pinte o que é certo.” E. pintou com capricho os dois desenhos. Neide pergunta-lhe se está certo soltar balões e manda-a sentar dizendo: “Você já falou tanto que nem deveria vir mais à escola.”

Situação 6 — Como parte da campanha desenvolvida pela diretora para diminuir a evasão e a reprovação, Maria da Glória ou alguém da escola costuma ir à casa das crianças que começam a faltar. No segundo semestre, Neide pede à diretora que verifique o que está ocorrendo com a aluna E., que não tem vindo. Uma das crianças da classe acompanha a secretária à casa de E. e traz a notícia de que esta resolveu voltar a freqüentar a escola. Neide mostra-se contrariada e comenta: “Esta é uma péssima notícia, ela parou no ‘a’ e se voltar agora vai ser uma confusão.” Numa visita à casa, Maria da Glória toma conhecimento da situação dramática vivida pela família: portadora de câncer, a mãe passou dois meses hospitalizada e a roupa das crianças apodreceu no tanque. Sem uniforme, E. teve medo de ir à escola, pois embora a diretora afirme com convicção que o uniforme não é uma exigência, as professoras pressionam as crianças que comparecem sem ele, o que faz com que a aquisição das peças exigidas se torne um verdadeiro pesadelo para as famílias mais pobres.

Situação 7 — Na mesma prova mencionada na situação 5, a aluna M. pinta todos os desenhos e Neide comenta: “Até o N. fez certo, mas a dona M. tinha que fazer as suas burradas...”

Situação 8 — A. falta a uma “aula de reforço”. Neide comenta em voz alta, para a classe toda: “Tal pai, tal filho, você não se importa com nada, que nem seu pai e toda a sua família que não vêm nas reuniões, mas na hora de reclamar aparecem...”

Situação 9 — Desde o início do ano, a aula invariavelmente tem início com a professora mandando que as crianças escrevam a data, o nome (às vezes manda que o escrevam três vezes seguidas) e pulem duas linhas para começar a lição. Em agosto, várias crianças continuam a escrever seus nomes com erro e a colocar o nome, a data e a lição na mesma linha. A professora se desespera, chamamos de atrapalhados e diz que vai começar a dar beliscão.

Situação 10 — A professora Grace vem reclamar a Neide que um aluno seu (G.) sujou a parede. Ambas discutem, Neide diz que não tem nada com isso e manda G. para a Orientação Educacional. Diz à classe que está brava porque mal chega e já recebe reclamação e que, por isso, naquele dia não quer ver ninguém na moleza e que vai dar até reguada se precisar.

Situação 11 — São freqüentes as interrupções das atividades nesta classe por interferência de terceiros: ora é a assistente pedagógica que interrompe para fazer um ditado para verificar se as crianças estão aprendendo (o que não deixa de ser uma forma de controlar e de avaliar a professora), ora é a orientadora educacional que solicita nomes das crianças fracas ou o preenchimento de formulários pela professora, ora é o inspetor de alunos que manda que as crianças tirem todos os objetos do encosto de suas carteiras, fazendo questão de frisar que este é um favor que lhes faz (sem dizer por que devem fazê-lo), ora são crianças de outras classes que vêm integrá-la na ausência de sua professora ou são portadoras de recados. As interrupções mais freqüentes se devem à professora Grace, que diariamente (e muitas vezes, mais de uma vez por dia) entra intempestivamente na classe para comentar com Neide assuntos pessoais ou incidentes ocorridos em sua classe. Nestas oportunidades, nota-se o hábito de falar mal das crianças em sua presença, como se não fossem pessoas. Esta prática, segundo Goffman, contribui para a reprodução da imagem da clientela (no caso, as crianças) enquanto objeto, marcando, assim, sua diferença em relação aos membros do *staff*. Em determinadas circunstâncias, as palavras são dispensáveis e a simples presença de alguém investido de mais valor e reconhecimento institucional surte o mesmo efeito: é o que ocorre quando as crianças de uma classe considerada forte vêm assistir aula nesta classe. Sabedoras de que se trata de uma classe fraca, de repetentes, estas crianças costumam se valer desta situação para resgatar sua condição de sujeitos, no que são ajudadas por Neide, que as trata com muito mais consideração e lhes atribui encargos que lhes permitem passar para o lado dos educadores, estabelecendo na classe uma distinção nítida entre estas crianças-sujeitos e seus alunos-objetos. Nesta condição, três alunos de uma classe forte passam um dia na classe de Neide: vangloriam-se em voz alta de que já sabem fazer o que está sendo solicitado, deixam muito claro que por isso estão sendo dispensados de fazer qualquer atividade e assumem uma atitude de nítida superioridade, permitindo-se até mesmo tomar conta da classe e censurar as demais crianças quando Neide se ausenta. Mas ao final da aula, já haviam ultrapassado todos os limites de iniciativa e arrogância que Neide pode suportar e são convidadas a se retirar. Em outras palavras, ao passar a agir como a professora, reforçam sua imagem de sujeitos, tornam-se “pares” de Neide, eliminam a distância que separa professores e alunos e tornam-se uma ameaça à identidade da professora que, por isso, as manda sair.

Como não existe nesta classe uma disciplina imposta pelo exercício consistente e eficiente do poder de que o professor está investido de reprimir e de oprimir, nem uma ordem que emane do interesse despertado pelas atividades propostas, sua principal caracte-

rística é a *confusão e a falta de atenção*. O silêncio dura apenas o tempo da vibração dos gritos da professora. Via de regra, as crianças não estão atentas ao conteúdo, à professora e aos colegas, ora submergindo numa espécie de “autismo”, ora dedicando-se a atividades que inventam para conjurar o tédio ou para dar algum sentido à sua presença em classe:

Situação 1 — Enquanto a classe permanece tumultuada porque todas as crianças tentam ao mesmo tempo mostrar o caderno à professora, A. coloca dois lápis sobre a carteira e os empurra com a testa e a boca até derrubá-los, para começar novamente a operação durante um longo período.

Situação 2 — Durante o tempo reservado a uma lição escrita, a menina A. olha absorta, pela janela, as crianças que brincam no pátio à espera do horário de entrada. Neide freqüentemente chama sua atenção por isso, mas A. não desiste de “deixar” a classe à procura de algo que faça sentido fora dela.

Situação 3 — Num final de aula, no qual as crianças devem colaborar com a limpeza da classe, A. repentinamente começa a limpar o chão da classe inteira, sem parar. Todos riem e a professora tenta detê-la, mas não consegue: como se fosse uma máquina, A. continua a limpeza, passando sob as carteiras com agilidade, como se não percebesse a reação da classe e da professora. Esta volta a chamá-la mas A. continua. Um contato mais prolongado com esta menina nos permitiu perceber que é nos cuidados com a casa que ela resgata seu sentimento de competência e seu valor social.

Situação 4 — Uma cena ocorrida num final de aula representa dramaticamente o alheamento e a busca desesperada de sentido fora da sala de aula: enquanto esperam pelo sinal, Neide pergunta à classe se alguém quer cantar. A. e Cr. se apresentam mas enquanto cantam ninguém ouve: a excitação é grande diante da iminência do fim de mais um dia de aula. No meio da música, o sinal soa e todos saem correndo, deixando-as plantadas na frente da sala.

Em meio ao descrédito em relação a seus alunos, às dificuldades que enfrenta em seu cotidiano, à falta de reconhecimento social e institucional e à má formação que recebeu, Neide faz ameaças que não cumpre, apela à recriminação e à agressão como principal recurso pedagógico, dificulta a compreensão dos conteúdos pelas crianças, oferecendo-lhes explicações pouco claras e é inconsistente, inviabilizando em sua classe qualquer atividade genuína de ensino-aprendizagem. Mas não pode ser acusada de não tentar: grita, repete atividades até a exaustão, propõe-se a fazer reforço após as aulas mas não consegue que seus alunos correspondam à sua expectativa de que memorizem um mínimo de sílabas e de mecanismos que garantam sua aprovação. Pressionada pela necessidade interna e externa de aprová-los e diante da ameaça constante de não

o conseguir, o desfecho só pode ser um; ao responder descontroladamente às dificuldades manifestadas por uma aluna, desabafa:

“Se me derem uma classe dessas no ano que vem vou ficar louca. Esta classe me dá tontura, quentura no rosto!”

Retomemos a lição que abre esta parte do trabalho:

“A gata mata a rata. A aranha está na sala. Ada ama Dadá. Ada caça a rata. A taquara já está rachada. O jacá é de taquara. A batata é para a vaca”.

Todos alternadamente gatos e ratos, professora e alunos atacam-se sem perceber que o inimigo é outro: desde o início do ano a lição adverte que a “aranha está na sala” mas “a gata mata a rata”; que a matéria-prima com que se tenta construir está estragada de antemão — “o jacá é feito de uma taquara que já está rachada”; que o amor e o alimento estão fora da sala — “Ada ama Dadá”, numa classe em que ninguém tem estes nomes e a “batata é para a vaca”. Condenados à repetição interminável de rituais coisificantes, perdem de vista a mensagem e repetem como robôs que:

“A-ga-ta-ma-ta-a-ra-ta-a-a-ra-nha-es-ta-na-sa-la-a-da-a-ma-da-da-a-da-ca-ça-a-ra-ta-a-ta-qua-ra-ja-es-ta-ra-cha-da-o-ja-ca-e-de-ta-qua-ra-a-ba-ta-ta-e-pa-ra-a-va-ca.”

Ao final do primeiro semestre uma lição continua a espelhar a natureza das relações que se estabelecem em classe: “Gagá é uma gata. A gata caiu na lama. A gata mata a rata. A gata dá tapa na macaca”. No recreio, Neide encontra-se com Marisa, a professora da segunda série “forte”, considerada a melhor da classe da escola:

“É, Marisa, você é que é sortuda, está numa classe ótima, queria te ver se você estivesse numa bomba que nem eu, queria ver se você estaria toda bonitinha, com esse sorriso, se você estivesse na minha classe.”

A rebeldia em duas versões

O quadro delineado até aqui não dá conta da complexidade do que ocorre nesta sala de aula. Sob os escombros, é possível ouvir sinais de vida emitidos exatamente pelas crianças que não se alienaram na medida exata que convém à instituição. São poucas as crianças nesta classe que fazem exemplarmente o que a professora lhes manda fazer, independentemente do quanto o pedido lhes soe absurdo; são poucas as crianças que, abrindo mão de seus desejos e de sua individualidade, tornam-se objetos dóceis nas mãos da professora: elas são apenas três ou quatro, não repetentes, que se encontram nesta classe por contingências outras que não a sua classificação como “fracas” e que seguramente integrarão, no ano seguinte, classes “fortes”, pois como veremos, têm o perfil do aluno des-

tinado a estas classes. Sua presença, no entanto, não é suficiente para amenizar o fardo de Neide: sua classe é de “repetentes fracos”. As demais crianças correspondem *grosso modo*, a dois grupos: as que se mantêm vivas, impõem-se e lutam palmo a palmo para conservar ou resgatar a sua condição de sujeitos e as que desenvolvem outras formas de defesa frente a práticas que permanentemente ameaçam seu ego, dando à primeira vista a impressão de que são as mais comprometidas psicologicamente ou as mais subjugadas nas relações instituídas de poder.

Neide paradoxalmente revela uma clara preferência pelas crianças incluídas no primeiro desses dois grupos. Nos mais inesperados momentos um sopro de vida invade a sala e rompe com seus rituais e estereotípias mortificantes através de atitudes e comportamentos dessas crianças. Para nossa surpresa, Neide aceita e parece até aliviada quando alguma delas a enfrenta e desobedece em situações que não se refiram estritamente à feitura das lições nos moldes prescritos (neste aspecto, ela só pode admitir a docilidade que não ponha em risco seu intento de aprovar o maior número possível e sua imagem profissional). As meninas D. e N. e o menino J. Au. encarnam esta rebeldia que põe Neide em contato com sujeitos que a ajudam a resgatar sua própria condição de sujeito e assim exorcizar, sem precisar recorrer a rituais, o fantasma da morte que espreita a todos.

Situação 1 — D. risca a carteira de um colega que reclama à professora. Neide a pega pelo braço e a manda buscar um bom-bril na cozinha para limpar o que sujou. D. recusa-se terminantemente e volta para seu lugar. O fato é dado por encerrado por aí, sem nenhuma outra consequência para a desobediente.

Situação 2 — D. machuca um colega com a ponta do lápis e este começa a chorar. Neide diz, em tom calmo, que assim não vai dar, que vai chamar a mãe dela, pois não sabe o que fazer, “deste tamanhinho e já faz essas coisas”. No entanto, dá continuidade às atividades e não chama a mãe para se queixar.

Situação 3 — Na entrada, D. bate numa colega bem maior do que ela. Ao invés de recriminá-la ou castigá-la, Neide se limita a perguntar à classe se eles são bobos, pois D., tão pequena, vive batendo em todo mundo e ninguém reage.

Situação 4 — N. diz um palavrão para uma colega. Neide ouve e a chama até sua mesa. N. recusa-se a ir. Neide manda que ela lhe mostre a lição. N. torna a se recusar. Neide insiste mais um pouco e desiste, sem se alterar.

Situação 5 — Durante a tomada de leitura, J. Au. imita um gato. Neide pergunta: “Que barulho é esse?” Ao identificar sua origem, limita-se a dizer: “Será que o Zé virou um gato?”, em tom bem humorado. J. Au. é tido como uma das crianças mais indisciplinadas da escola. Vai mal na parte pedagógica mas provoca a ambiva-

lência das educadoras, que se deixam seduzir pela sua graça e vivacidade e o rejeitam e agridem pelo pouco asseio, pela indisciplina e pelo baixo rendimento. É a única criança da classe a quem Neide chama de “meu amor”.

Situação 6 — Dois meninos de outro período perturbam a aula pela janela. Neide os repreende e eles riem. Neide manda uma aluna chamar a diretora. A orientadora educacional vem e quer saber onde estão os meninos. Neide diz que não sabe. H. conta que eles jogaram uma pedra. Neide reage imediatamente: “Não vai caçuetar, dona Maria!”

Situação 7 — Neide nos conta que no ano anterior N. foi considerada anormal pela equipe técnica e encaminhada para atendimento psicológico. Neide revela admiração pela menina quando lembra que ela se recusou dizendo: “Não sou doida, minha mãe falou que não vai me levar no médico, não.” Em outra ocasião, N. briga com D. e Neide interfere. N. rebela-se, ameaça chamar o pai, enfrenta a professora, desafia-a. Neide mostra-lhe o limite com uma palmada e a partir daí passam a se relacionar melhor.

Enquanto algumas crianças lutam para manter sua integridade, resistindo às práticas centradas na reprodução de sua imagem negativa e de sua coisificação — N. recusa-se a aceitar a imagem de “doente mental” que a instituição quer que ela vista, J. Au. empenha-se em não se deixar dominar e rotular e D. personifica a possibilidade viva de defender-se de qualquer tentativa de opressão — outras enfrentam de outro modo práticas que põem seu ego em constante ameaça; estamos falando das crianças que se apassivam, aproximando-se de um tipo de defesa ou de “ritual contra-ideológico” que Goffman identificou em asilos para doentes mentais: a regressão, o “retirar-se” da situação ameaçadora de uma forma radical para construir um mundo no qual encontram a possibilidade de se tornar sujeitos. A respeito desta prática que “tem por efeito dominante a reprodução de uma imagem do pensionista não-conforme à preconizada pela instituição”, Guilhon Albuquerque (1980) comenta: “Diz o ditado que, melhor do que a presença de espírito, em certas situações, é a ausência de corpo. Os pensionistas em regressão parecem levar muito a sério esta máxima, quando se ‘retiram’ da situação. Os pensionistas que se encontram neste caso — de que a catatonia talvez seja o exemplo mais espetacular — reduzem sua atenção ao meio ambiente mais imediato, e isso de um ponto de vista muito pessoal, que pode significar, por exemplo, uma seleção dos sentidos ‘ligados’ e ‘desligados’. *Ele se faz objeto mais do que seria de se esperar para o bom andamento da instituição.* De algum modo, passa a radicalizar a imagem produzida pela instituição, dando-lhe o troco bem devido. Não escutando as ordens (não é que desobedeça: simplesmente não escuta) ou não manifestando

sofrimento, consegue construir um mundo em que é o único sujeito.” (p.120, grifos nossos)

É nítida a irritação e a rejeição de Neide (e também de Marisa, como veremos) pelas crianças que se apassivaram a ponto de não responder aos seus apelos. Os meninos A., J. R. e N. e a menina A. ocupam este lugar. O primeiro a exaspera porque “é muito calmo, sossegado, faz se ficar em cima”. Alhear-se é sua maneira mais freqüente de estar em sala de aula; freqüentemente tenta esconder suas lições da professora, o que nem sempre consegue; por isso, muitas vezes “esconde-se”, dedicando-se a atividades que o remetem psicologicamente a um outro lugar. J.R. a irrita porque é “muito parado”, quase sempre imune às suas tentativas de levá-lo a realizar os seus desejos. A. talvez seja o caso mais dramático de alheamento como defesa: olhar pela janela as crianças que brincam no pátio é um comportamento típico seu, apesar das recriminações de Neide que conta, nesta vigilância, com a colaboração de crianças da classe. N., por sua vez, geralmente é inerte e teve, para desgosto de Neide, sua passividade agravada por medicamentos. *Pela inércia, acabam invertendo as relações de poder; fazendo do silêncio a sua força, decretam o fracasso da socialização desejada pelo poder instituído.* Geralmente é sobre elas que incidem as práticas de reforço, tentativas desesperadas da instituição de levá-las ao submetimento. “Reforçar”, “re-forçar”, “tornar a forçar”. Mas é exatamente contra esta força que muitos resistem, o que pode explicar o fato de que muitos saíram da experiência de reforço tendo desaprendido até mesmo o pouco que estavam dispostos a aceitar.³

Na relação com seus pares, as crianças parecem divididas entre a submissão à autoridade e a solidariedade aos iguais. Se é verdade que “entregam” os colegas, que tentam impedi-los ostensivamente que colem em dias de prova, que se agridem fisicamente e que com freqüência se mostram indiferentes ao destino dos colegas — como parte da indiferença geral que amiúde os invade — é verdade também que tendem a estabelecer redes de “ajuda mútua”: “sopram” ao colega em apuros, oferecem-se para ir à casa do colega que se ausenta, emprestam material escolar sem maiores resistências, tentam ajudar colegas em dias de avaliação. Os que se sentam próximos tendem a estabelecer relações de amizade que tramam na clas-

(3) Ao fazermos estas colocações, estamos pensando na possibilidade de aplicar à análise da relação professor-aluno as idéias desenvolvidas por Jean Baudrillard (1985) sobre o significado político das “maiorias silenciosas”, na medida em que podem permitir não só ampliar análises institucionais como a realizada por Goffman como questionar afirmações correntes sobre as relações de poder, em geral, e as relações professor-aluno, em particular, como uma relação complementar de dominação definida em termos que não dão conta da complexidade que lhe é inerente.

se tentativas de criar um mundo significativo em meio à falta de sentido dominante. Verdadeiras “contra-instituições”, estas relações, bem como os grupos que se formam no pátio e no recreio, podem assumir a forma de “instituições dentro da instituição”, as quais, por admitirem alguma iniciativa por parte das crianças, “permitem-lhes desempenhar papéis ‘normais’, incompatíveis com a imagem institucional” de “aluno carente”. Tal como Goffman (1974, *in* Guilhon Albuquerque, 1980) detectou nas instituições totais, quando estas contra-instituições “tomam tempo demasiado ou demasiado sentido aos olhos dos pensionistas, o estafe se lhes opõe com toda certeza (...) pois a seus olhos é a instituição, e não uma entidade social qualquer dentro dela, que deve apropriar-se do pensionista”. Por isso, Neide está sempre atenta à formação de “ligações perigosas” dentro de sua classe, o que a leva a mudar as crianças de lugar, numa constante “operação desmobilizadora”, e a não esconder sua satisfação quando uma forte relação de amizade (como a que havia entre as meninas A. e D., no ano anterior) deixa de existir. Por esse mesmo motivo, as educadoras geralmente não suportam a condução de atividades paralelas por estagiários ou profissionais estranhos à cultura da escola que resultem na constituição de um espaço contra-institucional no qual as crianças vivam sua condição de sujeitos, em contraste flagrante com a imagem que a instituição insiste em lhes apor.⁴

No final do ano, Ângela (A.), Augusto (J.Au.) Nailton (N.) e Humberto (H.) são novamente reprovados. Nenhuma surpresa: há muito Marta nos informara que Ângela, Nailton e Humberto são os deficientes dessa classe. Augusto, que escapou do rótulo naquela oportunidade, também estava entre as crianças que a orientadora educacional, com sua autoridade de especialista, rotulou como incapazes, a despeito do parecer contrário da professora.

Predominava, ao término do ano letivo, um sentimento de vitória entre as educadoras que atuaram nesta classe. Elas queriam acreditar que as medidas pedagógicas tomadas (o reforço de Marta, o esforço de Neide e o “projeto de recuperação” idealizado por Maria da Glória e concretizado por Grace) eram responsáveis pelo sucesso da maioria das crianças numa classe na qual pelo menos quatorze eram inicialmente apontadas como “problemáticas”. Na verdade, todas tinham dúvidas quanto à qualidade do trabalho realiza-

(4) É sempre impressionante perceber a intensidade com que a equipe pedagógico-administrativa reage à formação de grupos de crianças coordenados por pessoas estranhas ao *staff* que “ressuscitam” crianças condenadas: via de regra, são acionados todos os mecanismos possíveis de sabotagem, o mais freqüente dos quais gira em torno da impossibilidade de acesso ao espaço onde se dá a prática contra-institucional, pelo sumiço de chaves ou dos encarregados de guardá-las.

do e sabiam que “aos trancos e barrancos” a fachada eficiente da instituição havia sido mais uma vez mantida.

Os corpos quase dóceis

No mesmo ano e no mesmo período em que Neide e seu alunos cumprem a pena de dar existência a uma classe de incompetentes, um outro adulto e trinta e sete crianças dirigem-se à escola do Jardim com a incumbência de constituir sua melhor classe. O que distingue estas pessoas e faz com que, na divisão a partir de classificações que recai sobre educadores e alunos, as primeiras sejam colocadas no nível mais baixo da hierarquia de qualidades e aptidões e as segundas no outro extremo?

Ao contrário de Neide, Marisa é considerada a melhor professora entre as que atuam nas primeiras e segundas séries desta escola. Por isso, foi recompensada com a atribuição de um grupo de crianças que no ano anterior não haviam sido reprovadas na primeira série e se mostraram alunos exemplares. Ela tem consciência de que é valorizada institucionalmente, o que a leva a exercer com mais certeza e determinação seu estilo de manejo de classe e circular pelas dependências da escola com segurança e altivez. Uma rápida passagem pela escola do Jardim como professora substituta, da qual teve que se remover quando Neide voltou de sua licença-maternidade, foi suficiente para deixar uma boa impressão em Maria da Glória e para garantir sua convocação quando da formação desta “classe de elite”:

“Fui chamada pela Maria da Glória para assumir esta classe quando estava na outra escola, esperando uma vaga na escola do Jardim. As outras professoras ficaram revoltadas, não se conformavam que alguém de fora fosse chamado para ficar com a melhor classe.”

Antes do contato com as duas salas de aula e da percepção das diferenças que as caracterizavam, chamou nossa atenção o fato de que suas professoras diferiam em alguns aspectos fundamentais: Marisa é mais arrumada e mais segura do que Neide e traz as marcas físicas e de postura de melhor situação econômica e maior valorização social e institucional.

Nascida no Paraná, filha de um telegrafista que posteriormente trabalhou durante muitos anos como representante comercial e que nos últimos anos de sua vida tornou-se um pequeno empresário, Marisa chegou a São Paulo com os pais e três irmãs aos nove anos de idade, instalando-se num bairro residencial de classe média na zona oeste, onde terminou os estudos, “sempre em escola particular,

porque meu pai não deixava que as filhas estudassem em escola pública". Seu pai tinha nível ginásial completo e sua mãe era professora primária, embora jamais tenha exercido a profissão. Das quatro filhas do casal, somente Marisa formou-se na escola normal:

"Minha avó, minha bisavó e minha tataravó foram professoras. Sou o rabinho desta linhagem de professoras."

É casada com um engenheiro industrial proprietário de uma pequena fábrica de ferramentas e filho de húngaros radicados no Brasil. Tem duas filhas (de 5 e 7 anos) que estudam em colégio de freiras, fazem balé, praticam escotismo e freqüentam um clube fechado da colônia húngara. Marisa orgulha-se de suas filhas, que correspondem ao padrão de beleza das capas de revistas.

Em 1983, "dobrava" numa classe de primeira série e alegava trabalhar por necessidade econômica, pois haviam comprado um apartamento pelo BNH e foram surpreendidos pelo aumento das prestações. Em 1984, embora substituta, não perdeu o privilégio da "dobra", ao contrário de Neide, o que confirma seu prestígio frente às técnicas e à diretora.

Sua experiência docente teve início quando ainda cursava a quarta série ginásial, aos 17-18 anos, a convite de uma vizinha que lecionava numa escola pública estadual e com a permissão do diretor da escola, que se defrontava com a falta de professores na rede e um grande número de crianças que "ficavam jogadas". Uma vez formada, passou a dar aulas no SESI e aulas particulares em casa. Chegou a ter uma clínica de recuperação pedagógica nos Jardins (ao lado do Dante Alighieri); com a diminuição do poder aquisitivo da classe média, fechou a clínica por falta de clientes e ingressou na prefeitura como professora substituta. Para conseguir sua designação para uma escola na zona de sua residência, valeu-se da ajuda de um parente deputado. Tentou fazer o curso de pedagogia, mas não gostou; e fez vestibular para psicologia, mas não conseguiu aprovação. Atualmente mostra-se conformada com suas limitações de ascensão na carreira, valendo-se de uma racionalização para justificar sua impossibilidade de deixar a sala de aula:

"Me sinto massacrada numa profissão que ninguém dá valor. A única coisa é fazer a faculdade, ser pedagoga e tentar um lugar ao sol. Mas gosto de dar aula, então vou ser massacrada a vida toda."

Coerentemente com sua origem social e sua formação escolar e profissional, orienta-se por uma visão negativa a respeito das pessoas pobres:

"A mãe não tem aquela sensibilidade de um elogio (...) Estas mães são umas coitadas, não têm sensibilidade, não têm nada. Mas nem

tudo está perdido: tem gente que não tem nada mas tem esta sensibilidade. A diferença é já de nascença, já nasce com a pessoa, é agressiva de nascença. Às vezes é do meio, mas às vezes já nasce assim, é a maneira de ser."

Além de reveladora da presença do estereótipo sobre a mãe pobre, esta passagem contém a própria visão de mundo de Marisa a partir de sua adesão à religião espírita:

"Sou espírita, acredito na reencarnação. Para mim, cada um tem seu pedaço, vem de um jeito, volta de outra maneira, o que vem ruim, volta melhor. Acredito na reencarnação, porque se for para morrer e virar pó, por que vou levar esta vidinha mixuruca? Então vou roubar, pegar o melhor pra mim. Por que há pessoas de nível econômico alto que são eternamente sofredoras? O espiritismo explica."

Mas a ambigüidade também é uma característica de sua consciência; ao mesmo tempo em que explica a pobreza e a agressividade que atribui ao pobre como uma predestinação contra a qual nada há a fazer, revela-se capaz de formular o problema em termos um pouco mais críticos:

"A escola não vai resolver os problemas, os problemas estão lá fora: é desemprego, bebida, pai descontrolado, mãe descontrolada. Bebem por falta de emprego, falta de lazer; não tem lazer neste bairro, sábado e domingo é ficar com fome na porta da casa. O melhor é ir no bar e esquecer. Tenho duas maneiras de explicar a pobreza: uma é política (não sou técnica em nada mas dou os meus palpites), sou contra o governo, só pensam nos lá de cima, acho que tem muito dinheiro, que se quisessem mesmo faziam pelo povo mas não é interessante pra eles que o pessoal de mão-de-obra fique inteligente. Estamos no início de um caos. A outra é pessoal, sou espírita, acredito na reencarnação."

Como Neide, ela também está insatisfeita com a desvalorização social do professor; mas como professora valorizada pelo *staff* técnico-administrativo, mostra-se menos submissa às relações hierárquicas de poder dentro da escola e sente-se mais autorizada a expressar esta insatisfação. Na reunião de professoras a que nos referimos, Marisa assume a liderança quando se trata de fazer críticas às imposições e arbitrariedades que recaem sobre o corpo docente.

Em relação a seus alunos declara-se especialmente preocupada em suprir-lhes a carência afetiva de que acredita serem vítimas e a carência alimentar: um dos motivos pelos quais evita faltar é o fato de as crianças serem dispensadas e ficarem sem o lanche. Embora dê o número de faltas justificadas que a lei lhe faculta, uma melhor infra-estrutura doméstica permite-lhe ser mais assídua do que Neide.

Mas quando a ouvimos expressar sua “filosofia educacional” e quando a vemos desempenhar seu papel profissional é que encontramos elementos para entender os motivos que a levam a ser, ao lado de Grace, tão valorizada por Maria da Glória e Maria José.

Marisa sabe que fez um péssimo curso normal e que desenvolveu o seu “saber fazer” na prática, a partir dos desafios com que se foi defrontando ao longo de sua atividade profissional. Designada para uma segunda série no SESI “que ninguém queria” (parece que este é o destino de toda principiante) e sem idéia de como fazer um planejamento de atividades, aprendeu com uma colega que o melhor era fazer um rígido plano diário e segui-lo à risca. Além disso, diante do tamanho dos alunos dessa classe e de sua fama de indisciplina, lançou mão de um recurso que a partir de então passa a ser a sua marca registrada:

“Fui de sapato de salto e consegui pôr a classe em ordem. Acho que nasci para dar aula. A pior classe que você me der, consigo pôr em ordem, consigo que eles façam o que eu quero; sinto que sou capaz numa sala de aula.”

Desta passagem, retenhamos a “ordem” como objetivo e a frase “consigo que eles façam o que eu quero”, elementos-chave à compreensão da modalidade de relação professor-aluno que ela representa.

Entre as formas possíveis de exercício do poder que sua profissão lhe outorga, Marisa elege uma a partir de sua formação no contexto familiar: durante uma das entrevistas, fala longamente a respeito de seu pai — “um homem possessivo que trancava as filhas a sete chaves, controlava as pessoas com o olhar e exercia sobre elas um fascínio pelo seu poder de comunicação” — e de sua influência sobre ela. Ao ver-se pela primeira vez diante de uma classe que lhe parece ameaçadora, teme perder o controle e lança mão de uma técnica de sujeição que está na própria origem da escola: *o controle disciplinar dos corpos* enquanto forma sutil de vigiar e punir que historicamente substitui com vantagens outras formas de punição mais diretas e mais inconvenientes do ponto de vista do poder instituído.⁵

(5) Foucault (1977) detém-se na análise das “disciplinas” enquanto conjunto de “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo e que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade”. Em outras palavras, o que distingue esses métodos de outras formas gerais de dominação é que eles visam não só o aumento das habilidades do corpo humano, nem apenas aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil e vice-versa. Através da “militarização insidiosa” das instituições sociais, entre as quais se inclui a escola, nasce a partir da segunda metade do século XVIII uma microfísica do poder que permite que se tenha “domínio sobre os corpos dos outros

Quando fala sobre sua prática docente, Marisa o faz nos seguintes termos:

“Controlo minha classe com o olhar. Eles sabem quando estou olhando para brincar e quando estou brava. ‘Hoje estou uma fera’, eles riem mas respeitam; ‘Hoje estou tão feliz, estou com vontade de brincar com vocês’ daí eles brincam, mas quando falo ‘chega’ é ‘chega’. Faço exercícios de descontração com eles, mando balançar os braços, sentar reto na cadeira. Quando quero que prestem atenção, desenho na lousa um olho bem grande e digo ‘olho vivo’, que quer dizer: ‘matéria nova, olho bem vivo para aprender’.⁶ Vou dizendo ‘olho vivo’ ou ‘agora todo mundo tem que olhar no meu olho’, vou controlando, controlando, até que todos estão interessados no que eu vou falar. Faço palhaçadas para ensinar coisas como separar sílabas, muita coisa faço na brincadeira mas quando estou brava, olho e eles obedecem. Só de olhar sei quem entendeu, quem não entendeu. Transmito este olhar até para as outras séries, para as crianças que estão passando no corredor. Controlo os que não se comportam com o olhar. Atualmente, as próprias crianças já se controlam com o olhar.”

A disciplina, a ordem e a submissão aparecem com insistência em seu discurso, aparentemente em íntima relação com a capacitação das crianças para a realização das tarefas escolares:

“Acho que em tudo é preciso ordem, acho a disciplina fundamental. Não é possível ensinar com algazarra, então sou muito enérgico

não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina”. Esclarecendo ainda mais a essência das práticas disciplinares e o binômio docilidade-utilidade que as constitui, Foucault afirma: “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.” (p. 127)

(6) Foucault também revela que o controle disciplinar do corpo requer um sistema preciso de comando: “Toda a atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e na clareza: a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada; é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado. *Do mestre de disciplina àquela que lhe é sujeito, a relação é de sinalização*: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código mais ou menos artificial, estabelecido previamente. *Colocar os corpos num pequeno mundo de sinais a cada um dos quais está ligada uma resposta obrigatória, e só uma.*” (p. 149, grifos nossos)

gica neste aspecto. Só subo as escadas quando estão em ordem. As crianças andam sem rumo, sem noção de respeito, este é o principal problema que vejo nas escolas atualmente. No colégio das freiras há ordem, limpeza, os tênis são impecáveis; aqui, só porque as crianças não têm brinquedos, porque não têm nada, deixam tudo. Mas eu acho que a escola devia ter pulso. Tem dia que o barulho é tanto que ninguém ouve ninguém, não têm respeito nem pela diretora. A disciplina, a ordem, é a origem de tudo. Primeiro a ordem, para dar o recado; primeiro a ordem, para começar a festa. A criança precisa ter disciplina, noção de hierarquia, ter respeito pelo diretor, professor, servente e guarda da escola. Na primeira série principalmente, acho que a criança tem que aprender ordem, respeito, tem que respeitar os valores, a hierarquia na escola e na família.”

A adesão ao modelo militar de administração é explícita:

“Por mim, minha classe seria um exército.”

Sua classe é muito diferente da classe de Neide: ordem e silêncio são as suas características mais evidentes. Não estamos, contudo, diante de uma liderança autocrática, tal como a definida por Lewin, Lippit e White, na qual a ordem depende da presença física do professor; as crianças já internalizaram as regras do jogo e as aplicam mesmo na ausência de Marisa. *Aparentemente*, ela atingiu a total submissão e o máximo de eficiência.

Situação 1 — Após subirem silenciosas e perfiladas, as crianças tomam seus lugares, previamente determinados, na sucessão de carteiras enfileiradas. A um gesto da professora, todos se colocam de pé e fazem uma oração pedindo que no dia que começa todos estejam sempre atentos e sejam dedicados às suas tarefas. Ao final, todos se sentam e tem início a chamada. As crianças estão penteadas, lavadas, usam roupa limpa, têm o material guardado na carteira, os livros e cadernos encapados, todos iguais, pela própria professora, que se encarrega de ilustrá-los com um desenho e colocar o nome dos alunos.

Situação 2 — Ao início das lições escritas, a professora costuma dar às crianças várias instruções no sentido de que mantenham “cabeça atrás de cabeça”, “os ombros para a frente”, a “cabeça erigida” e as “pernas debaixo da carteira”, enfatizando que a postura em classe não pode ser descuidada, pois “não estão no sofá de suas casas”. Sempre atenta, vai corrigindo cada gesto desviante, cada movimento, como se colocasse cada criança numa fôrma pré-moldada. Nos momentos de leitura, não cessa de fazer recomendações como: “Leiam com os olhos, os olhos não falam, depois va-

mos comentar a história”; “sente com as pernas para dentro da carteira e apóie o livro na mesa para ler”.⁷

Situação 3 — Mais do que vigiá-los quanto à postura física, Marisa recomenda reiteradas vezes, durante as lições escritas, que “não escrevam besteiras”. A seu ver, é preciso disciplinar também as mentes das crianças:

“É preciso ensinar coerência a essas crianças, organizar o seu pensamento desordenado e caótico, dar um sentido para que não escrevam coisas absurdas.”

Quando recolhe as composições, muitas vezes mostra-se indignada ao começar a corrigi-las:

“As estórias são absurdas, vocês falam em galinhas que quebraram o pé, que usam chinelo, que falam. É pra fazer orações e construir estórias com as orações, não é pra contar casos nem inventar estórias que meu pai plantou uma árvore, não! Meu pai plantou uma sementinha, não uma árvore, não é pra contar estória absurda, é pra fazer uma estória com sentido!”

Para enformar a imaginação, conta com técnicas sugeridas por alguns livros didáticos: ao propor um objeto como tema, enumera algumas de suas qualidades, define alguns de seus usos, estipula o número de orações e o tamanho dos parágrafos e prescreve os verbos adequados. Por exemplo, o tema da redação é “a mala”. Qualidades: grande, preta, larga e velha; utilidades: guardar roupas, guardar papéis. Além disso, recomenda: “Usem a cabeça para fazer as composições, não escrevam bobagens dizendo que mala fala, anda etc.” Ao determinar um animal como tema de redação, enumera cinco ações com as quais as estórias devem ser construídas: “É pra

(7) Segundo Foucault (1977), “o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre o gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica (...) Deve-se ‘manter o corpo direito, um pouco voltado e solto do lado esquerdo e algo inclinado para a frente, de maneira que, estando o cotovelo pousado na mesa, o queixo possa ser apoiado na mão (...); a perna esquerda deve ficar um pouco mais avançada que a direita, sob a mesa. Deve-se deixar uma distância de dois dedos entre o corpo e a mesa (...); a parte do braço esquerdo, do cotovelo até a mão, deve ser colocada sobre a mesa. O braço direito deve estar afastado do corpo cerca de três dedos e sair aproximadamente cinco dedos da mesa, sobre a qual deve apoiar ligeiramente. O mestre ensinará aos escolares a postura que estes devem manter ao escrever, e a corrigirá, seja por sinal, seja de outra maneira, quando dela se afastarem.” (p. 138-9. A citação é de uma obra de J.B. de La Salle, *Conduite des écoles chrétiennes*, ed. de 1828, p. 63-64)

evitar que façam estórias mirabolantes, com bichos que falam, brigam e outras coisas que bichos não fazem.”

Situação 4 — Frequentemente Marisa dirige-se à classe usando um artifício que a destitui de seu lugar de interlocutora; as crianças deixam de ser “você”, parceiros do diálogo, para se tornar uma terceira pessoa abstrata e ausente: “Segunda série, chega, as crianças vão ler agora.” Ao introduzir uma nova atividade, consegue sutilmente a adesão do grupo dando-lhe a impressão de que participa das decisões sobre o que fazer: “Segunda série, posso começar a ler o livro?”, “as crianças querem fazer pontuação?”, ao que respondem afirmativamente e em uníssono.

Entre as técnicas de que a disciplina se vale para distribuir os indivíduos no espaço, o *quadriculamento* adquire relevância entre os procedimentos presentes em sala de aula, em especial na classe de Marisa. O que é tendência ou intenção na classe de Neide, é procedimento nítido e preciso em sua classe: à sua aplicação mais segura das técnicas disciplinares vêm juntar-se alunos que se deixaram docilizar no ano anterior. Assim, a caracterização que Foucault (1977) faz de uma das técnicas de distribuição dos corpos no espaço sob as práticas disciplinares aplica-se com mais clareza à sua classe do que à classe de Neide: “Os aparelhos disciplinares trabalham o espaço de maneira muito mais flexível e mais fina do que o princípio da clausura. E em primeiro lugar segundo o princípio da localização imediata ou do *quadriculamento*. Cada indivíduo no seu lugar e em cada lugar um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, *sua coagulação inutilizável e perigosa*; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, *instaurar as comunicações úteis, interromper as outras*, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar, utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (...) O espaço das disciplinas é sempre, no fundo, celular.” (p. 131) Neide muda com frequência seus alunos de lugar com o objetivo de romper com as “coagulações perigosas” (ou as “contra-instituições”, no sistema conceitual de Goffman); Marisa recorre menos a esta estratégia, pois consegue “enclausurar” seus alunos através de outros procedimentos mais eficazes.⁸

(8) O mesmo quadriculamento do espaço pode ser encontrado na maneira como a direção e seus assessores disciplinam o corpo docente: durante a reunião de pro-

Além do quadriculamento do espaço (consegue, muito mais que Neide, limitar cada criança ao espaço de sua carteira) e do tempo (tem um caderno no qual programa suas aulas e o segue à risca, submetendo as crianças a uma rígida grade de horários para cada atividade programada), Marisa instituiu o quadriculamento do caderno, através do qual os assuntos e as partes que compõem cada tarefa são separados com lápis vermelho. As crianças valem nesta classe não pelo submetimento puro e simples, mas pelo que conciliam de submissão e eficiência no cumprimento das tarefas que lhes cabem, pelo que se docilizam. A submissão sozinha não é conveniente, pois pode levar à “ausência de corpo”, ao alheamento e à impossibilidade de socialização que exasperam, principalmente a uma professora como Marisa que precisa a todo custo e permanentemente dar conta da eficiência que lhe é delegada. Os cadernos postos em destaque são os que espelham o asseio, a ordem e o capricho enfatizados em sala: exercícios colocados meticulosamente em quadrados traçados com lápis vermelho, lições separadas por traços, número exato de linhas puladas. É muito comum Marisa exibir o caderno mais bem feito da classe; a figura do aluno dedicado, caprichoso, limpo e disciplinado está em constante evidência. A sujeira e o não-cumprimento das regras estabelecidas na feitura do caderno são objeto de ridículo. Estrelinhas prateadas e douradas sinalizam os desempenhos mais eficientes e um presente da professora está à espera de quem conseguir o melhor rendimento. As crianças não têm um caderno, elas são o seu caderno.

A informação oficial de que esta classe é integrada pelos melhores alunos cria uma expectativa de homogeneidade que na verdade não existe. Trata-se de uma classe parcialmente composta de crianças que correspondem ao aluno-modelo: Marisa não demora a informar que apesar de ser uma classe de bons alunos, há os que “furaram a peneira”, há os “penetras”, há os que estão “fora de lugar”. A esta informação, acrescenta: “Você logo vai saber quem são, porque eu chamo a atenção deles toda hora.” A distribuição das crianças pelas carteiras parece, à primeira vista, aleatória; a natureza da relação da professora com cada uma delas vai, no entanto, esboçando uma distribuição espacial de competências: nas primeiras carteiras, os bons alunos, como uma forma de prêmio, constituem uma “comissão de frente” que garante a identificação da clas-

fessoras na qual se configura um clima de insubordinação, a assistente pedagógica tenta remeter cada uma de volta ao seu espaço individual; posteriormente à reunião, a “comunicação inutilizável” é interrompida, inviabilizando-se o espaço de um novo encontro, ficando cada uma das participantes restrita ao seu lugar no espaço e à rítmica do tempo conveniente à estrutura disciplinar da instituição.

se como “forte”; na última carteira, Zenilda, geralmente “ausente”, calada, sozinha e obedecendo mecanicamente a ordens cujo significado lhe escapa. Outras crianças exibem este mesmo comportamento alheio; Marisa lhes dispensa pouca atenção, toma-os como “casos perdidos”, limita-se a passar-lhes exercícios mais fáceis, às vezes os repreende e coloca-os em evidência para grifar sua inadequação. Mas as carteiras da frente não têm um significado único no grupo; são um prêmio para os que se docilizam e podem ser um castigo para os que não correspondem às expectativas da professora em termos de atitudes ou de rendimento nas tarefas. Por exemplo, R., um menino negro com três reprovações na primeira série, é considerado (ao lado de M., também negro, e com quatro reprovações na 1.ª série) um dos que “furaram a peneira da classe dos bons alunos”; Marisa o coloca na frente com o objetivo explícito de vigiá-lo. Mais próximo, pode surpreendê-lo em suas manobras para parecer um bom aluno: na tomada da tabuada, R. responde acertadamente a todas as perguntas; a professora estranha: “Você, R., sabendo tabuada? Não é possível!” Ele retira de sob a carteira o livro que durante alguns segundos o ajudou a viver o lugar valorizado.

As crianças que respondem às perguntas são sempre as mesmas: aquelas a quem cabem os “segundos papéis” no drama que se desenrola em classe, cujo enredo segue, em linhas gerais, a lógica do instituído. A direção cabe a Marisa, que a realiza através de uma marcação da qual ela, personificando os ideais institucionais, ocupa o centro, faz o personagem principal, ao qual deseja amarrar o restante do elenco na condição de coadjuvante. Além de tentar quadricular corpos e mentes, deixa sempre muito claro quem é o ponto de referência: “Não pode ter nenhum errinho, porque *eu* tiro ponto”; “Frank, faça letra grande para *eu* poder enxergar”; “Alexandre, copie logo porque *eu* não vou ficar esperando”; “não façam barulho, assim *eu* não posso conversar com a visita”. Aos atores que desempenham exemplarmente seu papel de “competentes” são dados alguns privilégios: são escolhidos para prestar pequenos serviços à professora, podem corrigi-la, fazer-lhe críticas e expressar reivindicações, o que não significa que suas colocações tenham algum poder. Aos que se destinam os papéis de “incompetentes” não existe qualquer chance de virem a sair da condição de figurantes no transcorrer das apresentações, mesmo que se mostrem aptos a tanto:

Situação 1 — M. é um menino negro de 12 anos, reprovado quatro vezes na primeira série e considerado incapaz na segunda. Foi encaminhado a um posto de saúde a partir da suspeita de que é portador de um “retardo mental”, já que erra sistematicamente as lições de matemática, o que é tido como prova de que ele “não tem raciocínio nenhum”. Antes mesmo de receber o relatório mé-

dico Marisa comunica à mãe este “retardo”, a qual surpreendentemente se mostra muito agradecida à professora por alertá-la para um problema do qual não havia suspeitado. Todo o seu comportamento sugere que reiteradas experiências de fracasso o mortificaram: não tem folha para fazer a prova, mas não reivindica, fica calado, inerte; não tem lápis, mas não diz nada; não terminou de copiar da lousa quando a professora pergunta se pode apagar, mas se manifesta tão baixinho que a lousa é apagada e ele fica impossibilitado de terminar a prova. Embora Marisa incentive as crianças a ajudá-lo com material e empréstimo das lições para que as copie, ele só aceita a ajuda vinda de R., como se se solidarizassem na condição de “maus alunos”.

Situação 2 — Numa classe em que as crianças valem pelo grau em que correspondem às expectativas da professora, M. empenha o que ainda lhe resta de disponibilidade para corresponder: obedecendo cegamente à ordem de Marisa relativa ao uso do lápis vermelho no quadriculamento do caderno, durante uma prova na qual uma cópia é exigida, copia uma frase e passa um traço vermelho, copia outra frase e faz um outro traço, e assim sucessivamente, fragmentando sua prova mais do que Marisa deseja e não conseguindo terminá-la por falta de tempo. Nesta mesma direção, tem um dos cadernos mais caprichados da classe, numa tentativa inútil de agradar à professora que, em se tratando de um “mau aluno”, desconsidera o capricho e enfatiza os erros cometidos.

Situação 3 — A professora queixa-se da prova de M., considerando-a péssima. No entanto, a pesquisadora constata que há questões respondidas corretamente que não são computadas e respostas corretas que são consideradas erradas. Por exemplo, há uma questão que pede — *faça como o modelo*:

Ele lava a roupa

Ele lavou a roupa

Marcelo faz:

Ele ganha um lindo presente

Ele ganhou um lindo presente. Marisa risca o verbo, “ganhou” e o substitui por “ganhei”. Ao apontarmos esse fato, justifica-se dizendo que estava distraída. As frases restantes, feitas corretamente, não são consideradas: a certeza de que ele “é retardado mental e não tem nenhuma condição de passar de ano” é confirmada ao primeiro erro e contamina a correção de toda a prova.

Situação 4 — A professora apresenta várias palavras e pede às crianças que formem uma oração separada com cada uma. J., uma menina designada por Marisa como desnutrida, cujo “branco do olho é verde de fome”, faz uma história na qual introduz, com absoluta coerência, todas as palavras. Apesar da maior complexidade desta solução do ponto de vista dos processos mentais envolvidos,

Marisa a repreende e comenta conosco que J. é muito fraca e talvez repita de ano porque vai mal nas provas por não conseguir entender os exercícios pedidos. Esta decisão já está praticamente tomada, embora estejamos no dia dois de agosto.

Marisa quer a todo custo o capricho, a disciplina, a limpeza e a ordem, características necessárias e muitas vezes suficientes para que os designados previamente como "bons" continuem sendo considerados como tais. Muito freqüentemente o caderno mais bem feito é mostrado à classe; a figura do aluno dedicado, caprichoso e ordeiro na execução de suas tarefas está sempre em foco.

Ser o melhor é o objetivo dos considerados bons, o que estimula a competição entre eles. A maior virtude é não ter sido reprovado, verdadeira distinção numa escola na qual a reprovação é um fato comum (mas nem por isso indolor) na vida escolar da maioria das crianças. Num intervalo de recreio — no qual as crianças descem em fila até o pátio, permanecem nesta formação até o recebimento do lanche e dispõem de tempo suficiente para pouco mais que comer e voltar à classe, sem tempo para conversar e para brincar, a não ser brincadeiras rápidas sob a constante vigilância dos adultos — conversamos com algumas crianças desta classe; imediatamente surge o tema da repetência. Uma das meninas comenta que P. é terrível, que "nem a mãe dela agüenta ela", ao que ela responde que é falante mas passa de ano, e retruca: — "e você que repetiu duas vezes a primeira série?" Ela reconhece que tem muito medo de não passar, "meu pai disse que se eu não passar ele vai me tirar da escola e pôr pra trabalhar de pedreiro", e P. também comenta que se não passar seu pai vai bater-lhe. É nítido que o medo da repetência paira sobre as crianças e que uma das formas de agressão entre elas é lembrar ao adversário a possibilidade de sua reprovação.

Embora Marisa pergunte freqüentemente se entenderam o que foi explicado e se disponha a explicar, isto raramente ocorre, pois as crianças tendem a responder afirmativamente e em coro às perguntas feitas pela professora. Quando não entendem, geralmente não perguntam, por dois motivos diversos: os bons alunos precisam reafirmar sua competência e os maus alunos temem a repreensão. Marisa, por sua vez, precisa confirmar a natureza excepcional de sua classe, tanto que freqüentemente escreve na lousa uma lição já explicada e não pronuncia uma palavra, como se qualquer nova explicação fosse desnecessária. Nestas circunstâncias, muitas vezes as crianças conversam baixinho, perguntam umas às outras o que é para fazer, tentando entender o exercício sem deixar que a professora perceba o seu não-entendimento. Neste sentido, nessa classe também acontece um jogo de "faz-de-conta"; tentar garantir o sucesso nas provas é o caminho mais curto para a reafirmação da excepcionalidade da classe. Em nome deste objetivo, a repetição dos mes-

mos exercícios assume tais proporções que as próprias crianças chegam a queixar-se; já sabem algumas das estórias e exercícios de cor. A pesquisadora se ressentida da monotonia dos textos lidos e relidos e é tomada pela sensação de que o tempo não passa, de que nada se aprende de novo além da memorização de estórias e de alguns mecanismos para efetuar as quatro operações.

A repetição não consegue suprir, no entanto, as deficiências de compreensão de algumas tarefas. Por ocasião das provas, estas deficiências tornam-se evidentes; para desespero de Marisa, as crianças cometem muitos erros, ligando sinônimos de forma disparatada ou preenchendo lacunas de modos que revelam claramente a incompreensão do que está sendo pedido. Por exemplo — complete as ações:

a costureira _____ os vestidos
a cozinheira _____ os alimentos
a lavadeira _____ as roupas.

É impossível que estas crianças não saibam que uma costureira costura, que uma cozinheira cozinha e que uma lavadeira lava; afinal, são ações que fazem parte de seu cotidiano. Mas sob a forma como são solicitadas a mostrar este conhecimento, muitas deixam a impressão de que não sabem, pois completam: *as, as e as*. Portanto, a ausência de significado também está presente nesta sala. Uma estória lida pela professora — "O torcedor do América" — exemplifica bem essa falta de sentido e o fatalismo com que as crianças convivem com ela; a estória diz mais ou menos o seguinte:

"O sr. José está pintando de vermelho a grade de seu portão. A certa altura, interrompe o trabalho para continuar no dia seguinte, deixando a lata de tinta num cantinho do chão. No dia seguinte, vê a lata derramada e o 'Biruta' (que a estória não diz quem é) ao lado, sujo de tinta. O sr. José diz: 'Ah, Biruta, se eu soubesse que você queria uma camisa do América eu te daria uma'."

Verdadeiro enigma para quem não sabe que existe um time de futebol chamado América, cuja camisa é vermelha. O absurdo da situação fica agravado no exercício seguinte, que consiste em recompor a estória a partir da apresentação de suas palavras embaralhadas. Ninguém reclama nem pergunta nada; limitam-se a ficar às voltas com suas dificuldades e a tentar sem sucesso resolvê-las, sem deixar que a professora as perceba.

Nos momentos em que as dificuldades da classe se tornam mais flagrantes, Marisa chega a colocar em dúvida sua capacidade de ensinar, sem se dar conta de que participa de uma situação que não poderia ter outro desfecho. Mas esta suspeita de incapacidade dura pouco, pois o movimento seguinte consiste em inocular a culpa nas crianças: "Perco tempo com vocês aqui à tarde [quando vem "dar

reforço" a algumas crianças] e não adianta nada, porque vocês não aprendem." Ela é rigorosa na correção; um pequeno equívoco pode invalidar toda uma parte da prova, principalmente em se tratando dos "maus alunos". Além disso, muitos erros na verdade não o são a partir de perspectivas teóricas mais recentes: por exemplo, as crianças tendem a escrever como falam ("Ferrera" em lugar de "Ferreira") ou cometem erros de ortografia relativos a convenções como o uso do -s, do -ss e do -ç. Em matemática, podem ocorrer situações como a seguinte: ao escrever alguns números "como se lê", a aluna N. faz 111 — cento e dez e um ; 112 — cento e dez e dois, uma forma de realizar a tarefa que sem dúvida revela compreensão de que o número em questão é composto pela centena, pela dezena e pela unidade. Mas Marisa é implacável: "Você ficou louca?"

São poucos os que conseguem realizar o desejo da professora de que entendam as lições com um única explicação e que, a partir daí, as executem com eficiência. Este sinal distintivo de excelência só é emitido pelos que possuem uma característica reveladora da qual Marisa tem conhecimento mas não elabora criticamente: as crianças que conseguem um melhor rendimento nas tarefas são as que contam com alguma ajuda pedagógica em casa. Repetidas vezes ela faz referência a este fato sem, contudo, tomá-lo como ponto de partida para reflexões a respeito da qualidade do ensino oferecido a essas crianças e de sua insuficiência diante da impossibilidade da maioria contar com ajuda no processo de aprendizagem dos conteúdos escolares. Não por acaso, a análise estatística de algumas características familiares dos grupos de crianças que, nas duas classes, foram e não foram reprovadas, revelou que, quando a escolaridade da mãe, o fato de ela trabalhar ou não fora de casa e o rendimento escolar do filho são correlacionados, as mães analfabetas que permanecem em casa têm seus filhos reprovados com mais frequência do que as que permanecem em casa e são alfabetizadas. Mais do que com o tão falado "currículo oculto", a escola pública parece contar com um "corpo docente oculto" sem o qual não consegue dar conta de seu recado.

Tomando-a como natural, Marisa aprofunda a distância que separa a aluna R., de um lado, e os alunos R. e M., de outro, ou seja, seus alunos que contam e que não contam com essa ajuda extra-escolar, que se conformaram e não se conformaram ao padrão do "bom aluno", que tiveram e não tiveram sorte ao serem avaliados e distribuídos pelas classes de primeira série quando de sua primeira experiência escolar. Este aprofundamento pode assumir várias formas: embora sua vigilância recaia sobre todos, a expectativa permanente é de que as respostas mais adequadas venham sempre dos primeiros, o que impossibilita aos segundos exibirem e terem reconhecida sua competência e seu valor pessoal. Vimos que M., ciente

de que as pessoas nesta classe valem pelo que se deixam modelar, tem um dos cadernos mais caprichados, tentativa inútil de reconhecimento por quem está marcado, desde o princípio, como um "penetra" num ambiente que não é o seu. Ciente de que as pessoas nesta classe também valem pelo que têm, R. tenta obstinadamente se fazer valer através da importância que atribui a sinais de *status*; sempre atento à qualidade dos sapatos, das roupas e do material escolar dos colegas e ao carro da professora, procura compensar seu sentimento de desvalor vindo à escola com uma boa jaqueta ou trazendo um lápis mais sofisticado. Por ocasião de uma correção de cadernos, Marisa é clara: avisa que não mais corrigirá os cadernos feitos com má vontade e que passará a corrigir somente os cadernos bem feitos.

Quando as práticas disciplinares não surtem o efeito desejado, Marisa se vale da recriminação e dos ataques à auto-estima das crianças como forma de submetê-las. É verdade que sua adesão intelectual à idéia de que é preciso compensar essas crianças de suas carências afetivas, dando-lhes atenção e carinho, leva-a a revelar interesse pela situação familiar de algumas delas, fazendo-lhes perguntas sobre a saúde e o trabalho de membros da família. No entanto, os preconceitos em relação à clientela emergem, quer levando-a a tentar interferir nas práticas de criação infantil através de recados às mães sobre como proceder corretamente com seus filhos, quer dando forma às suas relações com as crianças no dia-a-dia da sala de aula e configurando, também nesta classe, "pequenos assassinatos":

Situação 1 — Marisa refere-se à presença de crianças em sua classe portadoras de "problemas emocionais"; entre elas, cita o caso de A., cujo pai "bebe e o espanca com frequência". Relata que o apóia muito, que se senta a seu lado na classe, que conversam muito, que ela o orienta bastante e que por isso ele passa a aula inteira olhando para ela. No entanto, muitas vezes a vimos chamar sua atenção por esse fato: "Pára de olhar pra mim, A., você não vai ganhar nada com isso, faça a sua lição."

Situação 2 — Embora em alguns momentos se mostre dedicada à classe, empenhando-se em explicar e perguntando repetidas vezes se entenderam (quando não entendem, as crianças não se manifestam) e diga que é "dedicada a seus alunos", em outros ameaça bater nas crianças, ameaça expulsá-las, usa expressões agressivas e não esconde que seus preferidos são os "educados", os "bons alunos", os "bonitinhos".

Situação 3 — Marisa diz se condoer da situação de pobreza de seus alunos, mas ao corrigir em classe as lições de casa, irrita-se com a qualidade do que a aluna D. fez e não hesita em perguntar: "Você está com fome, doente ou com preguiça? Vai fazer a lição de casa

outra vez”, usando a referência a possíveis carências das crianças como forma de agredi-las.

Situação 4 — O dia está frio e a professora pergunta às meninas que vieram de saia se não têm calça comprida; voltando-se para uma delas, comenta: “Sua mãe é crente, não é? Eu já sabia, é gente ignorante, não é possível, vai ter que ficar com frio, mesmo.”

* * *

Mas as técnicas de docilização dos corpos não conseguem o perfeito submetimento: também na classe de Marisa a insubordinação lateja, mesmo nos corpos mais dóceis, revelando uma outra face das práticas disciplinares não examinada por Foucault. Embora obedientes, muitas crianças freqüentemente emitem sinais velados de rebelião, ora reclamando baixinho de alguma determinação da professora, ora encontrando uma forma sutil de questioná-la ou até mesmo de contrariá-la:

Situação 1 — A professora faz o ditado de uma estória já lida inúmeras vezes. Antes de começar, repassa rapidamente seu conteúdo com as crianças que se antecipam e a repetem antes da professora começar a ditar. Marisa não se rende e diz: “É, então é para todo mundo tirar dez, todo mundo já sabe...” A aluna P. vira-se então para a pesquisadora e comenta com ironia: “A gente já tá cheia de ver essa estória.”

Situação 2 — A professora determina um objeto como tema de uma composição; explica à classe que ela deve ser feita através de um número determinado de orações e de parágrafos e recomenda que usem a cabeça e não escrevam bobagens como dizer que objetos falam, andam etc. No mesmo dia, lê para a classe uma estória na qual dois sapatos conversam sobre seus donos. O menino D. não deixa passar: “Professora, a senhora não disse que sapato não fala?”, ao que ela responde: “É, mas aqui a estória é de mentira”, valendo-se de sua autoridade para encerrar o assunto.

Situação 3 — De acordo com as prescrições da professora, as crianças fazem uma composição sobre “a mala” justapondo frases. O resultado é previsivelmente pobre do ponto de vista da invenção, mas nem por isso deixa de trazer a marca do discurso da ordem, da limpeza e da proibição: “Vovó tem uma mala. Vovó zela a mala. Vovó não deixa ninguém sujar ela. Vovó guarda roupa na mala.” A aluna T., logo após as prescrições iniciais da professora, nos havia dito: “Se a professora deixasse falar que a mala fala era mais fácil e a estória ficava mais engraçada.” Mas sua estória fala da interdição: “A vovó tem uma mala. Ela não deixa ninguém pegar.” Ao final da composição, porém, impõe seu desejo e desenha uma mala como se fosse um rosto, com olhos e boca (mas uma boca cerrada) e comenta com malícia: “Desenho é desenho...”

Situação 4 — Uma percepção aguda de uma das características dominantes da relação professor-aluno também chega a se manifestar quando uma criança de outra classe vem trazer um recado de sua professora para Marisa e as crianças comentam entre si, baixinho: “Ele é empregado da dona Terezinha...”

Ao final do ano, são reprovadas sete crianças: os meninos M. e R. e as meninas K., J., V., Z. e N., ou seja, cerca de 20% da classe, um número considerado positivo pelo *staff* pois é inferior ao que costuma acontecer nas classes de segunda série. A realidade do rendimento irregular e muitas vezes decepcionante da classe como um todo é negada, em nome da preservação do bom conceito de que a professora goza e deste espaço de que a instituição necessita para viver sua fantasia de competência. A análise dos pareceres de Marisa a respeito de cada um de seus alunos (Anexo 5) não só confirma a existência dessa necessidade como revela outros aspectos importantes da vida nesta escola.

Uma imagem constantemente retocada

Em primeiro lugar, é visível o empenho de Marisa em apresentar os seus alunos de uma forma positiva e, por esta via, reafirmar a boa qualidade de sua classe; chama atenção, por exemplo, a freqüência com que um *mas* vem consertar a imagem de algumas crianças, exatamente nos momentos em que começam a insinuar-se aspectos “negativos” na caracterização dos designados como bons alunos.

“É devagar, relaxação, tem problema financeiro total, ajuda o pai a pintar um barraco ou outro na favela. Não trazia a tarefa de casa e justificava, mas entra no ritmo da classe. Vai raspando, mas não vou reprovar.” (sobre o aluno Al.)

“É super-clamo, é organizado, é calmo e responsável, só que ele não tem uma cabeça que aprende rápido. Chegou muito fraco para uma 2.^a série mas é interessado e está acompanhando a classe. É muito fraco mas é uma criança normal.” (sobre o aluno Ce.)

“Fraquinha, fraquinha, fraquinha. Não escreve nenhuma palavra certa mas consegue transmitir a idéia. (...) Mas acompanhando e vai passar.” (sobre a aluna Cl.)

“Caderno perfeito, mas não tem raciocínio fácil. (...) Por exemplo, 3 dúzias é igual a 12 vezes 3 não entra na cabeça dela. (...) Mas vai passar, tem média.” (sobre a aluna Me.)

“Levado demais, aquele olho vivo, brinca demais na classe. Relaxação, daqueles que não tá nem aí. Faz tudo direitinho mas é relaxação. Mas é normal.” (sobre o aluno C.)

Mais do que isso, a rejeição a algumas crianças geralmente é seguida da necessidade de negá-la, como se, encarnando na escola a perfeição, Marisa não pudesse viver as suas contradições:

“É gozadíssimo. É um nordestino, você olha para a cara dele e vê, tem cabeça chata. É bravo, qualquer coisa ‘puxa a peixeira’. É um baiano aperreado mas é um amor.” (sobre o aluno Cl.)

“Este é do peru. Adoro o L.G.. É um pretinho carvão, destes que à noite você não enxerga ele. É a coisinha mais fofa.” (sobre o aluno L.G.)

“É triste, Santa Bárbara! Uma risadinha (ih, ih), é o palhaço da classe, e o briguento, o palhaço, tudo dá palpito, dá aquela risada e a classe cai na gargalhada. Me atormenta mas é um amor.” (sobre o aluno F.)

As decisões sobre aprovação/reprovação passam, portanto, por critérios que não a qualidade do rendimento; além da tendência a classificar como “bons alunos” quase todas as crianças de sua classe, mesmo quando contrariam sua expectativa e em nome da manutenção da boa imagem da classe, nota-se que na avaliação de seus alunos Marisa se vale também de outros critérios: a comparação de seus pareceres sobre os alunos A. e R. evidencia a presença de duas medidas na avaliação de duas crianças que se assemelham quanto ao rendimento escolar mas diferem quanto ao lugar a que foram destinados no grupo. R. estava desde o início do ano condenado à reprovação, o que não acontece com A., que não recebeu o rótulo de “penetra”:

“É uma criança muito bonita, excessivamente tímida porque tem problema; o pai é alcoólatra, tem paixão e raiva do pai. Queria que o pai o levasse a passear, que desse atenção, e o pai não faz nada disso. A mãe é cabeleireira no bairro. Quando o pai piora, bate nele, chega bêbado, ele decai, fica com o corpo caído na carteira. Quando o pai está bem, ele levanta o ombro, quando está mal, derruba o ombro. Péssimo, raspando. Não vou reprovar porque sei que o problema é esse. Quando meus alunos vão mal na prova, não dou nota só pela prova, mas pela criança. Vou deixar passar porque sei que ele é capaz.” (sobre o aluno A.)

“É um ‘causo’. Problema de religião. Não sei se o pai não aceita a religião da mãe... É trancado em casa, não convive com outras crianças, tudo é pecado. Às vezes parece meio debilóide. Usa óculos, às vezes tira, fica olhando fixo. Fica o dia inteirinho no primeiro exercício. Se vou corrigir alguma coisa na mesa e ele sai da minha visão, vira um saci: entra embaixo da carteira e dá gargalhadas. Quando estou diante dele parece uma estátua. Estava

acompanhando bem, tinha média, mas não vou aprovar ele. Falou muito em agosto. A mãe mandou avisar que foi no médico. Foram averiguar e era mentira; ele não vem quando a mãe sai para trabalhar. O pai bebe, os pais se desentendem.” (sobre o aluno R.)

As características da mãe ou da família também parecem decisivas no processo de avaliação de um aluno e na decisão sobre sua aprovação: a valorização das mães que não trabalham fora de casa, que se apresentam limpas e arrumadas, que colaboram com a escola, entre outras coisas ajudando os filhos nas lições de casa, e das famílias organizadas segundo os padrões da burguesia, parece fundamental na avaliação que Marisa faz de cada criança:

“É bom aluno. Quieto demais pro meu gosto, tímido, não abre a boca de jeito nenhum, fala baixinho, fica vermelho. Não sei de nenhum problema de casa, a mãe vem sempre nas reuniões; traz sempre as lições, é um pouco fraco em matemática, tem raciocínio lento mas acompanha.” (sobre o aluno Ar.)

“É normal. A mãe é bem interessada, está sempre junto, me procura. Ele faz a lição na classe, é alegre; às vezes dá uma caída porque fica agitadinho, o comportamento piora e não presta atenção. Mas é uma criança normal.” (sobre o aluno An.)

“...é um baiano aperreado mas é um amor. Faz tudo certinho, a mãe é um amor, não trabalha fora.” (sobre o aluno Cl.)

“Pensei que não tinha pai nem mãe porque é super-relaxado, mal cuidado, sujo; a mãe veio, era mocinha, arrumadinha (...) Achei a mãe ótima. A letra dele não se entende uma palavra, tudo torto, relaxadíssimo — mas vai passar.” (sobre o aluno F.)

“Foi passada fora de hora. Pedi ajuda do pai. Ele bateu com cinta, então eu disse que não precisava ajudar: ‘o senhor deveria ter mais paciência’, eu disse. Precisaria ser alfabetizada, mas não tenho tempo prá isso. É um pecado. Tem carinho de medo, assustada. A mãe é de uma ignorância total e absoluta... diz que é a criança que tem que saber se tem lição ou não. Está sem média, não vai passar. A escola não cuida destes casos e ela vai fazer outra vez a segunda série.” (sobre a aluna C.)

“Fraquinha, fraquinha, fraquinha (...) O pai é interessado, vem às reuniões, ela gosta do pai, parece uma família bem unida. A irmã teve o mesmo problema. Mas acompanha e vai passar.” (sobre a aluna Cl.)

“Engraçadinha, duas maria-chiquinha, perfumada de Avon, se esforça, letra lindíssima. Não tem raciocínio de matemática nenhum. O português vai bem, o problema é a matemática. Mas vai

passar, não é um caso grave. Se explicar com detalhes acaba fazendo. A mãe ajuda bastante em casa, é caprichosa, carinhosa." (sobre a aluna V.B.)

Se o fato de a mãe ou a família caírem nas graças da professora pode afastar o perigo de reprovação dos faltosos, dos que "não têm raciocínio" (porque não correspondem, na aprendizagem da matemática, ao que a professora espera) e dos "relaxados", a perfeição com que são executadas as lições e são elaborados os cadernos também garante, salvo raras exceções, a aprovação. A constatação de que muitos dos considerados bons alunos apresentam comportamentos sugestivos de dificuldades psicológicas não deixa de ser preocupante, embora não seja nova na literatura educacional. Os meninos G., J.W. e L., ao invés de serem objeto de preocupação das educadoras, são tomados como modelos: seus cadernos são tidos como exemplo da ordem, da limpeza e da obediência almejadas e disputados pelo *staff*, não importa se conseguidos à custa de sofrimento e empobrecimento pessoal:

"É excelente. Parece de família crente. Não aceita crítica, tudo dele tem que ser perfeito, o caderno dele tem que ser o melhor. Fica desesperado quando faço uma cruzinha no caderno. Não aceita em hipótese alguma erro." (sobre o aluno G.)

"É excelente, tudo perfeito. É obeso, o que faz ele ficar muito tímido, não conversa com as outras crianças. Só fala o necessário, tem vontade de se manifestar mas não consegue." (sobre o aluno L.)

"É mais perfeito do que o G. É perfeccionista. O caderno dele é um livro. É o caderno perfeito, limpinho, ele vem limpo. Tem nível econômico melhor. É bonito, corado, bem alimentado. Roupas impecáveis. Eu e a Maria José, a assistente pedagógica, estamos disputando o caderno dele no final do ano [?] Para modelo ... é um livro, não tem um erro, é uma graça..." (sobre o aluno J.W.)

A metáfora mais poderosa da tarefa que a instituição destinou a esta classe surge por ocasião de uma avaliação na qual os resultados de modo geral ficam muito aquém do esperado pela professora, que considera as provas "péssimas, com erros absurdos". Terminada a prova, distribuí capos desenhadas que cada criança deve pintar e comenta:

"Pelo menos uma capa bonita para cobrir umas provas feias."

* * *

O desempenho do papel de professora exemplar custa a Marisa um preço alto. A tarefa de conservar a impressão de que gosta do que faz e de que se dedica incondicionalmente à profissão, de man-

ter a fachada de eficiência e de controle absoluto da situação é desgastante, na medida em que, para realizá-la, precisa levar as crianças a uma condição de "coisas" que a contamina. Por isso ela tanto valoriza comemorações institucionais que guardam alguma semelhança com o que Goffman chama de "rituais de exorcismo", ou seja, cerimônias nas quais, "sob o signo da festa, o estafe visa — não mais do que simbolicamente — romper a barreira que o separa do pensionista" e que, por esta via, lhe permitem "posar de sujeito entre sujeitos" (cf. Guillon de Albuquerque, 1980, p. 122-3). Quando da Semana da Criança, Marisa lidera a organização de uma festa, na qual as classes seriam reunidas, as professoras trariam doces e discos e brincariam, dançariam e comeriam com as crianças. A frustração do plano a deixa arrasada: ao nos contar o acontecido, chora e se revolta:

"Eu acho que dizer que a criança é pobre e tentar mudar alguma coisa tem que ser pra valer. Elas não têm nada. Ontem eu comprei uns docinhos — o que a gente vai dar pra uma criança destas? — pusemos num saquinho, com palhacinho e combinei com a outra professora de trazer disco do Balão Mágico e a gente brincava com elas, dançava com elas e no fim dava o docinho. Pedimos a vitrola para a diretora. Ela foi embora e levou a chave, uma coisa que ela nunca fez. [?] Atribuo a uma preocupação geral, mas não com a criança. Ela é ótima, faz as coisas dela, mas não está atenta à criança, ao ser, ao que pode ser dado a elas. Deveria ser tirado dinheiro da APM para fazer um lanche; o dinheiro é delas mesmo, trazem 100, 200,00. Não se tirou um centavo da APM, não se deu nada e a merenda ia ser aquela sopa, a pior que tem. Hoje estou revoltada com a diretora. Fui na padaria, comprei pão, margarina, mortadela. Deveria ser mais planejado e abrir um pouco mais para a criança: é carinho, atenção, comida. A diretora está sintonizada com o bairro e a escola, mas não com a criança em si."

Mas no início de dezembro, não consegue esconder o desconforto e a sensação de condenação que o contato com o grupo lhe causa:

"Tem que ficar até o dia quatorze; eu não agüento mais, nem elas."

Continuar com o grupo após a avaliação final e a decisão sobre as aprovações e reprovações parece-lhe insuportável. O cumprimento da missão de fazer desta a melhor classe da escola faz desaparecer repentinamente o "sentimento materno" a que Marisa se referia no início do período letivo:

"Sou mãe das minhas crianças. Quando fazem alguma coisa com os meus alunos, viro bicho, vou defender. Sou uma galinha choca, não façam nada pra eles que eu viro bicho. Chamo muito de 'filho', 'filho'..."

A convivência próxima e até mesmo a cumplicidade com a classe, necessárias ao cumprimento do papel que a instituição lhes delegou, precisam agora ser rompidas. Marisa resgata seu lugar de sujeito trazendo para a escola do Jardim suas duas filhas e instalando-as na sala de aula. Bem cuidadas e seguras de si, estabelecem um contraste chocante com as crianças da classe, remetendo-as a uma inferioridade que constrange e emudece até mesmo as que, como as meninas R. e P., ocuparam um lugar de prestígio no grupo pela sua melhor condição econômica.

Encerra-se assim mais um ano letivo no qual a escola do Jardim classificou-se entre as escolas mais eficientes de sua Regional.

5. O discurso competente e seus reverses: a fala das mães

Destituídas de poder econômico e do poder advindo da consciência de seus direitos como antídotos contra a arbitrariedade com que os educadores exercem seu poder, marcadas muitas vezes por experiências escolares frustrantes, quando não traumáticas, vividas em sua própria infância, idealizando uma instituição à qual nunca tiveram acesso, trazendo em sua bagagem uma história de convivência com a dominação muitas vezes escamoteada sob a forma de clientelismo e influenciadas pelas mensagens ideológicas veiculadas pelo sistema, a maioria das mães chega à escola do Jardim para uma entrevista individual conosco portando sinais visíveis de submissão e constrangimento. Transpõem a porta de entrada de corpo tenso e ar preocupado, entram tímidas na sala da entrevista e esperam caladas que a entrevistadora lhes diga o que devem fazer. Muitas sentam-se na ponta da cadeira, como se temessem estar ali ou como se não se julgassem no direito de ocupar um lugar no espaço da escola. Embora tivéssemos nos empenhado em fazê-las saber do objetivo do encontro, a maioria não sabe a quem vem e supre este não-saber incômodo com o conhecimento adquirido em experiências passadas. Este recurso não as tranquiliza, pois as leva a imaginar que foram chamadas para ouvirem queixas sobre seus filhos. Dona Maria Alzira, mãe de um aluno de Neide que está repetindo pela terceira vez a primeira série, fala deste sentimento de ameaça a cada convocação da escola:

“Eu disse: ‘Meu Deus, o que que é?’ Pensei: ‘É alguma coisa dos meninos que quer falar, alguma coisa que fez de ruim, de errado.’ Mas eles não são de responder, digo pra eles: ‘Tudo que a professora mandar fazer é pra fazer.’ Depois perguntei: ‘Você responde à professora, Zezinho?’ ‘Não, mãe’, ele me disse.”

O fato de uma outra mãe, dona Maria, ter três filhos que nunca foram reprovados e que são aceitos pelas professoras não a livra do sentimento de ameaça que uma chamada da escola contém:

“Achei que tinha alguma doença, que tinha alguma doença que prejudicava ela e que ia ter alguma doença grave que ia precisar