Uma longa permanência em uma escola pública de primeiro grau desvenda os meandros da produção das dificuldades de escolarização que atingem grande parte das crianças brasileiras das classes populares.

De um lado, uma escola, via de regra, precária como instituição de ensino; de outro, alunos vistos pelo filtro do preconceito racial e social de profundas raízes culturais; no meio, educadores desrespeitados pela política educacional e, em geral, informados por pseudo-conhecimentos científicos que inculpam os pobres pelo fracasso da escola. Como Sylvia Leser de Mello resume muito bem, o resultado não poderia ser outro: "a escola não aceita a criança como ela é e a criança não aceita a escola tal como ela funciona". Eis o desafio sobre o qual a autora nos estimula a pensar com este livro que, segundo Jerusa Vieira Gomes, "desde seu lançamento, estava destinado a provocar grande impacto na comunidade científico-acadêmica, especialmente nas áreas de Psicologia e Educação. No que concerne à Educação, as repercussões desta obra foram de tal monta que, em 1995, mereceu prêmio de livro de maior relevância para a área, concedido pela APEOESP".

ISBN 85-7396-052-3
9 788573 960525

157270
372.41 P348p

A Produção do Fracasso Escolar

Histórias de Submissão e Rebeldia

Maria Helena Souza Patto

Casa do Psicólogo®

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Patto, Maria Helena Souza
A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia / Maria Helena Souza Patto. — São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

Bibliografia.
ISBN 85-7396-

1. Estudantes — Condições sociais 2. Fracasso escolar 3. Preconceitos 4. Psicologia educacional 5. Repetência 6. Sociologia educacional I. Título.

99-2309 CDD-371.28

Índices para catálogo sistemático:
1. Fracasso escolar: Educação 371.28

Editor: *Anna Elisa de Villemor Amaral Günter*
Capa: *Yvoty Macambira*

Maria Helena Souza Patto

A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Histórias de submissão e rebeldia

Casa do Psicólogo®

372.212.72
P 345P
EX 2

© 2000 Casa do Psicólogo® Livraria e Editora Ltda.
2ª edição, 2000 – Casa do Psicólogo® Livraria e Editora Ltda.
1ª reimpressão: 2002
2ª reimpressão: 2005

1ª edição, 1990 – T.A. Queiroz, Editor, Ltda.
1ª reimpressão: 1991
2ª reimpressão: 1993
3ª reimpressão: 1993
4ª reimpressão: 1996

Reservados todos os direitos de publicação em língua portuguesa à Casa do Psicólogo® Livraria e Editora Ltda.
Rua Mourato Coelho, 1.059 – Vila Madalena – 05417-011
São Paulo – SP – Brasil
Fone (11) 3034.3600
E-mail: casadopsicologo@casadopsicologo.com.br
http://www.casadopsicologo.com.br

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação para qualquer finalidade, sem autorização prévia por escrito dos editores.

Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*

Agradecimentos

Este estudo não teria sido possível sem a colaboração das educadoras e funcionários, dos alunos e dos pais dos alunos da escola municipal onde foi feito o trabalho de campo.

O apoio da Fundação Carlos Chagas, onde grande parte da pesquisa se desenvolveu, teve um papel fundamental na sua realização; Bernardette A. Gatti e Vitor H. Paro, pesquisadores do Departamento de Pesquisas Educacionais dessa Fundação, compareceram com uma leitura crítica e valiosas sugestões.

Dermeval Saviani, Alfredo Bosi, Celso de Rui Beisiegel, Sylvia Leser de Mello e Lino de Macedo foram membros da banca examinadora do concurso de livre-docência no qual este trabalho foi apresentado como tese no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo; suas contribuições certamente continuarão a ser incorporadas à nossa produção ao longo dos próximos anos.

Denise Trento, Ianni Scarcelli e Sandra Sawaya foram companheiras solidárias e corajosas de uma longa viagem por um bairro pobre e uma escola pública da cidade de São Paulo.

A autora agradece ao CNPq e à Finep pelo apoio financeiro em diferentes momentos da realização desta pesquisa.

M.H.S.P.

Prefácio à segunda edição

Desde seu lançamento, este livro de Maria Helena estava destinado a provocar um grande impacto na comunidade científico-acadêmica, especialmente nas áreas de Psicologia e de Educação. Na área de Psicologia Escolar originou um elevado número de pesquisas, inclusive sobre seu reverso, o sucesso escolar. No que concerne à educação, as repercussões desta obra foram de tal monta que, em 1995, mereceu o prêmio de livro de maior relevância para a área, concedido pela APEOESP. Assim, se, ao apresentar a edição original, Sylvia Leser de Mello reconhecia que *um livro forte e sugestivo como este não necessitava de longos comentários introdutórios,* na presente edição, penso, nada mais seria necessário dizer. Autora e obra são sobejamente (re)conhecidas e falam por si mesmas. Eis porque lisonjeou-me tanto o convite de Maria Helena para que eu dissesse algumas palavras sobre ele. E se o aceitei, foi para aproveitar esta oportunidade e chamar a atenção dos atuais leitores para aspectos que, a despeito de sua relevância, acabam quase sempre embaçados pelo vigor das idéias centrais. Refiro-me às relações entre a escola e as famílias que refletem, muito além da maneira como as teorias e os profissionais da escola concebem as relações entre educação familiar e educação escolar, os estereótipos e os preconceitos no que concerne às pessoas pobres e, especialmente, à vida familiar predominante entre elas. Uma nova apropriação do texto, talvez um pouco mais acurada, é a minha proposta.

Política e profissionalmente comprometida com o seu tempo, Maria Helena Patto destaca-se na busca coletiva de novos rumos para a Psicologia Escolar brasileira. Eis porque seu inconformismo com os altos índices de evasão e repetência, em escolas públicas de primeiro grau, foi suficiente para mobilizá-la no intuito de realizar as duas tarefas por ela assumidas na

Introdução deste livro: revisar criticamente a literatura sobre fracasso escolar e dar continuidade às pesquisas nessa área.

No que diz respeito à revisão da literatura, contida na primeira parte do livro, além de uma contribuição inestimável ao estudo das relações entre a ciência psicológica e a educação, ela fornece os fundamentos para a construção de novos *saberes* concernentes à escolarização das camadas populares. Em relação à pesquisa — apresentada e discutida na segunda parte deste livro —, ao invés de limitar-se à continuidade prometida, o que Maria Helena faz é uma *ruptura* teórico-metodológica, que lhe permitirá analisar o fracasso escolar de maneira inovadora, enquanto processo psicossocial.

E, embora também esta obra só possa ser integralmente compreendida em seu conjunto, é da (re)leitura cuidadosa dessa segunda parte que emerge, em certa medida, o reconhecimento desse mérito. Nela a autora, além de demonstrar a íntima relação entre teoria e pesquisa, convida o leitor a acompanhar os sucessivos passos de sua pesquisa de campo. De uma pesquisa inovadora, pioneira mesmo, desde as bases teóricas que a fundamentam — em especial o conceito de cotidianidade, segundo Agnes Heller —, à metodologia e até à escolha dos sujeitos.

Para o pesquisador — em especial o jovem pesquisador e o pós-graduando, ainda iniciantes no trabalho de campo — esta obra oferece uma preciosa lição de rigor em pesquisa qualitativa, quando ainda é tão precário o entendimento dessa modalidade de *fazer* ciência. Este rigor torna-se mais visível na escolha dos instrumentos de coleta de dados: observação e entrevista. Sem dúvida, a entrevista é sempre insuficiente quando se trata de apreender as relações intersubjetivas No caso da situação escolar, o recurso à observação, já tradicional na Psicologia, torna-se essencial ao pesquisador de campo interessado nos aspectos mais sujeitos à camuflagem, ao encobrimento, quando o seu objeto de pesquisa envolve estereótipos e preconceitos. Se as ambigüidades podem ser percebidas nas falas, as contradições entre o discurso e a ação pedagógica só se revelam por meio da comparação entre eles, discurso e ato. Em outras palavras, este livro demonstra, de maneira inequívoca, que a face menos visível do fazer pedagógico se torna acessível quando se conjugam observação e entrevista. Mas o rigor da pesquisadora ressalta, também, o cuidado na escolha dos sujeitos. Reconhecendo os limites das análises que privilegiaram apenas os profissionais da escola, a pesquisadora inclui, também, as famílias e os alunos que apresentam uma história de fracasso escolar. E, pela vez primeira, a perspectiva dos sujeitos é levada em conta no estudo do que se convencionou chamar fracasso escolar. E, ao fazê-lo, Maria Helena (re)coloca em debate a relação entre escola e vida familiar.

Mas, observem, a autora põe essa relação em novos termos, à medida que recorre a aspectos da história de vida familiar das *professoras*, em sua busca de melhor compreender a atividade docente. Assim, ao contrapor a prática pedagógica de duas professoras, Maria Helena revela-nos, com propriedade, como a história pessoal e a familiar influenciam: a maneira particular de cada uma delas perceber a família e a criança pobre, a partir de estereótipos e preconceitos; o modelo disciplinar que norteia as suas relações com os alunos; as concepções sobre as relações ensino-aprendizagem em seu sentido mais restrito; as atitudes por elas assumidas no intrincado jogo das relações hierárquicas de poder no interior da escola. E tudo isso influencia a valorização institucional atribuída a cada professora, que, ao fim e ao cabo, vai refletir-se em sua ação pedagógica.

Todavia, é ao contrapor a perspectiva da instituição à dos sujeitos, família e alunos, que Maria Helena mostra, ao seu leitor, a maneira insidiosa de se produzir o fracasso escolar: não basta *produzi-lo* no cotidiano escolar, é necessário inculcá-lo nas mentes enquanto a escola se esforça por todos os meios, em *docilizar os corpos*. Nas falas das mães, juntamente com a valorização da escola, a autora identifica os sentimentos de ilegitimidade e de fracasso — anteriormente interiorizados e em cuja continunidade a escola revela empenho. Identifica, ainda, a perplexidade diante do fracasso escolar dos filhos, *"uma profunda dificuldade de compreender o que acontece e uma angústia de não saber como explicar, muitas vezes contornada pela repetição do discurso considerado o único legítimo* (o discurso competente), *em suas várias versões"*. Mas Maria Helena atribui uma certa ambigüidade a esses discursos, à medida que se depara com uma percepção mais crítica da instituição. Ambigüidade que também se demonstra nas falas das professoras.

Essa maneira insidiosa e cruel de tecer o fracasso aparece com nitidez nas quatro histórias de (re)provação escolar. Nelas, não é só a perversidade do processo que a autora nos revela; é a crueldade com a qual o fracasso é tecido. Alunos comuns são estigmatizados, *a priori*, por algumas *marcas* derivadas de sua herança étnica e/ou por suas condições sociais e culturais de vida. A partir disso, o seu *destino* escolar passa a ser traçado. A experiência escolar é avaliada sem que a escola considere a maneira como ela mesma se relaciona com a subjetividade do aluno. E, sobretudo, sem levar em conta a maneira singular desse aluno viver nos extra-muros escolares. O que a autora denuncia é a

participação ativa dos profissionais — diretores, professores, orientadores educacionais, psicólogos e médicos — no processo de estigmatizar e discriminar o aluno, quase sempre rotulado de "deficiente mental". Ou seja, Maria Helena dá visibilidade à força dos estereótipos e dos preconceitos de classe enquanto determinantes das relações entre profissionais da escola, as famílias e as crianças pobres. Sem meias palavras, diz-nos: "o destino escolar de uma criança burguesa portadora dos mesmos problemas de aprendizagem certamente seria outro". E não busquem nenhum grau de gratuidade nessa afirmação, que se tornou possível porque a pesquisadora combateu o *senso comum*, promoveu uma necessária *conversão do olhar*, fez a verdadeira ciência, nos termos em que a define Pierre Bourdieu (1989).

Finalmente, nesta época de tamanha desesperança, é preciso dizer que esta obra polêmica e instigante aponta, inclusive, para a importância dos grupos informais de alunos e a complexa relação da criança com a rua. A força desses grupos, aliás, foi também reconhecida por Paul Willis (1977), em sua análise da escolarização de crianças pobres em escolas inglesas. A Maria Helena não escapa o duplo papel desses grupos: junto com a rebeldia, representam a possibilidade de tornar imperfeita a *docilização dos corpos*, de defender a própria dignidade e integridade e, pois, escapar à submissão total.

E, penso, é tarefa da escola recriar-se se quiser reconquistar crianças e jovens. Especialmente nestes tempos de neoliberalismo, quando volta a ser empunhada a velha bandeira da educação popular, representada agora pelo lema "*toda criança na escola*", em contraste com uma política econômica que gera maior concentração de renda, aumento das desigualdades sociais e de desemprego. A inquestionável generalidade e atualidade dos problemas apontados por Maria Helena neste livro evoca-me uma conhecida indagação de Miguel Arroyo:

"(...) Afinal, é ou não possível tornar realidade a escolarização fundamental para os filhos do povo deste país, neste país? Esta questão vai e volta na história do pensamento educacional. Estamos num momento em que a sensibilidade nacional e a dos profissionais da educação, sobretudo, voltam-se para este problema. A escola está de novo em questão."

Jerusa Vieira Gomes
Docente da Faculdade de Educação da USP

Sumário

Apresentação da primeira edição 9
Introdução 15

PRIMEIRA PARTE
O FRACASSO ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDO

1. RAÍZES HISTÓRICAS DAS CONCEPÇÕES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR: O TRIUNFO DE UMA CLASSE E SUA VISÃO DE MUNDO 23
A era das revoluções e a era do capital 24
Os sistemas nacionais de ensino 37
As teorias racistas 45
A psicologia diferencial 54
A genialidade hereditária 54
Como diagnosticar as aptidões dos escolares 58
Quem será educado? 65
Teoria da carência cultural: o preconceito disfarçado? 67
2. O MODO CAPITALISTA DE PENSAR A ESCOLARIDADE: ANOTAÇÕES SOBRE O CASO BRASILEIRO 73
Fracasso escolar: dados sobre a pré-história de uma explicação . 74
Primeira República e liberalismo 74
O contraponto das teorias racistas 85
Jeca Tatu: o poder de um mito 94
O lugar da Medicina na constituição da psicologia educacional 100
Fracasso escolar: a natureza do discurso oficial 110
A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 110
A marca liberal 111
Das causas do fracasso escolar: um discurso fraturado 113
Das causas do fracasso escolar: uma tentativa de sutura do discurso fraturado 120
Liberal-democracia e política educacional: afinal, quem são os mais aptos? 127
Situação do ensino: um diagnóstico que se repete 134
Outras publicações 137

A teoria da carência cultural 138
As teorias crítico-reprodutivistas e a pesquisa do fracasso escolar 142
A pesquisa recente: ruptura e repetição 147

SEGUNDA PARTE
A VIDA NA ESCOLA: VERSO E REVERSO DA RACIONALIDADE BUROCRÁTICA

A TEORIA E A PESQUISA 161

1. TEXTO E CONTEXTO 187
2. O BAIRRO 195
3. CONTROLE DA QUALIDADE E QUALIDADE DO CONTROLE 210
   A resistência possível 220
   As crianças que "se reprovaram" 237
   Educadores e usuários: um confronto desigual 244
   As artimanhas do poder 252
4. UMA INCURSÃO NOS BASTIDORES: O MUNDO DA SALA DE AULA 266
   Um intrigante jogo de espelhos 266
   Reflexos num olho ambíguo 274
   Pequenos assassinatos 277
   A rebeldia em duas versões 290
   Os corpos quase dóceis 295
   Uma imagem constantemente retocada 314
5. O DISCURSO COMPETENTE E SEUS REVESES: A FALA DAS MÃES 321
6. QUATRO HISTÓRIAS DE (RE)PROVAÇÃO ESCOLAR 342
   A história de Ângela 342
   A história de Augusto 363
   A História de Nailton 379
   A história de Humberto 393
7. DA EXPERIÊNCIA À REFLEXÃO SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL: ALGUMAS ANOTAÇÕES 403

Anexos 419
Referências bibliográficas 447

Apresentação da primeira edição

Um livro forte e sugestivo como este não necessita de longos comentários introdutórios. Os meus são mais inspirados no desejo de homenagear uma antiga e constante amizade do que fazer uma análise crítica do trabalho de Maria Helena. Espero que o leitor possa envolver-se nos caminhos que ela escolheu para elucidar o intrigante mistério do fracasso escolar das crianças dos segmentos mais pobres da população.

O mistério é grande e a estrada é árdua. Tenacidade e deliberação são características que se exigem do pesquisador de mistérios. Muitos anos de convivência amigável e calorosa ensinaram-me a respeitar em Maria Helena a sensibilidade para os problemas humanos e o agudo senso das injustiças.

Certamente uma sociedade injusta é um desafio permanente. Diante de realidade tão acintosamente opressiva é preciso ser radical. Onde tantos são omissos, passivos ou coniventes, há um papel importante para os trabalhos que se dispõem a levar o entendimento aos lugares onde se escondem formas pouco conhecidas de discriminação.

Nenhuma peça, grande ou ínfima, pode ser desdenhada na resolução do quebra-cabeças. Num primeiro momento trata-se de rastrear as origens das formulações científicas que modelam os preconceitos étnicos e de classe, enveredar pela história das idéias no Brasil e lá encontrar a proposição sistemática da inferioridade, intelectual e moral, das nossas camadas populares; desvelar, depois, onde se esconde o preconceito no discurso liberal das ciências da educação, e como se expressam os preconceitos nas roupagens das diferenças individuais e culturais e na teoria da carência cultural. Assim, Maria Helena apresenta um grande painel onde o leitor aprende, sobretudo, que as noções da ciência são, também, filhas da história.

Se a caminhada pela história pode revelar a formação de alguns modos tradicionais de falar e de pensar sobre as classes populares – os clichês verbais e os estereótipos do caboclo, do caipira, do negro e do pobre – ela não mostra, no entanto, como estes clichês e estereótipos são atuantes na vida de todos os dias e como encontram passagem para a consciência e a identidade dos estigmatizados. Com efeito, são modos de pensar tão embebidos na urgência da nossa vida cotidiana que se naturalizaram. Convivemos, naturalmente, também, com a riqueza mais ostentatória e a pobreza mais miserável. Vemos, lado a lado, o casarão, cujo muro de arrimo lembra uma fortaleza, e o barraco que mal se sustém em suas frágeis estacas. Não estranhamos. Aceitamos as divisões da sociedade, e seus extremos, com naturalidade. Comoção e piedade são banidas de nossa consciência em nome da razão e do conhecimento.

Aqui está, segundo a minha apreciação, a parte inestimável do trabalho de Maria Helena. Ele comove porque é, sem dúvida, um trabalho inconformado, que não vê com naturalidade o processo de exclusão que as crianças das camadas populares sofrem na escola pública de 1.º grau. Escolhendo autores voltados para o estudo da vida cotidiana, em especial Agnes Heller, ela vai, muito coerentemente, às escolas, e senta nos bancos escolares, para conviver com a sala de aula, local privilegiado onde ocorre o verdadeiro ensino. Talvez fosse necessária a sensibilidade do psicólogo aos múltiplos e possíveis cenários onde os interiores se expõem, para que se pudesse ter a visão miúda do dia-a-dia da sala de aula, sem ser a visão corriqueira. O estudo do cotidiano da sala de aula possui um poder de revelação extraordinário, porque só através dele nos é dado acompanhar (e compreender) dramas amargos (quando uma foto é um drama? quando uma "conguinha" é um drama? onde está o cômico? onde está o trágico?), mas que são diários, repetidos, transformados em comuns, *banais*. A mais elementar necessidade torna-se vulgar, a ofensa e a desqualificação, triviais. A sala de aula põe à mostra a distância que vai do sentimento à ação e desta à palavra.

A escola humilde, as professoras humildes, os humildes alunos e suas famílias são a matéria do cotidiano que o livro vai trabalhar. Mas o que ele ajuda a compreender é que o adjetivo está errado. É preciso falar da escola humilhada, dos professores humilhados, dos alunos constantemente humilhados e das famílias que carregam o peso cotidiano de muitas formas de humilhação.

Alguns cenários vão situando as representações, que contam sempre as mesmas histórias de abandono e desinteresse: um bairro igual a e diferente de tantos outros, com casas e barracos precários e onde a escola é poderoso atrativo. De quem é a escola? É do povo do bairro? Os signos da distinção – muros e portões sólidos e altos – indicam que não, e que deve ser protegida contra ele, o temível povo. Alguns mudos personagens vão vivendo, junto aos muros da escola, o seu "ócio interminável" de jovens sem escola e sem trabalho.

No interior da escola os personagens não são mudos ou ociosos: são professoras e técnicas que tentam dar conta de sua tarefa do melhor modo possível, amparadas, apenas, numa claudicante formação composta, em grande parte, de estereótipos e preconceitos sobre as crianças dos bairros periféricos e sua famílias; são crianças que vão à escola para responder aos desejos dos pais, tantas vezes reiterados, de um pouco de estudo que lhes propicie um futuro melhor. E lá estão, na sala de aula, os atores atribulados em busca de um sentido para a presença comum. As relações difíceis entre professoras e alunos vão acontecendo em nós sucessivos, que não se desatam, como se fora uma (tragi)comédia de enganos. São incompreensões impossíveis de serem deslindadas entre a professora que não vê o aluno e o aluno que mal consegue olhar para a professora. Como pode haver ensino e aprendizado quando professora e alunos não são capazes de discernir e compartilhar um significado para os acontecimentos da sala de aula? E aqui, é evidente, os desacertos adquirem uma dimensão patética. Pouco a pouco o desinteresse toma conta das crianças e se alia à visão negativa e preconceituosa que as professoras têm a respeito das suas capacidades intelectuais e das qualidades morais de suas famílias. As avaliações negativas são inculcadas dia a dia, apoiadas, implacavelmente, no desencontro e no desconhecimento. O resultado não poderia ser diferente: a escola pública de 1.º grau falha na sua tarefa básica de alfabetização das crianças das camadas populares, excluindo-as precocemente de seu interior, através de um mecanismo de rejeição que opera duplamente, pois a escola não aceita a criança *como ela é*, e a criança não aceita a escola tal *como ela funciona*.

Um quadro como esse, que Maria Helena vai desdobrando diante dos nossos olhos, não pode ser facilmente esquecido. Embora as conclusões a que chega não sejam a única resposta possível ao problema das relações das crianças das classes populares com a escola e o ensino,

ela é uma resposta de força incomum. A visita e a permanência da pesquisadora num terceiro cenário, nas casas de algumas das crianças mais tristemente estigmatizadas pela escola, confirma o papel crucial que esta desempenha na fabricação do fracasso escolar dos alunos. Para os pais, as professoras cometem equívocos quando avaliam seus filhos: muitas vezes não há parecença alguma entre a criança da sala de aula e aquela de casa. Esperteza e maturidade para desempenhar tarefas variadas e complexas são parte natural do cotidiano das crianças em suas casas.

Assim, chega ao fim um mistério e tem princípio a tentativa de ultrapassá-lo. Maria Helena já está afeita à tarefa minuciosa de demolir preconceitos, sobretudo quando enunciados em nome da ciência. Ela já o fez em seu livro *Psicologia e Ideologia* quando demonstra o irremediável compromisso da Psicologia "neutra", ensinada em nossos cursos universitários, com o poder político e econômico. Agora ela vai mais longe, e toma noções científicas, bem conceituadas no mercado do conhecimento psicológico, e desmonta-lhes a substância para encontrar, mais uma vez, o compromisso com o poder. Como é possível traduzir, para o domínio do cotidiano, esse compromisso? Maria Helena encontra-o dentro da escola: na transformação dos alunos e professores em objetos de manipulação; nas relações de inferioridade-superioridade instruídas pelo discurso do saber e da competência; nas relações burocraticamente hierarquizadas próprias ao funcionamento da rede pública de ensino.

Mas, com muito otimismo ela vê, nessa mesma escola e nesses mesmos personagens, "a matéria-prima da transformação possível" uma vez que, como afirma, "a rebeldia pulsa no corpo da escola e a ambigüidade é uma constante no discurso de todos os envolvidos no processo educativo; mais do que isso, sob uma aparente impessoalidade, pode-se notar a ação constante da subjetividade". Desse modo o quadro sombrio encontra sua contraparte de esperança: o sujeito social ativo, jamais plenamente dominado.

Esse é o fim do caminho que viemos palmilhando com Maria Helena. Mas é, também, como ela acredita, um começo possível. Da mesma maneira e com a mesma confiança, uma grande pensadora política, Hannah Arendt, propõe, à nossa reflexão, o seu quinhão de esperança: "A diferença decisiva entre as 'infinitas improbabilidades' sobre as quais se baseia a realidade de nossa vida terrena e o caráter miraculoso inerente aos eventos que estabelecem a realidade histórica está em que, na

dimensão humana, conhecemos o autor dos 'milagres'. São homens que os realizam – homens que, por terem recebido o dúplice dom da liberdade e da ação, podem estabelecer uma realidade que lhes pertence de direito."

SYLVIA LESER DE MELLO
São Paulo, setembro de 1988

Introdução

A reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau continuam a assumir proporções inaceitáveis em plena década de oitenta. Este problema revela-se tanto mais grave quanto mais a análise dos números referentes às décadas passadas indica sua antigüidade e persistência: estatísticas publicadas na década de trinta já revelavam não só altos índices de evasão e reprovação mas também o então primeiro ano do curso primário como um ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro.[1] Ao longo dos sessenta anos que nos separam do início da instalação de uma política educacional no país, sucessivos levantamentos revelam uma cronificação deste estado de coisas praticamente imune às tentativas de revertê-lo, seja através de sucessivas reformas educacionais, seja através da subvenção de pesquisas sobre suas causas, seja pelo caminho de medidas técnico-administrativas tomadas pelos órgãos oficiais.

Um estudo realizado por Moysés Kessel (1954) mostrou a dramaticidade da situação na década de quarenta: do total de crianças que se matricularam pela primeira vez no primeiro ano, em 1945, apenas 4% concluíram o primário em 1948, sem reprovações; dos 96% restantes, metade não concluiu sequer o primeiro ano. Trinta anos depois, Barretto

1. O serviço de Estatística Educacional da Secretaria Geral de Educação registrava 53,52% de retidos no 1.º ano em 1936 (cf. Cardoso, 1949). Dados do INEP (1941) registram 58,83% de perdas do 1.º para o 2.º ano primário em 1938. Lourenço Filho (1941) referia-se com entusiasmo ao crescimento quantitativo da rede de ensino primário de 1932 a 1939 e expressava duas novas preocupações: em primeiro lugar com os altos índices de evasão e secundariamente com a repetência que se registravam nos primeiros anos da escola pública primária.

(1984) não nos autoriza qualquer otimismo: os dados oficiais, aparentemente indicativos de uma melhoria da prestação de serviços escolares à população, são relativizados quando repassados pelos olhos atentos de quem se propõe a procurar nos números sua face menos óbvia.

Segundo esse estudo, embora o II Plano Nacional de Desenvolvimento (1975-1979) tenha estabelecido o índice de 90% de escolarização como meta para o ensino de 1.º grau, ao final da década de setenta a taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos foi de 67,4%; isto corresponde, em números absolutos, a cerca de 7.100.000 crianças em idade escolar primária fora da escola. É verdade que, quando comparada à década anterior, a rede escolar cresceu durante os anos setenta; contudo, esta análise mais detida dos dados oficiais revela que em muitas regiões do país o aumento do número de vagas apenas acompanhou o crescimento vegetativo da população e que em outras, onde o crescimento quantitativo da rede superou esse crescimento, dados relativos à eficiência do ensino de primeiro grau continuam a indicar que a alta seletividade da escola, que encontra expressão no já conhecido afunilamento do fluxo do alunado desde a primeira até a oitava série, continua a ser um fato.

Mais do que isto, outros dados oficiais, que aparentemente denotam uma melhoria da prestação de serviços escolares à população, foram igualmente relativizados pela análise de Barretto. Segundo as estatísticas, entre 1954 e 1961, de cada 1.000 crianças que ingressaram no primeiro ano da escola primária, 395 passaram para o segundo sem reprovações e apenas 53 atingiram oito anos de escolaridade em 1961. De 1971 a 1978 (na vigência, portanto, da 5692/71), de cada mil crianças que se matricularam na primeira série, 526 matricularam-se na segunda série no ano seguinte e 180 conseguiram terminar a oitava série em 1978. A conclusão mais apressada seria a de que houve uma sensível melhora no panorama educacional brasileiro. Mas Barretto demonstra que, se de um lado a unificação dos antigos primário e ginásio aumentou o número de anos de permanência na escola para uma parcela maior da população ingressante – uma vez que o número dos que conseguem terminar a oitava série sem reprovações triplicou no período 1971-78 – de outro, o perfil de atendimento do sistema escolar, fundamentalmente seletivo, não se alterou entre os anos cinqüenta e setenta. Sua análise da distribuição das matrículas em cada uma das séries do primeiro grau desnuda a incapacidade do sistema escolar brasileiro de manter "um fluxo

razoavelmente equilibrado de entrada e saída de alunos (...); o que ocorre é exatamente um refluxo, dado que o fenômeno mais freqüente é a retenção quase que sistemática de boa parte dos alunos". Quando processa esta análise em dois segmentos – da primeira à quarta e da quinta à oitava séries – esta pesquisadora revela que, com a 5692/71, "as oportunidades de permanecer na escola de primeiro grau não se alargaram indistintamente, tendo aumentado sobretudo para aqueles que conseguem chegar até a quarta série". É ainda nas séries iniciais que o tráfego escolar fica congestionado: "um grande contingente de crianças em idade escolar no país atualmente fora da escola, aí não está não somente porque nunca chegou a ter acesso aos bancos escolares, senão porque deles foi eliminado prematuramente. A maior prova disso é a precocidade e a severidade com que se revela o processo de seletividade escolar, na medida em que, já no primeiro degrau da escolaridade, isto é, na passagem da primeira para a segunda série, ainda são retidas cerca de metade das crianças." Sua análise converge para uma revelação surpreendente: *a maioria das crianças matriculadas na rede pública de ensino no país encontra-se na primeira série do primeiro grau.*

Estes dados evidenciam que a surrada promessa dos políticos, o insistente sonho dos educadores progressistas de educação para todos e o permanente desejo de escolarização das classes populares conservam, ainda hoje, sua condição apenas de promessa, de sonho e de desejo.

A coexistência de altos índices de evasão e repetência e de um grande número de pesquisas sobre as causas do fracasso escolar justificou a realização de duas tarefas: em primeiro lugar, uma revisão crítica da literatura voltada para esse tema, tendo em vista entender sua constituição ao longo da história e definir a sua natureza através da análise de seu discurso no que ele *diz*, no que ele *não diz* no que se *contradiz*; em segundo lugar, dar continuidade às pesquisas nessa área já que, do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa educacional se encontra num momento de impasse, no qual, ao questionamento das teorias e métodos tradicionais, ainda não correspondem alternativas claras que superem as maneiras usuais de conceber e de pesquisar os problemas escolares.

Com o objetivo de contribuir para a compreensão do fracasso escolar enquanto processo psico-social complexo, permanecemos numa escola pública de primeiro grau e num bairro da periferia da cidade de São Paulo, onde foram realizadas observações em vários contextos e

entrevistas formais e informais com todos os envolvidos no processo educativo que nela se desenrola, incluindo os alunos e suas famílias.

A decisão de incluir as crianças na pesquisa deveu-se à constatação de que elas são as grandes ausentes na pesquisa sobre a escola e sobre o fracasso escolar.[2] Nas publicações sobre evasão e repetência, as crianças são invariavelmente reduzidas a números frios e impessoais, que acabam por insensibilizar a todos para o drama humano que estes números escondem, acostumando-nos à existência de um contingente crônico de repetentes e excluídos na rede pública de ensino fundamental. Inexiste, na pesquisa educacional brasileira, o discurso *das* crianças que freqüentam esta rede, invariavelmente substituído por um discurso retórico e questionável *sobre* elas. A importância de ouvi-las ainda não foi incorporada à pesquisa do fracasso escolar, tanto que, num estudo recente, encontramos a seguinte afirmação: "no decorrer deste estudo foram entrevistados *todos* aqueles envolvidos direta ou indiretamente no processo educacional: professores, pais e equipe técnico-administrativa das escolas" (o grifo é nosso).[3]

Por isso, convivemos com quatro multirrepetentes, à procura de respostas para as seguintes perguntas: *quem são estas crianças?* Como vivem na escola e fora dela? Como vivem a escola e como participam do processo que resulta na impossibilidade de escolarizarem-se?

Esta busca de conhecimento das vicissitudes da escolarização das crianças de uma parcela das classes trabalhadoras que se comprime na periferia de um grande centro urbano-industrial passou pela análise institucional: olhos e ouvidos atentos à rede complexa de relações intersubjetivas que se dão entre os participantes diretos do processo escolar foram a ferramenta para a apreensão da vida na escola enquanto parte integrante da vida na sociedade concreta que a inclui. O desafio

2. Nota-se também a ausência dos funcionários da escola que, embora desempenhem um papel importante da dinâmica institucional, ainda não foram devidamente levados em conta na pesquisa educacional.

3. O discurso sobre o oprimido vem sendo substituído pelo discurso do oprimido nas ciências humanas e sociais. No caso da pesquisa educacional, primeiramente foi a vez dos professores e mais recentemente a dos pais das crianças de escolas periféricas. A voz da criança começou a ser registrada em pesquisas sobre o chamado "menor", provocando mudanças radicais na caracterização destas crianças e adolescentes (veja Ferreira, 1979; Violante, 1982).

teórico e metodológico foi encontrar uma forma de pesquisar e entender a vida na escola que não passasse ao largo da vida social. Para enfrentá-lo, fomos buscar subsídios no complexo conceito sociológico de *vida cotidiana*.

Não perder de vista as pessoas pode significar, aparentemente, uma adesão ao psicologismo, isto é, a tendência a tomar a dimensão psíquica como algo que antecede o social e a ele se sobrepõe. Mas a intenção não foi esta. Ao contrário, o enquadramento teórico subjacente tem como pressuposto a determinação histórico-social da ação humana. Porém, fazer esta afirmação não significa nem reduzir as manifestações individuais à categoria de idiossincrasias, sem interesse científico, nem negar a existência da diferença e da heterogeneidade onde uma ciência aderida às aparências fala em absoluta homogeneidade. Somente quando temos a possibilidade de apreender o heterogêneo no aparentemente homogêneo, o plural onde se costuma falar no singular é que adquirimos condições de realizar a ascensão do abstrato ao concreto de que fala o materialismo dialético. Este não é, portanto, um estudo sobre *o* professor, *a* escola pública, *o* aluno reprovado e *a* família carente, mas sobre educadores que atuam numa escola situada num bairro onde habitam crianças e adultos num certo sentido únicos mas que nem por isso deixam de ser porta-vozes dos que vivem em condições sociais de exploração e opressão. Procurou-se, portanto, evitar o modo de trabalhar de uma ciência cujos resultados, segundo Chauí (1979), "tendem, afinal, à simplificação e à generalização, empobrecendo a complexidade real da existência de seres concretos" (p. XXV).

Realizamos, em síntese, um estudo no qual a atenção do pesquisador esteve voltada para a especificidade da situação e das pessoas pesquisadas. Não se trata, assim, de um estudo preocupado com a amostragem nem com a quantificação de seus achados. É importante ressaltar que ao fazer esta afirmação não estamos querendo desqualificar o produto do trabalho, rebaixando-o à categoria de estudo exploratório, na acepção de estudo menor, cuja maioridade científica só será atingida quando estudos subseqüentes o colocarem nos moldes da pesquisa experimental.[4]

4. Esta é a maneira como o método do "estudo de caso" comparece nos manuais de metodologia de pesquisa em Ciências Sociais de orientação experimental. Veja, por exemplo, Goode e Hatt, 1973, e Kerlinger, 1979.

Em 1960, ao prefaciar o estudo realizado por Luiz Pereira (1976) em *uma* escola numa área metropolitana, Florestan Fernandes afirmava: "as conclusões só são válidas para o caso particular analisado (...) mas a focalização também vale para outros casos, independentemente do grau de analogia, pois a descrição apanha o próprio *drama* da escola brasileira" (p. 17).

Tendo em vista uma forma alternativa de entender o lugar e o significado do "caso" no universo do qual faz parte, de entender a relação entre o particular e o geral, poder-se-ia dizer, modificando aquela afirmação, que as conclusões são e não são válidas apenas para o caso particular analisado. Desta perspectiva, trata-se de um estudo representativo, numa acepção de representatividade que difere de sua definição estatística: o particular representa o geral exatamente porque eles são entidades separadas somente no contexto de uma maneira idealista de pensar a realidade social.

A revisão da literatura sobre as causas das desigualdades sociais e educacionais entre grupos e classes na sociedade brasileira encontra-se na Primeira Parte; o relato da pesquisa e de seus resultados constitui a Segunda Parte. Juntas elas dão corpo a um trabalho que, partindo da afirmação de que a produção do conhecimento é um processo permanente de exame das teses existentes e de criação de novas sínteses, sempre precárias e passíveis de superação, é um retrato sem retoques de nossa condição inevitavelmente lacunar enquanto trabalhadores intelectuais datados.

PRIMEIRA PARTE

O fracasso escolar como objeto de estudo

O pesquisador deve sempre esforçar-se para apreender a realidade total e concreta, mesmo que saiba não poder alcançá-la, a não ser de maneira parcial e limitada; para isso, deve empenhar-se para integrar ao estudo dos fatos sociais a história das teorias a respeito desses fatos, bem como para ligar o estudo dos fatos da consciência à sua localização histórica e à sua infra-estrutura econômica e social.

LUCIEN GOLDMANN

A árvore que não dá frutos
É xingada de estéril. Quem
Examina o solo?

O galho que quebra
É xingado de podre, mas
Não havia neve sobre ele?

Do rio que tudo arrasta
Se diz que é violento,
Ninguém diz violentas
As margens que o cerceiam

BERTOLD BRECHT

1

Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo

As idéias atualmente em vigor no Brasil a respeito das dificuldades de aprendizagem escolar – dificuldades que, todos sabemos, se manifestam predominantemente entre crianças provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população – têm uma história. Quando tentamos reconstituí-la, percebemos rapidamente que para entender o modo de pensar as coisas referentes à escolaridade vigente entre nós precisamos entender o modo dominante de pensá-las que se instituiu em países do leste europeu e da América do Norte durante o século XIX; é visível que os primeiros pesquisadores brasileiros que se voltaram para o estudo desta questão – e que imprimiram um rumo duradouro ao pensamento educacional no país – o fizeram baseados numa *visão de mundo* que se consolidou nesse tempo e nesse espaço.

Quando falamos em visão de mundo trazemos à tona a questão da *natureza das idéias*: serão elas resultado de "puro esforço intelectual, de uma elaboração teórica objetiva e neutra, de puros conceitos nascidos da observação científica e da especulação metafísica, sem qualquer laço de dependência com as condições sociais e históricas" ou "são, ao contrário, expressão destas condições reais"? As idéias explicam a realidade histórica e social ou precisam ser explicadas por ela? Quando um teórico elabora uma explicação do mundo, ele está produzindo idéias verdadeiras que nada devem à sua existência histórica e social ou está realizando uma transposição involuntária para o plano das idéias de relações sociais muito determinadas? (Chauí, 1981 a, p. 10-16)

Partindo do modo materialista histórico de pensar esta relação é que afirmamos a necessidade de conhecer, pelo menos em seus aspectos fundamentais, a realidade social na qual se engendrou uma determinada

versão sobre as diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças de diferentes origens sociais. É este o objetivo deste capítulo: reunir informações que nos permitam ao menos vislumbrar a filiação histórica das idéias – quer assumam a forma de crenças, quer a de certezas cientificamente fundadas – sobre a pobreza e seus reveses, entre os quais se inclui a dificuldade de escolarizar-se.

Realizar esta tarefa requer, além do retorno a que nos referimos, um contorno, de natureza epistemológica, que possibilite captar o que esta realidade social *é* (incluindo o entendimento do que é a ciência que nela se faz), a partir e além do que ela *parece ser*.[1] Nesse retorno, é inevitável o encontro com o advento das sociedades industriais capitalistas, dos sistemas nacionais de ensino e das ciências humanas, especialmente da psicologia. Esse contorno, por sua vez, permite captar a essência do modo de produção capitalista e das idéias produzidas em seu âmbito, condição necessária para que se faça a crítica destas idéias. Sem qualquer intenção de resumir a história do século XIX ou de reproduzir a análise materialista histórica do modo capitalista de produção, propomo-nos a elaborar um quadro de referências histórico e sociológico apenas suficiente para encaminharmos uma reflexão a respeito da natureza das concepções dominantes sobre o fracasso escolar numa sociedade de classes.

A era das revoluções e a era do capital

O século XIX, em todas as suas manifestações, é filho legítimo da dupla revolução que se deu na Europa ocidental no final do século XVIII: a revolução política francesa (1789-1792) e a revolução industrial inglesa, que tem como marco a construção, em 1780, do primeiro sistema fabril do mundo moderno: as históricas indústrias têxteis localizadas na região britânica de Lancashire. Ambas vêm coroar[2] o surgimento de relações

1. A respeito desta distinção, veja Kosik (1969).
2. Esta expressão está sendo utilizada aqui deliberadamente no lugar do verbo "produzir"; somente através desta distinção é possível fazer justiça à complexidade dos movimentos da história. Hobsbawm (1982) ressalta a importância desta diferença quando afirma: "É evidente que uma transformação tão profunda não pode ser entendida sem retrocedermos na história bem antes de 1789, ou mesmo das décadas que imediatamente a precederam e que refletem claramente a crise dos *anciens régimes* da parte noroeste do mundo, que seriam demolidos pela dupla revolução ... As forças econômicas e sociais, as ferramentas políticas e intelectuais desta transformação já estavam preparadas ... em uma parte da Europa suficientemente grande para revolucionar o resto ... Nosso problema é explicar não a existência destes elementos de uma nova economia e sociedade, mas o seu triunfo; traçar não a evolução do gradual solapamento que foram exercendo em séculos anteriores, minando a velha sociedade, mas sua decisiva conquista da fortaleza." (p. 18-19).

de produção inéditas na história, no seio das quais se elaboram justificativas para uma nova maneira de organizar a vida social.[3]

Segundo Hobsbawm (1982), "a grande revolução de 1789-1848 foi o triunfo não da 'indústria' como tal mas da indústria *capitalista*; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da classe média ou da sociedade *'burguesa' liberal*; não da 'economia moderna' ou do 'Estado moderno' mas das economias e estados em uma determinada região geográfica do mundo (parte da Europa e alguns trechos da América do Norte), cujo centro eram os estados rivais e vizinhos da Grã-Bretanha e da França" (p. 17). A passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista não se fez sem grandes convulsões sociais, que culminaram no período de 1789-1848; em termos sociais e políticos, o advento do capitalismo mudou gradual mas inexoravelmente a face do mundo: até o final do século XIX praticamente varreu da face da terra a monarquia como regime político dominante, destituiu a nobreza e o clero do poder econômico e político, inviabilizou a relação servo-senhor feudal enquanto relação de produção dominante, empurrou grandes contingentes das populações rurais para os centros industriais, gerou os grandes centros urbanos com seus contrastes, veio coroar o processo de constituição dos estados nacionais modernos e engendrou uma nova classe dominante – a burguesia – e uma nova classe dominada – o proletariado – explorada economicamente segundo as regras do jogo vigente no novo modo de produção que se instala e triunfa no decorrer desse século. Na primeira metade do século XIX, as mudanças propiciadas pela dupla revolução foram de tais proporções que alguns historiadores, como Hobsbawm (1982), não hesitam em considerá-las

3. O leitor encontrará uma análise do processo da passagem das sociedades feudais para as sociedades capitalistas na Europa, bem como de sua consolidação, em Hobsbawm (1979; 1982). As idéias que apresentamos a seguir são pouco mais do que um resumo de algumas de suas principais passagens.

como "a maior transformação da história humana desde os tempos remotos, quando o homem inventou a agricultura e a metalurgia, a escrita, a cidade e o Estado" (p. 17).

Se a ordem feudal ainda estava socialmente muito viva nesta passagem de século, ela se mostrava cada vez mais ultrapassada e improdutiva em termos econômicos; tecnicamente, a agricultura européia era, com raras exceções, tradicional e ineficiente, colocando obstáculos às novas exigências de produção agrícola, o que tornava o mundo agrícola especialmente lento e inviável a uma massa crescente de camponeses.

O oposto ocorria simultaneamente no mundo comercial e industrial manufatureiro; seu desenvolvimento, proporcionado pela rede cada vez mais complexa das relações comerciais tecida pela ampliação da exploração colonial e pelo crescimento em volume e capacidade do sistema de vias comerciais marítimas, foi acompanhado por intensa atividade intelectual e tecnológica. Neste contexto, foi-se consolidando uma categoria social ativa e determinada que se beneficiou, mais do que os demais setores da burguesia emergente, das novas oportunidades de enriquecimento: o *mercador*, precursor do capitalista industrial.

O mercador "comprava os produtos dos artesãos ou do tempo de trabalho não-agrícola do campesinato para vendê-los num mercado mais amplo". Nesta nova relação, o artesão transformou-se pouco a pouco num trabalhador pago por artigo produzido, principalmente nos casos cada vez mais freqüentes em que o mercador era o fornecedor de matéria-prima e o arrendatário dos instrumentos de produção. Neste novo processo produtivo, o mestre-artesão podia transformar-se num empregador ou num subcontratador de mão-de-obra assalariada; a especialização de processos e funções começou, por sua vez, a criar subcategorias de trabalhadores semiqualificados entre os camponeses. Precursores dos grandes industriais capitalistas, estes novos empregadores que saíam das próprias fileiras dos produtores ainda não passavam, neste período de transição, de simples gerentes, dependentes dos mercadores e longe, portanto, de se transformar nos proprietários de indústrias que já existiam, como exceção e em pequeno número, na Inglaterra. O mercador era controlador dessa produção descentralizada e elemento de ligação entre o produtor e o mercado mundial (cf. Hobsbawm, 1982, p. 36).

A coexistência da nobreza com este novo homem empreendedor, que apostava no processo econômico e científico viabilizado pela

racionalidade, não se dava sem antagonismos. À medida que o anacronismo da produção agrária diminuía seus rendimentos, a aristocracia procurava ocupar os altos cargos governamentais, valendo-se de seus privilégios hereditários de prestígio e posição social. Nesta luta, freqüentemente esbarrava com os "mal-nascidos" que, pelas mãos dos próprios monarcas, já ocupavam muitos destes postos na máquina estatal.[4] Segundo análises históricas, a determinação da nobreza em expulsar do aparelho estatal os altos funcionários plebeus e sua rejeição aos que adquiriram títulos de nobreza por vias que não a do nascimento – movimento conhecido como "reação feudal" – parece ter sido um dos precipitadores da revolução francesa.

Mas a "reação feudal" não consistiu apenas em contra-atacar a escalada dos comerciantes e industriais ambiciosos que faziam fortuna nas cidades e suas pretensões políticas reformistas; economicamente ameaçada, a nobreza procurava recuperar o controle político e econômico da situação ocupando, a qualquer preço, os postos oficiais na administração central e provinciana e usando os diretos adquiridos nestes postos para extorquir o campesinato. Portanto, "*a nobreza não só exasperava a classe média mas também o campesinato*" (Hobsbawm, 1982, p. 75). Análises históricas indicam que, nos vinte anos que precederam a revolução, a situação do homem do campo francês piorou sensivelmente; compreendendo 80% da população, o campesinato francês, embora proprietário majoritário de terras, não as possuía em quantidade suficiente, defrontava-se com dificuldades advindas do atraso técnico, não conseguia fazer frente às pressões que o aumento populacional exercia sobre a produção agrícola e era saqueado por tributos de toda ordem.

4. Segundo Hobsbawm, os monarcas absolutos que reinavam em todos os Estados europeus, com exceção da Grã-Bretanha, já haviam percebido que para enfrentar a intensa rivalidade internacional era preciso governar de modo coeso e eficiente, caso contrário seria a ruína e a incorporação pelos vizinhos mais fortes. Contra a ociosidade e a dissipação da nobreza, procuraram preencher o aparato estatal com pessoal civil, não aristocrata. Nesta conjuntura, tudo indica que os monarcas usavam a classe média ilustrada e empreendedora para implantar um Estado modernizado e planejado que, com base em *slogans* iluministas, garantisse a multiplicação de sua riqueza e de seu poder; a classe média, por sua vez, necessitava do apoio da monarquia "iluminada" para realizar seus interesses e esperanças. Ambas, portanto, apoiavam-se mutuamente em busca da realização de interesses próprios e essencialmente inconciliáveis (1982, p. 39).

As dificuldades financeiras de monarquia agravavam ainda mais o quadro. Uma estrutura fiscal e administrativa obsoleta, aliada a tentativas de reforma incipientes e malsucedidas, gastos palacianos e o envolvimento com a guerra de independência americana, numa tentativa de enfraquecer o poderio inglês, tornaram a situação insustentável. Nas palavras de Hobsbawm (1982), "a guerra e a dívida partiram a espinha dorsal da monarquia" (p. 76).

O combate à aristocracia não foi obra, no movimento revolucionário francês de 1789, de uma liderança partidária nem se deu de forma organizada. Sua unidade foi garantida pelo consenso existente entre os integrantes de um grupo bastante coerente – a burguesia – constituído de advogados, negociantes e capitalistas. O "Terceiro Estado" – entidade fictícia destinada a representar todos os que não eram nobres nem membros do clero, mas de fato dominada pela classe média – tinha em sua retaguarda uma massa popular faminta e militante que se acumulava em Paris. Na verdade, a revolução francesa foi uma reação política da burguesia, cujos líderes mais radicais, militantes e instruídos – os jacobinos – tornaram-se porta-vozes dos interesses dos trabalhadores pobres das cidades (os *sans-culottes*) e de um campesinato insatisfeito e revolucionário.[5] Os *sans-culottes* – grupo militante formado por trabalhadores pobres, pequenos artesãos, lojistas, artífices, pequenos empresários, etc. – formavam a linha de frente das manifestações, agitações e barricadas.[6]

Mas na transição do modo de produção feudal para o capitalista, os antigos artesãos e camponeses vão perdendo suas condições anteriores de produtores independentes e de agricultores que ocupavam e cultivavam a gleba; destituídos de seus instrumentos de produção, de sua matéria-prima e da terra para cultivar, suas condições de vida tornaram-se insustentáveis; a peste e eventos climáticos contribuíram

5. Por ocasião da revolução francesa, não havia ainda na França uma classe operária *stricto sensu*; esta restringia-se a uma massa de assalariados contratados em estabelecimentos quase sempre não-industriais.

6. "Os *sans-culottes* são um ramo daquela importante e universal tendência política que procura expressar os interesses da grande massa de 'pequenos homens' que existe entre os pólos do 'burguês' e do 'proletário', freqüentemente talvez mais próximos deste do que daquele porque são, em sua maioria, pobres." (Hobsbawm, 1982 p. 81)

para tornar o quadro mais dramático. São eles que vão integrar os grandes contingentes famintos que se acumularam nas cidades e que vieram a constituir um tipo de trabalhador inédito na história da humanidade: o trabalhador assalariado, que vende no mercado de trabalho o único bem que lhe resta, a energia de seus músculos e cérebro. São eles que vão formar o contingente dos trabalhadores da indústria e as populações pobres das cidades, submetidos a um regime e a um tipo de trabalho que lhes eram estranhos mas dos quais não podiam fugir. São eles que vão trabalhar nas máquinas e na indústria extrativa de sol a sol, em troca de salários aquém ou no limite fisiológico da sobrevivência.

À medida que o capitalista ia acionando diversos mecanismos técnicos e políticos que garantissem o aumento do lucro e a acumulação do capital, a situação do proletariado ia-se deteriorando progressivamente. Se no momento da revolução francesa burgueses e trabalhadores pobres e explorados pela nobreza se irmanaram na luta contra o inimigo comum, à medida que os anos passam a divisão social se expressa basicamente pelo antagonismo entre capitalistas e proletários. A concentração crescente da renda nas mãos dos grandes financistas e capitalistas e a primeira crise de crescimento que se abateu sobre a produção capitalista em torno da década de 1830 geraram miséria e descontentamento; nesta época, os trabalhadores pobres quebravam as máquinas, acreditando que elas eram responsáveis pela onda de desemprego, tal como já havia acontecido na década de 1810. Mas a insatisfação não era apenas da classe trabalhadora: a pequena burguesia de negociantes também foi vítima da nova economia.

A partir de um período inicial de expansão da produção e do mercado e de lucros fantásticos, crises periódicas afetaram a vida econômica entre 1825 e 1848. No contexto destas crises, a diminuição da margem de lucro necessitava ser contida e o rebaixamento direto ou indireto dos salários era a medida mais eficaz no barateamento da produção. Diminuí-los tornou-se a meta: para atingi-la, o valor da mercadoria "força de trabalho" foi diminuído, trabalhadores mais caros foram substituídos e o trabalho da máquina interferiu sobre a quantidade e a qualidade de trabalho humano necessário.[7] Nas palavras de Catani

7. Lembremos que, segundo a análise de Marx, o aumento da mais-valia é possível mediante duas medidas fundamentais: o aumento da jornada de trabalho (*mais valia absoluta*) e a redução do tempo de trabalho necessário (*mais-valia relativa*) pelo recurso à mecanização da produção e à segmentação do trabalho.

(1982), da "aurora do capitalismo, quando ele se desenvolvia no invólucro de uma sociedade predominantemente feudal" (p. 53) e não existia ainda o trabalhador proletário, até a desintegração final da produção artesanal (na qual um artesão já semiproletarizado se tornou um operário industrial e os que o financiavam e muitos dos que produziam nas condições semi-industriais se transformaram nos capitalistas em ascensão), os grandes desafios enfrentados pela indústria capitalista foram a racionalização e o aumento da produção e o incremento das vendas. Embora a produção por trabalhador tivesse aumentado muito até os anos 30 e 40 do século XIX, Hobsbawm (1982) nos informa que "a aceleração realmente substancial das operações da indústria iria ocorrer na segunda metade do século" (p. 59).

O trabalho alienado tem suas origens no momento em que o produtor começa a ser destituído dos meios de produção e começa a produzir para outrem e os homens começam a dividir-se em proprietários exclusivos das máquinas e da matéria-prima e trabalhadores que não as possuem. As relações de produção que assim se estabelecem fazem parte da própria natureza do modo de produção que começa a vigorar. No *Primeiro Manuscrito Econômico e Filosófico*, Marx (em Fromm, 1970) propõe-se a desvendar a verdadeira natureza desse trabalho, dessa forma de trabalho na qual a) o trabalhador se sente contrafeito, na medida em que o trabalho não é voluntário mas lhe é imposto, é *trabalho forçado*; b) o trabalho não é a satisfação de uma necessidade mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades; c) o trabalho não é para si, mas para outrem; e d) o trabalhador não se pertence, mas sim a outra pessoa. Para Marx, a alienação do objeto do trabalho simplesmente se resume na alienação da própria atividade do trabalho.

O caráter alienado deste processo de trabalho fica patente, segundo Marx, pelo fato de que, sempre que possível, ele é evitado. Trabalhar, nestas novas condições da indústria capitalista, significa mais do que sacrificar-se, significa mortificar-se. De vida produtiva, o trabalho reduz-se a *meio* para satisfação da necessidade de manter a existência. Esta identificação com a atividade vital é característica do animal, que não distingue a atividade de si mesmo: ele é sua atividade. Já o homem faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade econômica. A atividade vital consciente do homem é que o distingue da atividade vital dos animais; mas quando submetido a um trabalho alienado, o trabalhador só se sente livre

quando desempenha suas funções animais: comer, beber, procriar etc., enquanto atos à parte de outras atividades humanas e convertidos em fins definitivos e exclusivos. Uma tal condição de vida produz uma inversão desumanizadora: em suas funções especificamente humanas, o trabalhador animaliza-se; no exercício de suas funções animais, humaniza-se.

À medida que a reação do proletariado foi se delineando e passou a se expressar através de formulações teóricas socialistas e movimentos revolucionários concretos, como ocorreu entre 1815 e 1848, os vários tipos de governo reformista que se sucediam não passavam de formas de defender os interesses da burguesia das pressões revolucionárias socialistas e monarquistas. Mas a ruptura entre burguesia e proletariado não se daria, exceto na Grã-Bretanha, antes de 1848. Nesta primeira metade do século, o proletariado, mesmo o mais consciente e militante, considerava-se um dos extremos de uma luta comum em prol da democracia e via a república democrático-burguesa como o caminho em direção ao socialismo.[8] Mas a história deste período é também a história da desintegração dessa aliança.

Durante o século XVIII e nas primeiras décadas do século seguinte, a burguesia foi porta-voz do *sonho humano de um mundo igualitário, fraterno e livre*; mais do que isto, do lugar que ocupava na nova ordem social gerou e disseminou a crença de que este sonho se concretizaria na sociedade industrial capitalista liberal; em meados do século XIX, o sonho havia acabado para alguns setores mais conscientes das classes trabalhadoras e para seus intelectuais orgânicos. Em torno de 1830, um movimento socialista e proletário era visível na Grã-Bretanha e na França; uma massa de trabalhadores pobres "via nos reformadores e liberais seus prováveis traidores e nos capitalistas seus inimigos seguros" (Hobsbawm, 1982, p. 139). Em contrapartida, os liberais moderados e os situacionistas passaram a não ver com bons olhos os críticos da sociedade capitalista e os radicais militantes, especialmente em sua versão operária revolucionária, o que resultou no rompimento da aliança de radicais, republicanos e proletários com os grupos liberais conservadores.[9]

---

8. Para Hobsbawm (1982, p. 146), o *Manifesto Comunista* de Marx e Engels (1848) é uma declaração de guerra futura contra a burguesia, mas de aliança presente.
9. "As forças sociais que erigiram o que hoje se chama de século XIX encontraram pela

O que inviabilizou o sonho? Segundo Hobsbawm (1979), "a súbita, vasta e aparentemente inesgotável expansão da economia capitalista mundial forneceu alternativas políticas aos países mais avançados". A revolução política recuou, a revolução industrial avançou; "a revolução industrial havia engolido a revolução política" (p. 22), quebrando a simetria destas duas dimensões. A sociedade colimada era o reino da igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, da melhoria das condições de vida que o liberalismo econômico supostamente viabilizaria; a sociedade real foi a do triunfo da alta burguesia, à custa do sacrifício das classes trabalhadoras, que através de seu esgotante trabalho cotidiano produziam a sua própria miséria e o enriquecimento crescente dos empresários. Esta contradição fundamental, instalada na medula do modo de produção capitalista, será o motor da história nos anos posteriores a 1848.

Na "era do capital", que se inicia em 1848, a política se caracterizou por *reformas sociais que tinham como meta defender os interesses da burguesia; dirigir as massas, traduzir suas reivindicações em termos assimiláveis pela ordem social existente era o caminho mais eficaz para lhes permitir uma participação política sem que se tornassem ameaças incontroláveis*,[10] já que não podiam ser simplesmente excluídas desta participação. A superioridade econômica, tecnológica e conseqüentemente militar de estados da Europa central e do norte e de países fundados em outros continentes por seus imigrantes, especialmente os Estados Unidos, torna-se um fato neste período. Embora poucos dos países restantes se tenham tornado colônias desses estados, economicamente todos estavam à sua mercê.

frente duas batalhas. Foram tempos de coroação do capitalismo, da consolidação da burguesia, mas foram tempos também de uma crítica social violenta, de ensaios revolucionários... de produção filosófica constante e crítica, de denúncia da miserável exploração do homem pelo homem, de questionamentos." Portanto, fazer a história do século XIX significa fazer a história do capitalismo e do anticapitalismo. (Costa, 1982, p. 13-14)

10. Quando, entre 1865-1875, uma onda de greves e agitação da classe trabalhadora espalhou-se pelo continente, alguns governos e alguns setores da burguesia ficaram apreensivos com o crescimento do trabalhismo. As reformas sociais então desencadeadas tinham como objetivo prevenir o surgimento deste movimento como força política independente; as atividades e organizações trabalhistas foram reconhecidas para serem controladas, medida profilática contra o confronto de classes. (Hobsbawm, 1979, p. 130-131)

Nos últimos anos do século XIX, o mundo atingido direta ou indiretamente pela economia capitalista estava basicamente dividido em perdedores e vencedores, tanto dentro quanto fora das fronteiras nacionais. Em termos nacionais, os perdedores, nos estados europeus capitalistas, eram sobretudo os grandes contingentes de trabalhadores assalariados, no campo e nas cidades, que se dedicavam à produção agrícola, às indústrias de extração e de transformação e à variedade crescente de serviços braçais subalternos e mal remunerados. As condições de vida no campo produziram não só um significativo êxodo do campo para as cidades, dentro de um mesmo país, como também grandes correntes emigratórias internacionais.

O capitalismo agrário, resultado do crescimento e aprofundamento da economia mundial do período pós-1848, provocou nova expulsão de grandes massas camponesas que se dirigiam às cidades do continente e aos países de além-mar. Hobsbawm (1979) situa nesta segunda metade de século "o início da maior migração dos povos na História" (p. 207), que assumiria proporções ainda maiores nos primeiros anos do século XX. De outro lado, a crescente demanda de força de trabalho nos setores da produção industrial e de serviços atraía massas camponesas falidas e famintas para as cidades.

O que eram a cidade, a indústria e classe trabalhadora a partir de meados do século XIX? Industrialização, urbanização e migração andam juntas. A cidade industrial típica neste período era uma cidade superpovoada, carente de infra-estrutura, centro de comércio e de serviços que enquistava os trabalhadores na periferia e em vilas operárias que contrastavam com os bairros que abrigavam a vida burguesa.[11] A grande indústria, por sua vez, ainda não era a regra; a manufatura ainda era freqüente no processo produtivo capitalista; as indústrias geridas pelos membros de uma mesma família ainda não se haviam defrontado com as questões de direção, de organização e de aumento de produtividade nos moldes em que elas começavam a se colocar para as grandes

11. Segundo Hobsbawm, em 1848 a população do mundo, mesmo na Europa, ainda consistia, sobretudo, de homens do campo. No final da década de 1870, a situação havia se modificado substancialmente mas a população rural ainda prevalecia sobre a urbana. Assim sendo, a maior parte da humanidade e seus destinos ainda dependiam do que acontecesse na e com a terra (1979, p. 139).

organizações capitalistas, na passagem do capitalismo liberal para o capitalismo monopolista que se verifica a partir da década de 1850. Se "a empresa característica da primeira metade do século tinha sido financiada de forma privada – por exemplo, com recursos familiares – e sofrido expansão através de reinvestimento do lucro" (cf. Hobsbawm, 1979, p. 226) a empresa que começa a se consolidar na segunda metade baseia-se na mobilização de capital para o desenvolvimento industrial.

A insegurança era o fator que dominava a vida dos trabalhadores do século XIX; a miséria era uma ameaça constante. É por isso que Hobsbawm (1979) afirma: "O caminho normal ou mesmo inevitável da vida passava por estes abismos nos quais o trabalhador e sua família iriam inevitavelmente cair: o nascimento de filhos, a velhice e a impossibilidade de continuar o trabalho" (p. 231). A maioria das famílias operárias com filhos ainda pequenos para o trabalho, mesmo que trabalhasse no limite de suas possibilidades durante os anos especialmente favoráveis ao comércio, não podia esperar mais do que viver abaixo da linha divisória da miséria. Aos quarenta anos o trabalhador braçal via sua capacidade de produção decair e com ela seu nível de vida.[12]

Embora a classe trabalhadora não fosse homogênea – havia grandes diferenças salariais, de estabilidade no emprego e, portanto, de condições de vida entre as várias categorias de operários – ela estava unida pelo destino comum do trabalho manual, da exploração, da própria condição operária, enfim. No entanto, o empresariado e até mesmo a classe operária faziam uma distinção entre o "trabalhador respeitável" e o "pobre sem respeito"; estes últimos, não-especializados e sempre à beira do desemprego e da não-sobrevivência, tinham pouco acesso às organizações que começavam a dar expressão ao movimento trabalhista dos operários mais especializados e mais bem pagos.[13]

O século XIX caracteriza-se por uma contradição básica: neste período a sociedade burguesa atinge seu apogeu, segrega cada vez mais

12. Ao contrário do que acontecia na alta burguesia, que teve nos meados do século XIX a idade de ouro das pessoas em idade madura, na qual os homens atingiam o ponto culminante de suas carreiras, de sua renda e de sua atividade (Hobsbawm, 1979, p. 233).

13. Na sociologia funcionalista norte-americana, esta fissura na classe operária é entendida como um processo de constituição de duas classes sociais distintas: a classe "baixa-alta" e a classe "baixa-baixa".

o trabalhador braçal e se torna inflexível na admissão dos que vêm de baixo. No nível político e cultural, mantém-se viva a crença na possibilidade de uma sociedade igualitária num mundo onde, na verdade, a polarização social é cada vez mais radical. Entre as pequenas conquistas de uma minoria do operariado e a acumulação de riqueza da alta burguesia cavara-se um abismo que saltava aos olhos. *Justificá-lo será a tarefa das ciências humanas que nascem e se oficializam neste período.*

Por mais que se desse ênfase à melhoria geral das condições e perspectivas de vida trazida pela nova estrutura social, a pobreza que ainda dominava a vida da maior parte dos trabalhadores era por demais visível e contradizia concretamente as palavras de ordem da revolução francesa. Tal como ocorrera neste movimento revolucionário, batalhões de miseráveis participaram ativamente da Comuna de Paris (1871), liderada não mais pela burguesia mas pelos seus antigos aliados, agora antagonistas.[14] Mesmo entre os operários especializados que conseguiram atingir um padrão de vida que guardava semelhanças remotas com o estilo de vida burguês, a vida era pesada. Conseguiam, a duras penas, manter uma fachada de respeitabilidade: comiam pouco, dormiam mal, economizavam migalhas e eram constantemente perseguidos pela iminência da miséria. Segundo Hobsbawm (1979), "a distância que os separava do mundo burguês era imensa – e intransponível" (p. 240).

A visão de mundo da burguesia nascente foi profundamente marcada pela crença no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza. O ideário iluminista se fortaleceu com o visível progresso ocorrido na produção e no comércio, resultado, segundo se acreditava, da racionalidade econômica e científica. E, fato compreensível, esta ideologia encontrou maior receptividade e entusiasmo entre aqueles mais diretamente beneficiados pela nova ordem econômica e social em ascensão: "os círculos mercantis e os financistas e proprietários; os administradores sociais e econômicos de espírito científico, a classe média instruída, os fabricantes e os empresários" (Hobsbawm, 1982, p. 37). A partir dos dois principais centros dessa

14. Mas a era do triunfo burguês, como Hobsbawm chama a segunda metade do século XIX, não foi uma era de revoluções ou de movimentos de massa. O fato de a "miscelânea dos pobres" da cidade ter apoiado a Comuna deu apoio à tese de Bakunin (retomada por H. Marcuse quase cem anos depois) de que o potencial de insurreição estava mais nos marginais e subproletários do que no proletariado propriamente dito.

ideologia (França e Inglaterra), ela irradiou-se para as mais diversas e distantes regiões, tornando-se voz corrente internacional. Em termos individuais, o *self-made man*, racional e ativo, representava o cidadão ideal.

O fato de os novos homens bem-sucedidos o serem aparentemente por habilidade e *mérito pessoal* – já que não o eram pelos privilégios advindos do nascimento – confirmava uma visão de mundo na qual *o sucesso dependia fundamentalmente do indivíduo*; como afirma Hobsbawm (1979), "um individualismo secular, racionalista e progressista dominava o pensamento 'esclarecido' " (p. 37). Tudo contribuía, entre os vitoriosos na nova ordem, para o desenvolvimento da crença na liberdade individual num mundo racional como o valor máximo de onde adviriam todos os resultados positivos em termos de progresso científico, técnico e econômico. A ordem feudal ainda em vigor, com seus esforços no sentido de fazer frente aos avanços econômicos e políticos de uma parcela da plebe, constituía o mais sério obstáculo à realização das aspirações da burguesia; por isso, um dos principais objetivos políticos dos que se organizavam em defesa da ideologia iluminista e do modo de produção capitalista era instalar uma ordem social que em tese libertaria a todos os cidadãos do tradicionalismo medieval obscurantista, supersticioso e irracional, que dividia os homens em estruturas hierárquicas segundo critérios indefensáveis.

O *liberalismo clássico*, tal como formulado pelos filósofos e economistas dos séculos XVII-XVIII, era a ideologia política da burguesia. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, documento representativo das exigências burguesas, não é, segundo Hobsbawm, um libelo a favor de uma sociedade democrática e igualitária; é, acima de tudo, "um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios dos nobres": prevê a existência de distinções sociais, tem a propriedade privada como um direito natural e inalienável, preconiza a *igualdade* dos homens frente à Lei e às oportunidades de sucesso profissional, mas deixa claro que, embora seja dada a todos os competidores a possibilidade de começar no mesmo ponto de largada, *"os corredores não terminam juntos"*.

Os sistemas nacionais de ensino

Se a crença de que a divisão social em classes superiores e inferiores teria como critério o talento individual irá, mais adiante, nos ajudar a compreender os caminhos trilhados pela psicologia nascente e pelas explicações do fracasso escolar, o *nacionalismo*, cuja primeira expressão oficial é obra da burguesia de 1789, é o pano de fundo que nos permite entender, pelo menos em parte, o advento dos *sistemas nacionais de ensino*. Através da defesa de um regime constitucional, a burguesia acreditava estar sendo porta-voz dos interesses "do povo", tomado como sinônimo de "nação".[15]

A pesquisa histórica revela que uma política educacional, em seu sentido estrito,[16] tem início no século XIX e decorre de três vertentes da visão de mundo dominante na nova ordem social: de um lado, a crença no poder da razão e da ciência, legado do iluminismo; de outro, o projeto liberal de um mundo onde a igualdade de oportunidades viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar; finalmente, a luta pela consolidação dos estados nacionais, meta do nacionalismo que impregnou a vida política européia no século passado. Mais do que os dois primeiros, a ideologia nacionalista parece ter sido a principal propulsora de uma política mais ofensiva de implantação de redes públicas de ensino em partes da Europa e da América do Norte nas últimas décadas do século XIX.

A crença generalizada de que chegara o momento de uma vida social igualitária e justa era o cimento ideológico que unia forças e punha em relevo a necessidade de instituir mecanismos sociais que garantissem

15. No momento histórico em que emerge, esta identificação entre estes dois conceitos é ao mesmo tempo revolucionária – na medida em que impugna a visão de mundo dominante até então, justificadora da estrutura social sob as monarquias absolutas – e conservadora, pois contém uma concepção de homem, de sociedade e de história que obscurece a percepção da realidade social nascente, fazendo crer na existência de integração e reciprocidade onde há contradição e interesses inconciliáveis e de igualdade e liberdade onde se sedimenta uma nova forma de desigualdade e de opressão.

16. Segundo Zanotti (1972), política educacional é "a ação sistemática e permanente do Estado dirigida à orientação, supervisão e provisão do sistema educativo escolar" (p. 22).

a transformação dos súditos em cidadãos. Para isto, a constituição determinaria direitos e deveres; o aparelho judiciário, considerado um poder independente, garantiria a cada cidadão a defesa de seus direitos; a imprensa livre ficaria encarregada da denúncia e da crítica dos desvios; as eleições garantiriam a participação popular nas decisões, através da escolha de seus representantes e da rejeição dos maus governantes. Para garantir a soberania nacional e popular, que então se supunha possível numa sociedade de classes, a educação escolar recebe, segundo Zanotti (1972), uma fundamental missão: "a ilustração do povo, a instrução pública universal, obrigatória, a alfabetização como instrumento-mãe que atingirá o resultado procurado. A escola universal, obrigatória, comum – e, para muitos, leiga – será também o meio de obter a grande unidade nacional, será o cadinho onde se fundirão as diferenças de credo e de raça, de classes e de origem" (p. 21). Daí para a concepção da escola como instituição "redentora da humanidade" foi um passo pequeno, o que não significa afirmar que os sistemas nacionais de ensino tenham assumido proporções significativas de imediato; ao contrário, do final do século XVIII até meados do século seguinte, a presença social da escola é muito mais intenção de um grupo de intelectuais da burguesia do que realidade.

– A inexistência de uma efetiva política educacional neste período, apesar de sua prescrição legal, deveu-se, segundo análises históricas, a várias circunstâncias: 1) a pequena demanda de qualificação de mão-de-obra no advento do capitalismo e as maneiras alternativas de suprila; 2) a desnecessidade de acionar a escola enquanto aparato ideológico nos anos que se seguem à revolução francesa, até pelo menos o final da primeira metade dos oitocentos; 3) as pressões inexpressivas das classes populares por escolarização, nos primeiros anos da nova ordem social; 4) a própria marcha do nacionalismo e suas contradições.

Quanto à relação entre escola e capital, fontes históricas disponíveis não autorizam a conclusão de que, de 1780 até pelo menos 1870, a escola tenha sido uma instituição necessária à qualificação das classes populares para o trabalho que movia os setores primário e secundário da economia capitalista. Na Grã-Bretanha, por exemplo, a transferência de mão-de-obra do campo para a cidade foi o resultado da passagem para uma economia industrial que implica uma diminuição da população agrícola e aumento crescente da população urbana. Estas análises indicam também que a

racionalização do modo de produção no campo foi obtida muito mais por transformações sociais do que pela introdução de inovações tecnológicas na produção agrícola.[17] Com estas transformações, os camponeses ficaram reduzidos, a partir de 1815, a uma massa expropriada, o que levou Hobsbawm (1982) a afirmar que "em termos de produtividade econômica esta transformação social foi um imenso sucesso; em termos de sofrimento humano, uma tragédia" (p. 66). A industrialização beneficiou-se deste contingente de camponeses erradicados que se amontoavam nos centros industriais e se transformavam, segundo Iglésias (1981), em "farta mão-de-obra disponível, que se sujeita a qualquer salário, vivendo em condições de miséria, promiscuidade, falta de conforto e higiene, em condições sub-humanas" e constituindo "variantes do que Marx chamou de 'exército industrial de reserva'" (p. 77).

A questão da adequação dessa nova classe de trabalhadores às novas condições de trabalho era resolvida através de outros meios que não a escolarização. Na medida em que a máquina ainda não era o principal instrumento de produção, as existentes eram de funcionamento simples e grande parte da produção têxtil se dava através do trabalho manual ou em teares rudimentares que funcionavam nas casas ou em pequenas oficinas, o grande problema de qualificação da mão-de-obra não era a aquisição de *habilidades* específicas mas sobretudo de *atitudes* compatíveis com a nova maneira de produzir: "... todo operário tinha que aprender a trabalhar de uma maneira adequada à indústria, ou seja, num *ritmo regular de trabalho diário ininterrupto*, inteiramente diferente dos altos e baixos provocados pelas diferentes estações no trabalho agrícola ou da intermitência autocontrolada do artesão independente. A mão-de-obra tinha também que aprender a responder aos incentivos monetários." (Hobsbawm, 1982, p. 67)

As medidas mais imediatas e eficazes de capacitação da classe trabalhadora incluíam impor uma disciplina rígida no ambiente de trabalho, pagar pouco ao operário para forçá-lo a trabalhar sem descanso durante toda a semana para poder sobreviver, recorrer a uma mão-de-obra mais dócil, como as mulheres e as crianças, e mediar a relação

17. A lei das cercas, por exemplo, acabou com o cultivo comunal da Idade Média, com a cultura de subsistência e com a relação não-comercial com a terra, fazendo da Grã-Bretanha um território de alguns grandes proprietários e de muitos arrendatários comerciais que contratavam trabalhadores rurais, o que promoveu a interiorização do modo capitalista de produção.

entre patrões e empregados pela ação vigilante e cobradora de intermediários que garantiam a disciplina do trabalhador. De outro lado, a demanda de trabalhadores tecnicamente habilitados estava suprida no primeiro país capitalista; ainda segundo Hobsbawm, a lenta semi-industrialização da Grã-Bretanha nos séculos anteriores ao dezenove produziu um contingente suficiente de habilitados. Este fato a levou, ao contrário dos países do continente, a não dar maior atenção à educação técnica e geral durante muito tempo. No entanto, mesmo quando a especialização técnica do operário passa a ser uma necessidade, seu treinamento é feito no próprio trabalho; por isso, cabe afirmar que a fábrica foi, nos anos de consolidação do capitalismo, a escola profissionalizante por excelência.

Neste período, a escola também não é necessária enquanto instituição destinada a fixar um determinado modo de sociabilidade; sua dimensão reprodutora das relações de produção, via manipulação e domesticação da consciência do explorado, também era dispensável num momento em que este ainda não se constituíra como força de oposição ao estado de coisas vigente e enquanto as instituições religiosas davam conta do papel justificador das desigualdades existentes. Além disso, é preciso lembrar que "no início do processo de ascensão, é verdade que a nova classe representa um interesse coletivo: o interesse de todas as classes não-dominantes" (Chauí, 1981a, p. 100). Neste sentido, a universalidade de suas idéias é real num certo momento e à medida que a classe ascendente se transforma em classe dominante criam-se as condições para que seus interesses particulares apareçam como universais e se tornem *senso comum*. Como vimos, é somente em torno de 1830 que a classe operária começa a se organizar e a engrossar as fileiras dos descontentes com a nova estrutura social; porém, não será antes das últimas décadas desse século e dos primeiros anos do século XX que as organizações operárias se tornarão ativas como forças antagônicas nos países industriais capitalistas. Entre 1780 e 1848, os trabalhadores compartilham da ilusão da chegada de um mundo novo, livre de opressão e pleno de oportunidades e formam uma espécie de "comunidade de destino" com as demais parcelas sociais insatisfeitas com a dominação da nobreza. Não se está ainda na "era do capital"; embora rica de mobilização política, a primeira metade do século XIX é sobretudo a "era das revoluções" que, como vimos, têm como alvo os antigos regimes.

É certo que o desejo de ascensão social fazia parte deste sonho igualitário e libertário. As vias que ofereciam aos pobres alguma possibilidade de se aproximarem de alguma forma dos ricos eram as que traziam prestígio, mas não riqueza: o sacerdócio, o magistério e a burocracia. A máquina estatal se ampliara, aumentando o número de funcionários públicos; formalmente, o século XIX está distante da estática sociedade hierárquica do passado. As duas revoluções abriram possibilidades de carreiras profissionais e as linhas que dividiam as classes eram menos impermeáveis. Porém, a maioria da população não tinha acesso aos cargos burocráticos de maior prestígio e devia se contentar com modestos cargos enquanto servidores civis, mas isto bastava para que os que o conseguiam vivessem o encantamento de deixar a categoria dos trabalhos braçais. Se a precária rede de ensino público fundamental existente nesta primeira metade de século teve alguma função social, esta foi a de preparar este pequeno contingente de funcionários públicos de médio e baixo escalão requerido pelo desenvolvimento do estado moderno.

Finalmente, análises históricas do nacionalismo têm permitido concluir que os movimentos nacionalistas conscientes praticamente inexistiram antes de 1830.[18] Mais que isso, tudo indica que na primeira metade deste século os movimentos nacionalistas fora do mundo burguês e fora da Europa não passavam de movimentos protonacionalistas. Mesmo em sua segunda metade, o nacionalismo de massa ainda não era uma realidade nas nações emergentes, até pelo menos 1860. Assim, embora o século XIX tenha concluído o processo de consolidação dos estados nacionais modernos, segundo Julian Marias (cf. Zanotti, 1972, p. 14), é "a partir de 1870 que a nação é o grande pressuposto da vida política européia". Até então, os sistemas nacionais de ensino são muito mais anseio da pequena e média burguesia e da pequena nobreza. As classes empresariais, nesta época, preferiam os grandes mercados em expansão, e a grande massa popular, para quem a religião era o grande indicador da nacionalidade, ainda não tinha qualquer interesse digno de nota pela escola elementar. Afinal, os aparatos ideológicos por excelência ainda eram a Igreja e a família.

18. A respeito dos movimentos nacionalistas no século XIX, veja Hobsbawm (1982, cap. 5; 1979, cap. 7).

É somente nos países capitalistas liberais, estáveis e prósperos, que, a partir de 1848, a escola adquire significados diferentes para diferentes grupos e segmentos de classes, em função do lugar que ocupam nas relações sociais de produção. Neles, a escola é valorizada como instrumento real de ascensão e de prestígio social pelas classes médias e pelas elites emergentes. Como instituição a serviço do desenvolvimento tecnológico necessário para enfrentar as primeiras crises do novo modo de produção, de modo a racionalizar, aumentar e acelerar a produção, ela interessa aos empresários. Como manutenção do sonho de deixar a condição de trabalhador braçal desvalorizado e de vencer na vida, ela é almejada pela grande massa de trabalhadores miseráveis de uma forma ainda frágil e pouco organizada.

Os sistemas de ensino não são, portanto, uma realidade durante os setenta primeiros anos do século passado. Embora os números referentes aos vários tipos de escola revelem um inegável progresso, é preciso lembrar que este aumento foi sensível nos níveis secundário e superior. Mesmo nos países que já contavam com um sistema público de ensino, a educação primária, segundo Hobsbawm (1982, p. 211-12), era negligenciada e onde existia limitava-se a ensinar rudimentos de leitura, aritmética e obediência moral. Além disso, não se deve esquecer que em torno de 1850 a grande maioria dos que se dedicavam ao ensino das primeiras letras era constituída de professores privados e governantas dedicados às crianças da burguesia. Apesar da vulgarização do livro e da ênfase na necessidade de uma língua nacional oficial, a imensa maioria da população mundial permaneceu analfabeta até por volta de 1870.

Certamente, foi levando em conta todos estes aspectos que Zanotti (1972), ao periodizar a história da política educacional no mundo ocidental em três grandes etapas, coloca como marco da primeira o ano de 1870, quando, até 1914, se atribui à escola a missão de redimir a humanidade. A partir de 1870 vigora, em várias partes do mundo, o ideário nacionalista em sua segunda versão: o da construção de nações unificadas, independentes e progressistas. Para que a dimensão desenvolvimentista se efetive, faz-se necessário que as nações-estado sejam territorialmente grandes, condição para serem econômica, tecnológica e militarmente viáveis. Os ideólogos das nações-estado insistiam em que deveria haver somente uma língua e um meio de instrução oficiais: é assim que a unificação da língua, dos costumes e a aquisição da consciência de nacionalidade será a primeira missão da escola no mundo capitalista do século passado. O tema da igualdade dos cidadãos, independentemente da raça, do credo e da classe social servia tanto ao ideário nacionalista quanto ao liberal. Portanto, a constituição das nações não era vista como algo espontâneo mas como algo que precisava ser construído; nesta construção, a escola, como instituição estratégica na imposição da uniformidade nacional, expandiu-se como sistema nos países mais desenvolvidos.[19]

O sentido missionário atribuído à escola e o papel de apóstolos leigos de que os professores foram investidos ficam patentes na análise documental realizada por Zanotti. Entre os documentos analisados, o discurso feito pelo presidente da Argentina quando da inauguração da Escola Normal Nacional de Professoras de Rosário, em 1869, é exemplar: "Inaugurar uma escola é fazer um chamado a todos os poderes do bem; sendo o ato mais benéfico, é também o ato mais solene, porque significa colocar-se, como nunca, diante do porvir (...). Assisto com os senhores à majestosa cerimônia e peço ao senhor bispo que a encerre deixando cair suas bênçãos sobre o novo edifício para que ele fique santificado como um templo e as estenda em seguida sobre o berço da criança, sobre a terna solicitude da mãe, sobre os campos e colheitas, sobre o nosso povo e seu destino." (Zanotti, 1972, p. 25)

A crença no poder da escola foi fortemente abalada pela Primeira Guerra Mundial. O século XX tem início desmentindo a idéia de que a escola obrigatória e gratuita viera para transformar a humanidade, para redimi-la da ignorância e da opressão. A posse do alfabeto, da constituição e da imprensa, da ciência e da moralidade não havia livrado os homens da tirania, da desigualdade social e da exploração. Este conflito mundial desferiu um duro golpe nos liberais que acreditavam nos superpoderes da escola e os levou a investirem contra a pedagogia tradicional, na elaboração de uma pedagogia que promovesse espiritualmente o ser humano. Se o movimento escolanovista já era uma realidade no final do século XIX (as primeiras escolas novas datam da

19. Ao impor uma língua, uma cultura e uma nacionalidade, a escola e outras instituições de unificação nacional provocavam reações contra-nacionalistas em áreas de povoamento não-homogêneo; apenas nas áreas mais homogêneas é que todas as camadas sociais embarcaram na idealização da escola como instituição redentora (Hobsbawm, 1982, cap. 7).

década de oitenta desse século), é de 1918 a 1936 – a segunda etapa da política educacional, segundo Zanotti – que ele se propaga com uma clara intenção: rever os princípios e as práticas da educação, a fim de fazer da escola uma instituição a serviço da paz e da democracia. Seus propositores partem da crítica à escola tradicional que se expandira no decorrer do século XIX e a responsabilizam pelos desastres sociais: se a escola não estava formando democratas isto se devia ao fato de ela mesma não ser democrática. À pedagogia da imposição deveria se opor uma pedagogia calcada nos conhecimentos acumulados pela psicologia nascente a respeito da natureza do desenvolvimento infantil que substituísse o verbalismo do professor pela participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.[20] Os pedagogos liberais, no início do século XX, estavam carregados de um humanismo ingênuo mas bem intencionado que os levava a acreditar na possiblidade de a escola realizar uma sociedade de classes igualitária, ou seja, uma sociedade na qual os lugares sociais seriam ocupados com base no mérito pessoal.

À psicologia científica coube buscar a explicação e a mensuração das diferenças individuais. É neste sentido que a análise desta ciência, enquanto expressão cultural da nova ordem social que emerge do mundo feudal, torna-se fundamental à compreensão da natureza da pesquisa e do discurso educacionais sobre a reprovação escolar que vigoram nos países capitalistas desde o final do século passado. No entanto, seu surgimento se dá no mesmo lugar e na mesma época em que foram formuladas as primeiras teorias racistas respaldadas no cientificismo do século XIX, fato que não pode ser ignorado quando nos propomos a desvendar a natureza de seu discurso.

20. A seguinte passagem de Lourenço Filho (1974) confirma esta afirmação: "Crescendo em número e capacidade de matrícula, difundindo-se pelas cidades e os campos, a escola passava a admitir clientela da mais variada procedência, condições de saúde, diversidade de tendências e aspirações. Os procedimentos didáticos que logravam êxito com certo número de crianças, de igual modo não serviam a outras. Seria natural que, ao didatismo corrente, sucedesse certa curiosidade na indagação das causas ou razões destas diferenças. Do interesse em regular as atividades dos mestres, ou do ato unilateral de ensinar, impondo noções feitas, passou-se a procurar entender os discípulos no ato de aprender, em circunstâncias a isso favoráveis ou desfavoráveis *segundo as condições individuais de desenvolvimento*."

As teorias racistas

Como vimos, a grande movimentação política que caracteriza o final do século XVII e os primeiros cinqüenta anos do século seguinte tem como móvel a luta dos não-dominantes na ordem feudal contra um inimigo comum. Vimos também que o cimento ideológico desta união de forças é a crença no surgimento de um mundo novo no qual reinarão a igualdade de oportunidades, a liberdade e a fraternidade: contra os privilégios advindos do nascimento, os privilégios decorrentes do esforço e da capacidade individuais; contra a servidão e a exploração econômica, o trabalho livre e a livre iniciativa. O saber e o poder ao alcance de todos fazem parte do projeto social em andamento. No discurso dos ideólogos da revolução francesa e na visão de mundo dominante na organização social que ela consagra, a idéia de escola universal e gratuita já se encontrava presente. Inicialmente parte integrante muito mais das doutrinas filosóficas, da legislação e do privilégio de alguns, aos poucos ela vai-se tornando realidade, à medida que o desenrolar dos acontecimentos econômicos, sociais e políticos deságuam na transformação do sonho de todos em pesadelo da maioria.

A escola inicialmente imposta como instrumento de unificação nacional passa a ser desejada pelas classes trabalhadoras quando de alguma forma se apercebem da desigualdade embutida na nova ordem e tentam escapar, pelos caminhos socialmente aceitos, da miséria de sua condição. A escolarização é uma das formas que estas tentativas assumem, quer como luta individual (familial) da maioria, quer como luta coletiva (através das organizações de trabalhadores) de uma minoria que consegue levar a compreensão da realidade social até o limite histórico de sua possibilidade. A expansão do funcionalismo público e privado faz com que os descendentes de camponeses nos centros urbanos aspirem à ascensão social através da integração a seus quadros. Neste sentido, nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, as pressões populares por educação desempenham um papel importante na expansão da rede escolar nos países capitalistas centrais.

A palavra *igualdade* é chave na decifração da produção cultural que prepara a revolução francesa e a sucede. Mas é importante ressaltar que no pensamento liberal não se trata de preconizar uma sociedade na

qual as desigualdades desaparecerão: trata-se de justificá-la sem colocar em xeque a tese da existência de igualdade de oportunidades na ordem social que vem substituir a sociedade de castas, esta sim, tida como inevitavelmente injusta. No nível das idéias, a passagem sem traumas da igualdade formal para a desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista dá-se pela tradução das *desigualdades sociais* em desigualdades *raciais, pessoais ou culturais*. Filósofos e cientistas vão-se encarregar destas traduções, contribuindo, no decorrer do século XIX, para a constituição da burguesia enquanto classe hegemônica.

A formação das sociedades frenológicas, integradas ou apoiadas por membros da nobreza, é um fato na Grã-Bretanha e na França dos anos vinte e trinta do século passado; nesta mesma época, já estavam em discussão as questões do inatismo e do caráter nacional. No entanto, segundo Hobsbawm (1982, p. 315) a tendência a atribuir a pobreza a uma inferioridade inata e os piores abusos das teorias racistas só se darão após os anos cinqüenta desse século. Nessas primeiras décadas, se de um lado a crença na carreira aberta ao talento e a competição individualista já existiam, tanto no mundo dos negócios como no da educação, se as bolsas de estudo já eram atribuídas mediante exame competitivo no qual os critérios eram o mérito e as aptidões, se os "civilizados" já nutriam preconceitos contra os "bárbaros", de outro não se pode esquecer que a influência do pensamento religioso foi marcante e um forte conservadorismo fazia frente à ideologia leiga e secular, dificultando o debate, a divulgação e, portanto, o próprio desenvolvimento das ciências biológicas e sociais (cf. Hobsbawm, 1982, p. 315).

Análises do panorama intelectual europeu nesse século, informadas por outra perspectiva e voltadas especificamente para o objetivo de investigar o curso das teorias racistas, revelam, como é o caso de Poliakov (1974), no entanto, que a influência conservadora da Igreja foi maior na Grã-Bretanha do que na França, o que permite supor que a afirmação precedente é menos válida para o que ocorria no continente. De acordo com estas investigações, *a França é o berço das teorias do determinismo racial* que começam a ser formuladas logo após o triunfo da revolução burguesa, ainda no final do século XVIII. Nela, a adesão à tradição anticlerical e cientificista das luzes encontrou menos obstáculos, o que permitiu que logo no início dos novecentos as leis da ciência se emancipassem do controle divino. Na Grã-Bretanha, ao contrário, o determinismo racial só começou a se tornar opinião dominante em meados desse século; se na França o debate sobre as teorias das raças corria com desenvoltura, na Grã-Bretanha encontrou fortes obstáculos. A doutrina cristã continuava a defender ostensivamente as teses da origem comum de todos os homens e da regenerabilidade dos "homens exóticos", o que fez com que antropólogos anglo-saxões que defenderam teses naturalistas e poligenistas fossem alvo de perseguições.

À primeira vista, estas considerações podem parecer irrelevantes ao objetivo de pensar criticamente as idéias a respeito das diferenças de rendimento escolar vigentes no Brasil. No entanto, basta lembrar que os intelectuais brasileiros começaram a voltar-se para as questões da escola e da aprendizagem escolar num momento em que o país vivia mergulhado num colonialismo cultural que fazia de nossa cultura, segundo expressão usada por Cunha (1981), uma "cultura reflexa", sobretudo sob a influência da filosofia e da ciência francesas.

A construção das teorias racistas será obra, nessa época, tanto da nobreza deposta e dos simpatizantes da monarquia – que se movimentam no rastro de ressentimento deixado pela revolução – como dos próprios ideólogos da burguesia, ou seja, dos próprios pensadores revolucionários franceses.

A adesão ao anticlericalismo e ao cientificismo, características do Iluminismo, permitiu que estereótipos e preconceitos raciais milenares adquirissem um novo *status*: o de conhecimentos neutros, objetivos e verdadeiros que a ciência experimental e positiva conferia às idéias geradas de acordo com os seus princípios. Das interpretações teológicas do mundo passou-se às interpretações científicas; como diz Poliakov (p. 207), a Providência foi substituída pela fisiologia, ciência experimental e positiva que, antes da psicologia, voltou-se para a questão das diferenças raciais e individuais.

A divulgação mais intensa das idéias racistas dá-se a partir dos primeiros anos do século XIX e seu prestígio atinge o ponto mais alto aproximadamente entre 1850 e a década de 1930. Neste período, as doutrinas antropológicas formuladas pelos fisiólogos desempenharam um papel estruturante no pensamento das novas elites. Cabanis (1757-1808), médico e filósofo francês, é considerado o mais influente destes ideólogos. Como representante da nova geração pós-revolucionária, defende teses poligenistas segundo as quais a origem da espécie humana

é múltipla, o que autoriza a conclusão de que existem raças anatômica e fisiologicamente distintas e, por isso mesmo, psiquicamente desiguais. Estas teses contrariam a antropologia cristã monogenista, segundo a qual todos os homens foram criados à imagem e semelhança de Deus, e o próprio mito da origem propagado pela Igreja Católica de que todos os homens descendem de Adão, seu pai comum. Para Cabanis, o físico determina o moral e o cérebro secreta o pensamento do mesmo modo que outros órgãos secretam suas substâncias (Poliakov, p. 200). Suas idéias exerceram grande influência sobre Saint-Simon (1760-1825) e Lamarck (1744-1829), que publicaram suas principais obras no mesmo ano de 1809. Aliás, a presença da teoria antropológica de Cabanis nas teorias sobre a natureza humana se fará sentir pelo menos nos cento e trinta anos subseqüentes: a afirmação da desigualdade das raças com base em teses antiqüíssimas sobre a relação entre *clima e temperamento* e em sua crença na *herança de caracteres adquiridos* é o denominador comum das teorias racistas formuladas em várias partes do mundo até pelo menos os anos trinta do século XX.

Em 1803, Saint-Simon (cf. Poliakov, p. 199), por exemplo, opunha-se com veemência aos que defendiam o princípio da igualdade: "Os revolucionários aplicaram aos negros os princípios de igualdade: se tivessem consultado os fisiológicos teriam aprendido que o negro, de acordo com sua organização, não é susceptível, em igual condição de educação, de ser elevado à mesma altura de inteligência dos europeus." Aliás, as críticas às teses igualitárias fazem-se ouvir cada vez mais alto durante o século XIX e são compartilhadas até mesmo por antiescravistas. O paradoxo, no entanto, é apenas aparente; análises mais detidas revelam que a maioria dos defensores da abolição da escravatura não o fazia por "simpatia com a raça negra" mas por causa da "imoralidade que da necessariamente introduz entre os brancos" (Poliakov, p. 204) ou por um motivo mais fundamental: segundo Schwarz (1973), o modo de produção escravo "veio a ser menos rentável que o trabalho assalariado", o que criou as condições para o que o "altruísmo implantasse a mais-valia" (p. 153).

Um cientificismo ingênuo e um racismo militante são, segundo Poliakov, duas das características marcantes da época de ouro das teorias racistas. De fato, datam desta época as primeiras tentativas de comprovação empírica das teses da inferioridade racial de *pobres* e *não-brancos*.[21] Como a prova empírica era condição para salvaguardar o caráter científico das afirmações, surge a escola antropológica norte-americana, onde se desenvolveram novos métodos de estudo do índice cefálico. Não era, portanto, por mero diletantismo que, durante o século XIX, antropólogos se dedicavam à escavação de cemitérios para demonstrar que os crânios retirados de cemitérios destinados às "classes superiores" diferiam dos que se encontravam nos cemitérios das "classes inferiores" (Klineberg, 1966, p. 7-8). No marco das sociedades industriais capitalistas, o racismo, antes de ser uma ideologia para justificar a conquista de outros povos, foi muitas vezes uma forma de justificar as diferenças entre classes, principalmente nos países em que a linha divisória das classes sociais tende a coincidir com a linha divisória das raças, o que significa afirmar que de serviu como "arma na luta de classes".

A confusão entre raças e classes sociais atinge tais proporções no século XIX que, segundo Moreira Leite (1976), a "luta de raças" passou a ser considerada "o motor da história" no âmbito das nascentes interpretações raciais da História. Por esta via, justificava-se a dominação e a exploração, preservando-se o ideário liberal que só na aparência era inconciliável com as teses racistas. Aos liberais que insistiam na existência de desigualdades devidas à raça restava apenas lastimá-las; é com este espírito que Dunoyer (cf. Poliakov, p. 211), um economista liberal, afirma em 1830: "Da desigual perfectibilidade das raças podem resultar muitas coisas bastante tristes como, por exemplo, a impossibilidade de que todas se tornem igualmente industriosas, ricas, estabelecidas, morais, felizes."

Frases de efeito são comuns nas publicações especialmente voltadas para a questão das diferenças raciais: duas afirmações feitas em 1837 por Courtet de l'Isle, então secretário da Sociedade Etnológica de Paris, dão-nos a medida do dogmatismo e da tendenciosidade que as teorias racistas podiam atingir: "... o principal indício da qualidade das raças é sua capacidade de dominação; os senhores, por definição, são superiores aos escravos"; "encontrareis a liberdade no seio da escravidão e a escravidão no seio da liberdade" (cf. Poliakov, p. 212-3).

21. Em torno de 1830, a partir de um sentimento de superioridade declarado, os integrantes da burguesia manifestavam um profundo desprezo pelos "bárbaros", rótulo que aplicavam não só aos nativos dos países do Terceiro Mundo como também às populações rurais e, por extensão, aos trabalhadores urbanos pobres do próprio país (Hobsbawm, 1982, p. 219).

Na verdade, as idéias veiculadas pelos intelectuais mais destacados do século passado continham, de alguma forma, a afirmação da desigualdade racial, a ponto de Poliakov sentir-se autorizado a afirmar que "no fim do século XIX a teoria ariana tinha adquirido direito de cidadania entre os sábios" (p. XVI). Na França, A. Comte afirmava, em torno de meados do século, que a elite ou vanguarda da humanidade era constituída pela raça branca da Europa ocidental; o autor da filosofia positivista reconhecia somente três raças distintas: a branca, à qual atribuía a inteligência, a amarela, portadora dos dons da atividade, e a negra, movida principalmente pela afetividade. Em Schelling, Hegel, Feuerbach, Stirner, Marx e Engels é possível localizar a influência das idéias racistas da época. O que distinguia os liberais dos socialistas, neste aspecto, eram, segundo Poliakov, as conclusões histórico-filosóficas que tiravam das desigualdades constitucionais que acreditavam privilegiar uma raça. É interessante notar que, quando não era explícita em suas obras oficiais, a adesão a esta crença acabava por se manifestar na correspondência que estes autores mantinham com amigos (cf. Poliakov, p.221-38, *passim*).

Em meio a tantas teorias e a tantos intelectuais que marcaram época, destacar o conde de Gobineau (1816-1882) é um procedimento que se justifica porque, na qualidade de diplomata, este intelectual francês morou no Brasil, mantinha "relações cordiais e intelectuais com D. Pedro II" e marcou presença na corte do Segundo Império. Este fato certamente explica sua presença constante na bibliografia dos trabalhos publicados no país sobre o caráter nacional brasileiro e sobre as diferenças raciais, desde o século passado até quase meados do século XX.

Autor de uma das obras mais divulgadas no século XIX – o *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas*, publicado em 1854 – Gobineau pretendia provar, como membro que era da nobreza decadente, a superioridade de sua genealogia. Para ele, "a raça superior é a ariana, da qual o ramo ilustre é o dos teutos – a que pertencia, naturalmente, a nobreza francesa – enquanto os servos seriam da raça galo-romana". De sua filosofia das raças, contraditória quanto à origem das diferenças raciais[22] e pessimista quanto ao futuro da humanidade, seus leitores selecionaram o que mais interessava na época: "a idéia de características permanentes das raças", (Moreira Leite, 1976, p. 27)

22. Segundo Poliakov, o catolicismo de Gobineau o levava a ser monogenista em teoria, o que não o impedia de ser poligenista na prática (p. 218).

Gobineau praticava o cientificismo ingênuo de que fala Poliakov; quando não conseguia provar o que dizia, não hesitava em arrematar: "é assim porque não poderia ser de outra forma" (cf. Moreira Leite, p. 27). Em carta a um amigo, confessava que esta ciência "era para ele apenas um meio de satisfazer seu ódio pela democracia e pela Revolução" (cf. Poliakov, p. 217). Embora seus trabalhos não tenham encontrado grande acolhida na França, a maneira apaixonada como eram redigidos e o estilo literário e erudito com que formulou concepções já arraigadas na época fizeram com que sua obra tivesse grande repercussão sobretudo na Alemanha e nos países escravocratas. Parte de seu livro é dedicada a considerações sobre as conseqüências desastrosas da mestiçagem; afirma que nos países em que a raça branca já impura se mistura ao sangue de negros e índios, as conseqüências serão trágicas, pois resultarão na "justaposição dos seres mais degradados". Talvez um dos motivos mais fortes da grande acolhida de suas idéias no Brasil resida no fato de que ele não só trazia reforço "científico" ao preconceito racial disseminado no país como colocava aos intelectuais brasileiros a difícil tarefa de conciliar esta visão negativa da miscigenação com a necessidade de esboçar teorias positivas sobre o caráter nacional.

A publicação da *Origem das espécies* (1859) não muda o rumo das idéias dominantes a respeito das diferenças entre grupos humanos. Ao contrário, as teorias racistas encontraram na teoria evolucionista elementos para sua reafirmação. A teoria de Darwin (1809-1882) foi assimilada e transformada pelos intelectuais da burguesia na formulação do *darwinismo social* e colocada a serviço da justificação da reconstrução da hierarquia social que se operara no interior da nova ordem social. Darwin não formulou o evolucionismo biológico tendo em vista justificar o racismo ou as desigualdades sociais. A transposição de suas idéias para o universo social – onde supostamente também se daria uma seleção dos mais aptos num mundo pretensamente igualitário – resulta numa biologização mistificadora da vida em sociedade e justificadora da exploração e da opressão exercidas pelas classes dominantes dos países colonialistas, tanto dentro como fora de suas fronteiras. Por isso, cabe afirmar, como o faz Hobsbawm (1982), que "o darwinismo social e a antropologia racista pertencem não à ciência do século passado, mas à sua política" (p. 227).

Se existe uma certa unanimidade no reconhecimento da genialidade de Darwin,[23] o mesmo não ocorre em relação a Herbert Spencer (1820-1903), filósofo inglês que desenvolveu o *biologismo sociológico*. Segundo Hobsbawm, Darwin foi um cientista e Spencer um pensador medíocre que teve imensa influência na visão de mundo que predominou na era da ascensão do capitalismo industrial e da consolidação da cultura burguesa.[24]

Partindo deste chão social e cultural, a sociologia, a antropologia e a psicologia, que se oficializam a partir desta época, não impugnam a visão de mundo dominante. A maneira como concebem a vida social legitima a sociedade de classes e a desigualdade social que lhe é inerente. A existência de excelentes análises críticas da constituição e da natureza destas ciências, em suas versões funcionalistas, nos dispensam desta tarefa que, de resto, nos seria impossível realizar. Para nossos fins, é suficiente registrar que a antropologia científica que se fez no século XIX e nas primeiras décadas do século XX foi gravemente falseada pelo etnocentrismo europeu.[25] Embora tenha a seu favor a oposição aos

23. O próprio Marx, segundo análises histórico-sociológicas, mostrou entusiasmo pelo darwinismo, ao defini-lo como "base das ciências naturais", e pelo cientista, ao demonstrar a intenção de dedicar a Darwin o segundo volume de *O capital*.

24. As observações de Poliakov sobre Spencer e Darwin caminham nesta mesma direção. Após ressaltar que as expressões "sobrevivência do mais apto" e "luta pela existência" foram cunhadas por Spencer – e que Darwin, portanto, foi porta-voz de uma geração de intelectuais – este autor refere-se à genialidade de Darwin e ao uso da teoria da evolução para fins ideológicos na seguinte passagem: "o transformismo permitia integrar a um sistema grandioso, que expunha a genealogia ascendente dos seres vivos, do infusório ao homem, a velha idéia de superioridade das chamadas raças avançadas". Ao contrário de Spencer, que acreditava na marcha inexorável dos homens para um futuro sob o comando da raça branca, Darwin era mais prudente nesta previsão; embora acreditasse na existência de raças superiores e inferiores, admitia que os costumes civilizados podiam mudar o curso da História Natural e garantir a sobrevivência de seres que, na mera luta pela existência, estariam condenados ao desaparecimento (p. 282-284, *passim*).

25. A seguinte passagem em Chauí (1981a) resume o que estamos querendo ressaltar: "A ideologia burguesa tem o culto da história entendida como progresso. Para a ideologia burguesa, toda a história é o progresso das nações, dos estados, das ciências, das artes, das técnicas. É que o historiador burguês aceita a imagem progressista que a burguesia tem de si mesma, na medida em que *a burguesia considera um progresso seu modo de dominar a Natureza e de dominar os outros homens*. Com esse culto do progresso, a burguesia e seus ideólogos justificam o direito do capitalismo de colonizar os povos ditos 'primitivos' ou 'atrasados' para que se beneficiem dos 'progressos da civilização'. Assim, quando a antropologia social explica 'cientificamente' as sociedades ditas 'selvagens', passa a descrevê-las como sendo pré-lógicas, como fez Lévy-Bruhl. Ou então, quando os antropólogos percebem que tal caracterização é colonialista e passam a descrever os 'selvagens' de modo a revelar que são *diferentes e não atrasados*, ainda assim permanecem sob a hegemonia da ideologia burguesa (...) porque agora mostram que as sociedades primitivas são diferentes da nossa por serem sociedades *sem* escrita, *sem* mercado, *sem* Estado e sem história. (...) Isto não significa que os antropólogos queiram defender o colonialismo (em geral, defendem os interesses das sociedades 'primitivas'), mas sim que sua ciência permanece presa a uma racionalidade e a uma cientificidade que conserva, silenciosamente, a idéia burguesa de progresso." (p. 121-122)

dogmas obscurantistas da Igreja, o fez através de outros dogmas, também reacionários, que pretendiam ser verdades objetivas. Este capítulo da história da ciência ilustra bem a afirmação de que só é possível entender como se engendram as representações de mundo se atentarmos para o modo como os homens se relacionam para produzir e reproduzir a vida; numa estrutura social como a das sociedades industriais capitalistas, a resposta à questão primordial – de onde venho? – que os seres humanos se formulam desde um passado remoto, só poderia assumir a forma de atribuição de uma genealogia distinta aos que dominam – desta vez sob a pretensa objetividade e neutralidade da ciência.

A sociologia científica que se desenvolve a partir de Comte, por sua vez, padece dos mesmos problemas epistemológicos que a antropologia funcionalista. Ao ultrapassar os limites da biologia, a teoria da evolução pela seleção natural aboliu a linha divisória entre ciências naturais e humanas e possibilitou a constituição de uma sociologia que concebe as sociedades humanas à imagem e semelhança da estrutura e do funcionamento dos organismos nos quais diferentes órgãos (ou diferentes classes) precisam funcionar integrada e harmoniosamente no desempenho de funções específicas mas complementares em benefício da saúde do organismo (ou da sociedade) como um todo. Como afirma Hobsbawm (1982, p. 278), nunca mais iria ser tão fácil para o senso comum, que acreditava que o mundo triunfante do progresso liberal capitalista era o melhor dos mundos possíveis, mobilizar o universo para confirmar seus próprios preconceitos. Durkheim é o mais difundido representante desta forma de entender a vida social; preocupado com a instabilidade da sociedade produzida pelo capitalismo liberal, propôs reformas sociais que harmonizassem as partes em conflito, acreditando

estar assim contribuindo para a instalação de uma sociedade justa na qual a distribuição das pessoas pelas classes sociais se fizesse com base apenas na capacidade pessoal, tida por ele como de natureza constitucional.

A psicologia científica nascente neste mesmo período não poderia ser diferente; gerada nos laboratórios de fisiologia experimental, fortemente influenciada pela teoria da evolução natural e pelo exaltado cientificismo da época, tornou-se especialmente apta a desempenhar seu primeiro e principal papel social: descobrir os mais e os menos aptos a trilhar "a carreira aberta ao talento" supostamente presente na nova organização social e assim colaborar, de modo importantíssimo, com a crença na chegada de uma vida social fundada na justiça. Entre as ciências que na era do capital participaram do ilusionismo que escondeu as desigualdades sociais, historicamente determinadas, sob o véu de supostas *desigualdades pessoais*, biologicamente determinadas, a psicologia certamente ocupou posição de destaque.

A psicologia diferencial

A genialidade hereditária

Embora o marco do nascimento da psicologia científica seja a fundação do laboratório de Wundt, na Alemanha de 1879, a consulta a qualquer manual de *psicologia diferencial* – ou seja, da psicologia que se quer investigação quantitativa e objetiva das diferenças existentes entre indivíduos e grupos – põe em relevo um nome: o de *Sir* Francis Galton (1822-1911), descendente de família tradicional inglesa que produziu homens eminentes no mundo da alta administração e das artes. No decorrer de suas atividades intelectuais, Galton transitou pelas quatro vertentes da psicologia das diferenças individuais: dedicou-se ao estudo da *biologia*, e a investigações nas áreas da *estatística* (contribuindo significativamente para o desenvolvimento das noções de distribuição normal, significância estatística e correlação), da *psicologia experimental* (através da pesquisa, em laboratório, das manifestações psíquicas) e dos *testes psicológicos* (criando vários testes e medidas de processos sensoriais, precursores dos testes de inteligência). No entanto, seu

objetivo principal era medir a capacidade intelectual e comprovar a sua *determinação hereditária*. Um dos mais conhecidos adeptos da teoria de Darwin, Galton foi o primeiro a fazer o transplante dos princípios evolucionistas de variação, seleção e adaptação para o estudo das capacidades humanas.

Seu primeiro livro, *Hereditary Genius*, publicado em 1869, é um estudo de homens de reconhecido brilho, através do método da história familial. Seu objetivo é claro: "Pretendo demonstrar, neste livro, que as *aptidões naturais humanas são herdadas* exatamente da mesma forma como os aspectos constitucionais e físicos de todo o mundo orgânico" (p. 1, grifo nosso). Como o número de parentes (pais, irmãos, filhos) eminentes era maior nas famílias estudadas do que se poderia esperar pelo acaso, Galton considerou que esta era uma prova suficiente de que a genialidade é herdada. Todo o restante de sua obra está voltada para este mesmo fim.

Como precursor dos testes psicológicos, tentou medir processos sensoriais (como a discriminação visual, auditiva e cinestésica) e motores (como a velocidade do tempo de reação), tendo em vista estimar o nível intelectual. Dizia ele: "Tudo indica que as únicas informações sobre os acontecimentos externos que nos alcançam passam pela via de nossos sentidos; quanto mais os sentidos detectarem diferenças, maior o campo sobre o qual nossa avaliação e nossa inteligência podem agir." (1883, p. 27)[26]

Anastasi (1965) ressalta o fato de que Galton inaugura uma preocupação que não estava presente na "psicologia das faculdades" da escolástica medieval e que também não é objeto das várias formas de

26. É importante registrar que tão logo a psicologia começou a acumular dados que mostravam diferenças na realização de testes sensório-motores favoráveis a grupos humanos tidos como inferiores pela ideologia racista, o bom rendimento em processos sensoriais e motores, tido por Galton pouco mais de uma década antes como indicador de alta capacidade intelectual, passa a receber interpretação oposta, isto é, passa a ser tomado como indicativo de inferioridade intelectual. Bache (1895) por exemplo, ao constatar que brancos eram inferiores a negros e índios em medidas do tempo de reação, não hesitou em afirmar que "é o homem inferior, e não o superior, que reage melhor a estímulos desta natureza, relacionados à ação reflexa secundária. À medida que sua inteligência aumenta, tendem os homens a reagir com rapidez cada vez menor na escala automática: o homem reflexivo é o mais lerdo dos seres" (citado por Klineberg, p. 126). Esta mudança de interpretação é reveladora da medida em que ciência e ideologia podem se confundir.

associacionismo que, do século XVII ao XIX, procuravam os princípios gerais através dos quais as idéias se associariam na constituição dos processos mentais complexos. A preocupação com as *diferenças individuais* e seus determinantes, com a detecção científica dos normais e anormais, dos aptos e dos inaptos, só poderia ocorrer no âmbito da ideologia da igualdade de oportunidades enquanto característica distintiva das sociedades de classes. Como conclui Hobsbawm (1979), uma das crenças fundamentais no século XIX era a de que "o mundo da classe média estava livremente aberto a todos. Portanto, os que não conseguiam cruzar seus umbrais demonstravam uma falta de inteligência pessoal, de força moral ou de energia que automaticamente os condenava ou, na melhor das hipóteses, uma herança racial ou histórica que deveria invalidá-los eternamente, como se já tivessem feito uso, para sempre, de suas oportunidades." (p. 219-220) Entre os supostos inaptos, estavam os trabalhadores pobres das cidades industriais.

Os objetivos de Galton, contudo, iam mais longe do que a mera comprovação do caráter genético das capacidades psíquicas individuais; estava em seus planos interferir nos destinos da humanidade através da *eugenia*, ciência que visava controlar e dirigir a evolução humana, aperfeiçoando a espécie através do cruzamento de indivíduos escolhidos especialmente para este fim. Ao que tudo indica, este propósito encontrou receptividade na comunidade científica durante um bom tempo. A própria Anne Anastasi, a maior compiladora das pesquisas e idéias vigentes na psicologia diferencial até meados do século XX, não teve problemas em identificar Galton com a eugenia e em defini-la como ciência na primeira edição de seu clássico *Psicologia diferencial*, em 1937. Compreensivelmente, esta referência é omitida e a palavra "eugenia" é varrida de seu livro nas revisões de 1949 e 1958. Afinal, o mundo acabara de viver a segunda grande guerra e falar em aprimoramento da espécie tornara-se no mínimo inconveniente.[27]

27. Não se pode negar que esta psicóloga norte-americana já fazia, na edição de 1937, críticas ao peso que Galton atribuía ao papel da hereditariedade e que a ênfase na influência ambiental vai aumentando neste manual, em consonância com uma tendência que se vai tornando dominante na psicologia no decorrer deste século. No entanto, convém destacar que o meio social é por ela concebido – como, de resto, por todos os pesquisadores e teóricos incluídos em sua obra do mesmo modo biologizado como comparece na sociologia funcionalista. De outro lado, sua leitura atenta e a comparação das sucessivas edições trazem revelações interessantes que dizem respeito à própria natureza da psicologia diferencial e de sua evolução: por exemplo, na edição da década de trinta há três capítulos inteiramente dedicados às diferenças raciais, acrescidos de um sobre diferenças entre populações rurais e urbanas. Nesta edição, o termo *classe social* não consta do índice remissivo, o que só vai ocorrer na edição de 1949, depois que esse termo foi transformado, na literatura sociológica norte-americana, em sinônimo de *nível sócio-econômico*.

Galton estava, sem dúvida, imbuído do espírito de seu tempo; o anticlericalismo e a preocupação com a questão da hierarquia das raças encontram-se no centro de sua obra. No entanto, ele não pode ser incluído entre os téoricos do racismo com a mesma facilidade com que o foi Gobineau. Dizer, como ele fazia, que "o *nível médio* [de inteligência] da raça dos negros era inferior de 'dois graus' ao da raça branca e que o da raça australiana o era de 'três graus' " (citado por Poliakov, p. 285, grifos nossos), não é o mesmo que afirmar, de modo absoluto, a inferioridade dessas raças. Muito mais cientista do que filósofo da história, Galton não foi tão longe como muitos de seus contemporâneos e discípulos na definição de uma política social que visasse à preservação da raça superior. Embora tenha sido o fundador da eugenia, mostrava-se cauteloso na prescrição de medidas eugênicas, alegando o estado ainda precário do conhecimento sobre as leis da hereditariedade. Ao colocar em foco a distribuição desigual dos dons e dos talentos de acordo com as famílias e as linhagens, diminuiu a ênfase no critério meramente racial. Contudo, convém relembrar: numa ordem social em que o acesso aos bens materiais e culturais não é o mesmo para todos, o "talento" é muito menos uma questão de aptidão natural do que de dinheiro e prestígio; mais do que isto, numa sociedade em que a discriminação e a exploração incidem predominantemente sobre determinados grupos étnicos, a definição da superioridade de uma linhagem a partir da notoriedade de seus membros só pode resultar num grande mal-entendido: acreditar que é natural o que, na verdade, é socialmente determinado.

As idéias de Galton a respeito da inteligência herdada marcaram época na psicologia; sua influência sobre o movimento dos testes mentais que se desencadeou na última década do século XIX foi marcante: basta dizer que Cattell, pioneiro na criação dos testes psicológicos e seu introdutor nos E.U.A., estava entre seus alunos. Mas de Galton e seus

discípulos para a geração de psicólogos e de pedagogos escolanovistas que desenvolveu seus trabalhos entre 1890 e 1930 existe uma diferença fundamental: o apego dos segundos à crença entusiasmada na real possibilidade de identificar e promover socialmente os mais aptos, independentemente de sua etnia ou de sua origem social. É em torno dela que se congregaram psicólogos e pedagogos que, na virada do século, sonharam com uma psicometria e uma pedagogia a serviço de uma sociedade (de classes) igualitária.

Como diagnosticar as aptidões dos escolares

O aumento da demanda social por escola nos países industriais capitalistas da Europa e da América e a conseqüente expansão dos sistemas nacionais de ensino trouxeram consigo dois problemas para os educadores: de um lado, a necessidade de explicar as diferenças de rendimento da clientela escolar; de outro, a de justificar o acesso desigual desta clientela aos graus escolares mais avançados. Tudo isto sem ferir o princípio essencial da ideologia liberal segundo o qual o *mérito pessoal* é o único critério legítimo de seleção educacional e social.

No âmbito da liberal-democracia, é compreensível que a preocupação com a superdotação e sua contrapartida, a subdotação intelectual, tenha sido a principal atividade da psicologia nos setenta anos após a publicação da primeira obra de Galton. Se as aparências já faziam crer que as oportunidades estavam igualmente ao alcance de todos – pois é inegável que, em comparação com a estática sociedade feudal, a nova ordem possibilitou grande mobilidade social – a psicologia veio contribuir para a sedimentação desta visão de mundo, na exata medida em que os resultados nos testes de inteligência, favorecendo via de regra os mais ricos, reforçavam a impressão de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais.

A explicação das dificuldades de aprendizagem escolar articulou-se na confluência de duas vertentes: das ciências biológicas e da medicina do século XIX recebe a visão organicista das aptidões humanas, carregada, como vimos, de pressupostos racistas e elitistas; da psicologia e da pedagogia da passagem do século herda uma concepção menos heredológica da conduta humana – isto é, um pouco mais atenta às influências ambientais – e mais comprometida com os ideais liberais

democráticos. A ambigüidade imposta por esta dupla origem será uma característica do discurso sobre os problemas de aprendizagem escolar e da própria política educacional, nele baseada, nos países capitalistas no decorrer de todo o século XX. No próximo capítulo, faremos algumas observações a respeito das manifestações desta contradição no pensamento educacional brasileiro; por ora, examinemos um pouco mais este momento constitutivo da psicologia educacional.

Os primeiros especialistas que se ocuparam de casos de dificuldade de aprendizagem escolar foram os médicos. O final do século XVIII e o século XIX foram de grande desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, especialmente da psiquiatria. Datam desta época as rígidas classificações dos "anormais" e os estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria conduzidos em laboratórios anexos a hospícios. Quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os "duros da cabeça" ou idiotas, anteriormente confundidos com os loucos; a criação desta categoria facilitou o trânsito do conceito de *anormalidade* dos hospitais para as escolas: as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como *anormais escolares* e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica.

Em 1914, nos anais do Congresso de Assistência realizado em Montpellier, os *anormais infantis*[28] são definidos nos seguintes termos: "Aqueles que, sob a inflência de taras mórbidas hereditárias ou adquiridas, apresentam defeitos constitucionais de ordem intelectual, caracterial ou moral, associados no mais das vezes a defeitos corporais e capazes de diminuir o poder de adaptação ao meio no qual eles devem viver regularmente" (cf. Ramos, 1939, p. XVI).

De sua raiz psicopedagógica mais tardia, plantada em laboratórios de psicologia muitas vezes anexos a estabelecimentos de ensino, as explicações do rendimento escolar desigual receberam como principal contribuição os instrumentos de avaliação das aptidões. *Medir as aptidões naturais* tornara-se o grande desafio que os psicólogos se colocavam na

28. Entre 1880 e 1920, são muitos os livros e artigos que trazem no título a expressão "crianças anormais", entre os quais dois clássicos: o *Rapport sur l'education des enfants normaux et anormaux*, de Seguin (1887), e *Les enfants anormaux*, de Binet e Simon (1907).

virada do século. Além de Binet, um dos fundadores da psicologia diferencial ao publicar *La psychologie individuelle*, em 1895, e autor da primeira escala métrica da inteligência para crianças, Edouard Claparède, professor na Universidade de Genebra e contemporâneo de Piaget no Instituto J.J. Rousseau, tornou-se um autor obrigatório entre as obras de referência de psicólogos e pedagogos voltados para o estudo e a mensuração das diferenças individuais de rendimento escolar em todo o mundo.[29] *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, publicado em 1924, encontrou grande receptividade em vários países, formou mais de uma geração de psicólogos e pedagogos e deixou marcas permanentes e de fácil identificação nos meios educacionais.

A matriz biológica da formação de Claparède fica patente não só nos temas dominantes em sua vasta produção intelectual como nos conceitos por ele veiculados nessa publicação. Nela, o termo *aptidão* refere-se ao rendimento decorrente de uma *disposição natural*.[30] Se nesta época já não pode ser considerada inata, a aptidão é tida como resultante de uma predisposição que se revelaria num rendimento líquido, distinto do rendimento bruto, decorrente de outras influências além da predisposição, como o exercício e a educação, a fatigabilidade e o estado afetivo.

Foram muitos os psicólogos que, nesta época, empenharam suas vidas na pesquisa de instrumentos que pudessem verificar se, por trás do rendimento bruto, um indivíduo era intelectualmente mais apto que outro. Isto é, muitos foram os que se dedicaram com afinco a tentativas de medir, com objetividade e precisão, as verdadeiras aptidões das pessoas, independentemente das influências ambientais, entre elas as de natureza sócio-econômica. Neste sentido, é preciso fazer justiça: muitos dos pesquisadores que, da última década do século passado aos trinta primeiros anos deste século, se debruçaram sobre as questões da mensuração das aptidões, da orientação e da seleção profissional, o fizeram imbuídos de ideais democráticos e compartilharam da esperança de que era chegado o tempo da sociedade igualitária, livre e fraterna.

29. Seu livro *A educação funcional* é o quarto volume da coleção "Atualidades Pedagógicas" que a Editora Nacional publicou a partir de 1934.
30. Em Bisseret (1979) encontra-se uma análise dos diferentes significados que o termo aptidão assumiu nos séculos dezoito e dezenove e das mudanças econômicas e sociais subjacentes.

Em outras palavras, fazem parte do grande contingente de intelectuais que, neste período, sob a nítida influência das concepções de Durkheim, criticam os caminhos pelos quais a nova ordem social enveredara e denunciam as injustiças sociais em vigor numa sociedade que, de acordo com a visão durkheimiana, se encontrava desregulada ou anômica. Através da especificidade de seu trabalho, propõem-se a destinar os mais aptos, e não necessariamente os mais ricos, aos níveis mais altos da pirâmide social. Não eram, portanto, pessoas de má-fé que defendiam conscientemente os interesses do capital, mas humanistas equivocados que ingenuamente sonhavam um sonho que a história tem mostrado impossível: o de justiça numa ordem social estruturalmente injusta. Exatamente por isso acabaram, sem o querer, fortalecendo a crença na possibilidade de oportunidades iguais que tentavam viabilizar através de dois recursos: o uso de instrumentos que queriam infalíveis na mensuração das verdadeiras disposições naturais e a expansão e aprimoramento do sistema escolar.[31]

Claparède é um fiel representante das inquietações e desejos de seus pares: quer aprimorar instrumentos de medida que rastreiem as diferenças individuais, quer saber quem são os retardados e os bem dotados o mais precocemente possível, defende a criação de classes especiais para os primeiros e de escolas especiais para os segundos, propõe, em 1920, a escola sob medida e em 1922 a orientação profissional – tudo isto em nome de menor desperdício e menor desgaste individual e social. A colocação do "homem certo no lugar certo" era para ele o caminho mais curto para o restabelecimento da justiça social almejada e a seu ver possível, mas ainda não alcançada.

É neste contexto ideológico reformista que, na última década do século passado, se verifica nos meios universitários de países capitalistas europeus e norte-americanos uma verdaderia cruzada em busca de instrumentos de medida das diferenças individuais. Logo em seguida, a partir dos primeiros anos deste século e em especial durante e após a

31. A estreita relação entre a psicologia e a sociologia científicas, de um lado, e a pedagogia científica (o movimento da Escola Nova), de outro, é uma prova concreta desta comunidade de esforços que visam a transformação de uma sociedade de classes injusta numa sociedade de classes justa. O que preocupava sociólogos, psicólogos e pedagogos irmanados nesta luta não era a estrutura social de classes, mas a reversão de disfunções de que esta estrutura padecia.

primeira grande guerra, vários países engajam-se numa nova epopéia: a identificação dos super e dos subdotados na população infantil, de modo a lhes oferecer condizente educação escolar. Desde então, os testes psicológicos ingressaram nas escolas e passaram a fazer parte de seu cotidiano nos países capitalistas centrais. É a partir desta época que, nos países dependentes, educadores mais progressistas sofrem forte influência do que se passa nos meios educacionais da Europa e da América do Norte e começam a lutar pela introdução da psicometria e da pedagogia nova em seus países.[32]

Inicialmente circunscrita à avaliação médica segundo os quadros clínicos da época, a avaliação dos "anormais escolares" tornou-se, durante os trinta primeiros anos do século XX, praticamente sinônimo de avaliação intelectual; nesta época, os testes de QI adquiriram um grande peso nas decisões dos educadores a respeito do destino escolar de grandes contingentes de crianças que, na Europa e na América, conseguiam ter acesso à escola. No entanto, a incorporação de alguns conceitos psicanalíticos veio mudar não só a visão dominante de doença mental como as concepções correntes sobre as causas das dificuldades de aprendizagem. A consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída à dimensão afetivo-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocou uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional: de *anormal*, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar passou a ser designada como *criança problema*. As publicações que têm no título esta expressão são típicas dos anos trinta e operam mudanças na concepção das causas das dificuldades de aprendizagem escolar: se antes elas são decifradas com os instrumentos de uma medicina e de uma psicologia que falam em anormalidades genéticas e orgânicas, agora o são com os instrumentos conceituais da psicologia clínica de inspiração psicanalítica, que buscam no ambiente sócio-familiar as causas dos desajustes infantis. Amplia-se, assim, o espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz que supostamente explicam seu insucesso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais.

32. O livro de Lourenço Filho, *Introdução ao estudo da Escola Nova*, publicado em 1927, é um caso exemplar desta influência e deste objetivo.

A nova palavra de ordem é a *higiene mental escolar*. Com intenções preventivas, as clínicas de higiene mental e de orientação infantil disseminaram-se no mundo a partir da década de vinte e se propõem a estudar e corrigir os *desajustamentos infantis*. Sob o nome de psicoclínicas, clínicas ortofrênicas, clínicas de orientação ou clínicas de higiene mental infantil, elas servem diretamente à rede escolar através do diagnóstico, o mais precocemente possível, de distúrbios da aprendizagem. A obsessão preventiva tem como lema *"keep the normal child normal"* (mantenha normal a criança normal) e em seu nome são criadas as "clínicas de hábitos" para crianças em idade pré-escolar.

De um lado, este movimento cria uma rede de clínicas psicológicas escolares ou paraescolares, onde as crianças que apresentam problemas de aprendizagem e desajustamento escolar são diagnosticadas e tratadas; de outro, gera uma preocupação com a higiene mental do professor e com a possibilidade de seus distúrbios emocionais interferirem negativamente na saúde mental de seus alunos; por fim, orienta uma série de medidas pedagógicas destinadas à correção dos desajustes revelados pela clientela escolar, como as "classes fracas", que na época surgem em contraposição às "classes de anormais" que, no entender dos psicopedagogos, deveriam ficar reservadas apenas aos "atrasados constitucionais" (cf. Ramos, 1939, p. XX-XXV).

Hoje sabemos que desse expressivo movimento das décadas de vinte e trinta restou a prática de submeter a diagnósticos médico-psicológicos as crianças que não respondem às exigências das escolas. Nos anos quarenta, esta proposta já se transformara, em vários países, numa rotina quantificadora. Nos E.U.A., a assimilação à rede escolar de um grande número de psicólogos clínicos que atuaram na segunda grande guerra levou às últimas conseqüências a tendência à psicologização das dificuldades de aprendizagem escolar que já vinha se esboçando. Embora tenham nascido com intenções mais amplas que abrangiam um trabalho permanente de orientação de pais e professores, estas clínicas ortofrênicas transformaram-se rapidamente em verdadeiras fábricas de rótulos. E os mais prováveis destinatários destes diagnósticos serão, mais uma vez, as crianças provenientes de segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola.

É verdade que, nesta época, o peso atribuído à hereditariedade e à raça na determinação do comportamento já havia diminuído. Diante da recorrência de dados que apontavam os negros e os trabalhadores pobres como os detentores dos resultados sistematicamente mais baixos nos testes psicológicos, a explicação começa a deixar de ser *racial* – no sentido biológico do termo – para ser *cultural*. A psicologia diferencial assimilou muito dos conhecimentos acumulados pela antropologia cultural e valeu-se deles para explicar o menor rendimento obtido pelos grupos e classes sociais mais pobres na escola e nos instrumentos de medida das capacidades psíquicas. Mas se um passo importante foi dado quando o conceito de raça foi substituído pelo de cultura como elemento explicativo das desigualdades sociais, é preciso continuarmos atentos às armadilhas da ideologia presentes nesta passagem: os juízos de valor centrados no modo de viver e de pensar dos grupos dominantes impregnam os trabalhos dos antropólogos culturalistas, que freqüentemente consideram "primitivos", "atrasados" e "rudes" grupos humanos (muitas vezes, classes sociais) que não participam ou participam parcialmente da cultura dominante. A influência desta maneira de pensar sobre as pesquisas que investigaram as relações familiares e as práticas de criação infantil em diferentes segmentos sociais é nítida desde o início do século; a ausência, nas classes dominadas, de normas, padrões, hábitos e práticas presentes nas classes dominantes, foram tomadas como indicativas de atraso cultural destes grupos, o que os aproximaria do estado primitivo dos grupos étnicos de origem. Passou-se, assim, à afirmação da existência não tanto de *raças inferiores* ou *indivíduos constitucionalmente inferiores*, mas de *culturas inferiores* ou *diferentes* – o que dá no mesmo, segundo argumentação de Chauí (1981a), – de *grupos familiares patológicos* e de *ambientes sociais atrasados* que produziriam crianças desajustadas e problemáticas.

Esta versão dos fatos atingiu seu ponto mais alto nos anos sessenta, quando da elaboração da chamada "teoria da carência cultural". Como veremos, afirmações carregadas de elitismo são a tônica do discurso educacional sobre os grupos raciais e sociais oprimidos. O movimento de higiene mental escolar também ajudou, portanto, mesmo sem o saber e desejar, a instalar a escola seletiva, difícil de perceber e denunciar porque dissimulada sob procedimentos técnicos e verdades científicas de difícil contestação na época. Embora imbuído do mais sincero propósito democrático, ele também colaborou para justificar o acesso desigual das classes sociais aos bens culturais, ao restringir a explicação de suas dificuldades de escolarização ao âmbito das disfunções psicológicas. Aliás, uma psicologia que desde o seu nascimento baseia-se numa definição conservadora de ajustamento e de normalidade e que centra suas investigações no que ocorre no indivíduo ou nas relações interpessoais, entendidos como entidades a-históricas, só poderia ter imensa receptividade numa sociedade regida pelas teses liberais e por uma visão funcionalista da vida social. Seu prestígio foi tão forte que suplantou, na explicação do fracasso escolar, uma das premissas do pensamento escolanovista que não podia ser negligenciada: a de que a estrutura e o funcionamento da escola e a qualidade do ensino seriam os principais responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem.

Se na vigência do humanismo a ênfase era colocada na possibilidade de igualdade numa sociedade de classes, na era de sua decadência os ideólogos liberais vêm para grifar a segunda palavra da expressão "igualdade de oportunidades". Um exemplo claro desta reformulação que visa a restabelecer a crença abalada na justiça da sociedade norte-americana é o livro de Warner e seus colaboradores, publicado em 1944 e com ampla repercussão em vários países, incluindo o Brasil.

Quem será educado?

Loyd Warner era professor de antropologia e sociologia na Universidade de Chicago quando se associou a outros cientistas sociais norte-americanos – Robert Havighurst, pedagogo da Universidade de Chicago, e Martin Loeb, da Universidade da Califórnia – que viriam a ter uma participação decisiva na estruturação da teoria da privação cultural e nos programas de educação compensatória na década de sessenta. Quando publicou *Who Shall Be Educated?*, em 1944, a crença de que os E.U.A. seriam o país democrático por excelência encontrava-se fortemente abalada. A luta de muitos por ascensão social resultara em frustração e os chamados comportamentos "anti-sociais" haviam aumentado nas décadas de trinta e quarenta. Warner propôs-se a colaborar com o restabelecimento da ordem colocando em pratos limpos o termo "igualdade de oportunidades"; aliás, coube também a ele traduzir a expressão "classes sociais" em termos assimiláveis pela sociologia

funcionalista norte-americana. Em 1941, criou um procedimento simples de determinação do *status social* de indivíduos e grupos, transformando a divisão social em classes numa divisão anódina em *níveis sócio-econômicos*.

O livro de 1944 tem por objetivo recuperar o sentido original da expressão "igualdade de oportunidades" que, a seu ver, havia sofrido distorções que resultaram num mal-entendido socialmente danoso.

Logo de início de deixa claro: as possibilidades reais de ascensão, numa sociedade democrática, são, por definição, *desiguais*. O fundamental, para ele, é que as desigualdades sociais inevitáveis tenham como base as desigualdades pessoais; por isto, é preciso garantir que os mais bem dotados ocupem os mais altos postos na hierarquia social, independentemente da raça, do credo, do nível sócio-econômico e do sexo. A injustiça que de detecta na sociedade norte-americana de então consiste em destinar os mais ricos aos níveis sociais mais altos. A justiça social – e não a igualdade, pois esta é impossível, já que as pessoas não são todas iguais – deve ser garantida por procedimentos de diagnóstico das capacidades e por uma escola que atenda à diversidade de aptidões. As denúncias de Warner vão até onde uma crítica informada por uma visão funcionalista de sociedade pode ir; como Durkheim, ele critica duramente a sociedade em que vive e a acusa de injusta, crê na possibilidade de uma sociedade de classes justa e defende a necessidade de se tomar as diferenças individuais como critério para as diferenças sociais; diferentemente de Durkheim, que preconizava a regulamentação das relações sociais entre "fracos" e "fortes" através das corporações profissionais, tendo em vista reverter a anomia em que as sociedades capitalistas teriam, de seu ponto de vista, mergulhado, Warner vê na escola o remédio para o restabelecimento da saúde social perdida, como bom discípulo que foi dos escolanovistas. Contudo, ao definir a atitude básica que a escola deve privilegiar na formação do alunado, afasta-se da posição defendida pela escola nova; para esta, cabia à escola formar o cidadão democrático e confiante no futuro; para os neoliberais norte-americanos da década de quarenta, trata-se muito mais de formar cidadãos conformados com seus lugares na estrutura social. Em outras palavras, para fazer com que a educação escolar trabalhe pela democracia, agora é urgente que, além da criação de mecanismos de avaliação psicológica e de encaminhamento escolar justos, a escola se encarregue de criar uma *nova mentalidade* nas novas gerações, cabendo aos professores destruir

algumas *ficções democráticas* e levar os cidadãos à aceitação do que os autores chamam de a "dura realidade dos fatos", ou seja: 1) os homens não nascem iguais; 2) apenas um pequeno número de pessoas pode ser alocado nos níveis sociais e econômicos mais altos da sociedade – há lugar apenas para uns poucos no topo da pirâmide; 3) a ascensão econômica está decrescendo na sociedade norte-americana; 4) à ascensão social de alguns deve corresponder a solidariedade social de muitos; somente assim a frustração e o ressentimento da maioria poderão ser evitados e transformados nas necessárias solidariedade e coesão sociais. Desta perspectiva, cabe à escola o importante papel de "regular o tráfego" pelas pistas ascendente e descendente da pirâmide social.

Warner e seus colaboradores opõem-se a uma sociedade de classes fechada, sem permeabilidade entre seus vários segmentos. Defendem com vigor a tese de que deveriam ocupar o alto da pirâmide os que realmente o merecessem em função de suas qualidades individuais. Aos que ficassem nas camadas sociais mais baixas, deveria ser garantida a satisfação de suas necessidades, pois a sociedade norte-americana já dispõe de condições tecnológicas para tal. A mensagem meritocrática é a mesma de Claparède, só que mais clara e mais contundente, em consonância com as novas necessidades de controle social surgidas da própria evolução do modo de produção em vigor.

Teoria da carência cultural: o preconceito disfarçado?

Cerca de vinte anos depois, novos clamores e novas denúncias. De um lado, dados de pesquisas mostram repetidamente uma alta correlação positiva entre nível de escolaridade e classe social, o que força a percepção de que a igualdade de oportunidades e as teses dos educadores liberais do passado não passavam de palavras; de outro, os grupos sociais mais atingidos pela exploração econômica e pela dominação cultural não aceitam a desigualdade e a denunciam. É a época dos movimentos reivindicatórios das minorias raciais norte-americanas e da grande resposta política que lhes é dada através do mundo acadêmico e educacional: a "teoria da carência cultural".

Num mundo no qual argumentos racistas explícitos podem causar constrangimento, como explicar a perpetuação de uma parcela da população nesse limbo? Pelo recurso a versões ambientalistas do desen-

volvimento humano, reservando-se ao termo "ambiente" uma concepção acrítica, compatível ao mesmo tempo com uma visão biologizada da vida social e com uma definição etnocêntrica de cultura: de um lado o ambiente é praticamente reduzido a estimulação sensorial proveniente do meio físico; de outro, valores, crenças, normas, hábitos e habilidades tidos como típicos das classes dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio.[33] Quando se propõem a explicar o sucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, estas teorias ambientalistas fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional. Não é difícil localizar passagens, nos milhares de textos que as integram, nas quais os adultos das classes subalternas são considerados mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais do que os das classes dominantes, a partir de interpretações visivelmente tendenciosas de situações ou comportamentos que estariam a exigir outras leituras, não fosse a forte e tradicional tendência social, *da qual muitos pesquisadores participam*, de fazer do pobre – visto como elo de ligação entre o selvagem e o civilizado – o depositário de todos os defeitos.

Examinemos dois exemplos: em 1951, a psicóloga norte-americana Esther Milner publicou um estudo experimental cujos resultados encontram-se entre as afirmações-chave da teoria da carência cultural que serviram de base a inúmeros programas de intervenção desenvolvidos no decorrer dos anos sessenta. Seu objetivo foi estudar as relações entre a prontidão para a leitura na primeira série e padrões de interação pais-filhos. Suas conclusões trazem, nítida, a marca da visão social etnocêntrica e preconceituosa que se tem dos integrantes das classes pobres: "Quando de seu ingresso na escola, a criança da classe baixa parece ressentir-se principalmente de duas vantagens que a criança da classe média tem. A primeira é uma atmosfera familial afetuosa e positiva ou um padrão de relação com adultos que está sendo cada vez mais reconhecido como um requisito de motivação para qualquer tipo de aprendizagem controlada por adultos. As crianças de classe baixa, no estudo de Milner, percebiam o adulto principalmente como hostil. A segunda

33. Em outro lugar fizemos uma revisão crítica dos pressupostos da "teoria da carência cultural" (Patto, 1984, p. 113-159).

vantagem é descrita como ampla oportunidade de interagir verbalmente com adultos. Este segundo ponto pode ser ilustrado por uma atmosfera radicalmente diferente em torno da mesa das refeições. Nos lares das crianças com elevados escores (as de classe média) havia conversação mais espontânea durante as refeições entre adultos e crianças. Em contraste, pais de crianças com baixos escores (as de classe baixa) tendiam a proibir ou desencorajar a conversação das crianças durante as refeições." (Anastasi, p. 596)

A própria Anastasi conclui, após rever vários estudos a respeito de relações entre origem social e estrutura da personalidade infantil: "Certos aspectos da vida familial da classe baixa tendem a minar a autoconfiança e a segurança emocional da criança e desencorajar o desenvolvimento intelectual. Estas diferenças refletem-se em ajustamento emocional mais deficiente e realização escolar inferior por parte das crianças de classe baixa." (p. 597)

Afirmações deste teor são, no entanto, muito anteriores; já em 1931, Buhler comparava *g-children* (*good-children*, crianças-boas, expressão usada no texto como sinônimo de crianças provenientes de *bom* meio social) com *p-children* (*poor-children*, crianças-pobres, expressão usada no texto como sinônimo de crianças provenientes de meio social *pobre*) e concluía pela presença de inúmeras deficiências nestas últimas, em várias áreas do desenvolvimento, tidas como diretamente responsáveis pelo seu fracasso escolar. Note-se que a autora usa como antônimos "bom-pobre" e não "rico-pobre", como seria de esperar. Este fato pode não ser casual; o oposto de bom é *mau*, o que pode ser um indicador da maneira implicitamente negativa de a autora conceber os integrantes das classes pobres.

O que impressiona nestas pesquisas é a dificuldade dos pesquisadores de perceber que a própria precariedade dos instrumentos de avaliação e do contexto das observações pode ser a responsável pelos resultados negativos encontrados. A relação pesquisador/pesquisado e sua influência sobre os comportamentos observados é igualmente ignorada. Não lhes ocorre que a presença de um pesquisador à mesa de refeições possa levar os pais de classe média a se comportarem de acordo com que aprenderam ser a relação socialmente valorizada entre pais e filhos; da mesma forma, não levam em conta que esta presença pode ter efeitos inibidores sobre o comportamento apresentado por uma família das classes subalternas.

Alheios às questões da ideologia e das relações de poder – que não estão simplesmente "lá fora", na sociedade, mas entranhadas no próprio corpo da Ciência[34] – geram um conhecimento científico que leva apenas ao reconhecimento-desconhecimento do que se propõem a desvendar. Tais pesquisas confirmam aos educadores a propriedade de sua visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, impedindo-os, assim, de olhar para a escola e a sociedade em que vivem com olhos mais críticos. Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. Mesmo assim, fazem renascer, com estes programas, a esperança na justiça social, mais uma vez graças ao papel democratizante atribuído à escola compensatória que supostamente reverterá as diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes "menos favorecidas" seriam portadoras. Geram, desta forma, uma nova versão da idéia da escola redentora: será da que redimirá os pobres, curando-os de suas deficiências psicológicas e culturais consideradas as responsáveis pelo lugar que ocupam na estrutura social. Em síntese, partem do senso comum e apenas o devolvem à sociedade revestido de maior credibilidade.

A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres dela. Como veremos, mesmo quando voltam os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar.

Neste momento é importante resumir: o tema das diferenças individuais numa sociedade dividida em classes – e, conseqüentemente, a pesquisa das causas do fracasso escolar das classes empobrecidas e os programas educacionais a elas especificamente destinados – movimenta-

34. A respeito das características ideológicas do discurso científico, veja Chauí (1981b).

se num terreno minado de preconceitos e estereótipos sociais. Isto será tanto mais verdadeiro quanto mais a divisão de classes coincidir com a divisão de grupos étnicos. A defesa da tese da inferioridade congênita ou adquirida, irreversível ou não, dos integrantes das classes subalternas é antiga e persistente na história do pensamento humano. As diferenças de qualidade de vida entre as classes sempre foram justificadas através de explicações geradas pelos que, em cada ordem social, são considerados competentes para elaborar uma interpretação legítima do mundo. E a interpretação tida como verdadeira é a que dissimula e oculta, com maior sutileza, que as divisões sociais são divisões de classes, o que equivale a afirmar sua condição ideológica, aqui entendida como "um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) ... cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes" (Chauí, 1981a, p. 113-114).[35]

Geradas no calor dos movimentos reivindicatórios das minorias latinas e negras norte-americanas, era de esperar que as conclusões das pesquisas produzidas neste país a partir dos anos cinqüenta fossem expressão, mesmo que sutil, da crença arraigada na inferioridade de negros, índios e mestiços. Não foi por acidente que no auge da teoria da carência cultural o psicólogo norte-americano Arthur Jensen reviveu a tese da inferioridade genética do negro; na verdade, ele estava sendo porta-voz da mensagem muitas vezes implícita nessa nova formulação teórica do problema das desigualdades sociais.

Como se trata de um tema altamente polêmico, voltaremos mais adiante a tratar da questão dos distúrbios de desenvolvimento da criança das classes pobres e sua relação com o rendimento escolar. Investigar em que medida a pesquisa e o pensamento educacionais brasileiros encontram-se impregnados destas versões sobre indivíduo, escola e sociedade é o objetivo do capítulo seguinte.

35. Sobre as formas que estas "explicações racionais para as diferenças sociais que jamais mencionam a divisão da sociedade em classes" assumiram no pensamento norte-americano, veja "conceitos de Privação e de Desvantagem", documento produzido pelo *U.S. Departament of Health, Education and Welfare* (1968), *in* Patto, 1981, p. 76-86.

2

O modo capitalista de pensar a escolaridade: anotações sobre o caso brasileiro

Os anos vinte deste século constituem um marco na história da educação brasileira, menos pela ocorrência de mudanças qualitativas ou quantitativas dignas de nota no sistema educacional do que pela intensa movimentação intelectual em torno da questão do ensino que os caracterizou e que exerceu decisiva influência sobre os rumos da educação no país nas décadas subseqüentes.

Falar em década de vinte significa falar em Primeira República, período da história brasileira no qual a distância entre o real e o proclamado não foi muito diferente da que se verificou no período anterior, monarquista e escravocrata. Foi no âmbito do proclamado, também vincado de contradições, que se desenvolveram as idéias que se oficializaram nesta época a respeito da natureza humana, em geral, e da natureza do brasileiro, em particular. É nosso objetivo, neste capítulo, verificar sua expressão no pensamento educacional a respeito da escolarização e suas dificuldades, sem qualquer pretensão, contudo, de realizar um estudo do universo cultural neste período. Mais especificamente, a partir de um esboço dessas concepções, queremos examinar seus reflexos sobre a maneira predominante de entender a escolarização das crianças das classes populares, tendo em vista um objetivo mais amplo: o de fornecer elementos à compreensão do modo atual de pensar e pesquisar esta questão.

Fracasso escolar: dados sobre a pré-história de uma explicação

Primeira República e liberalismo

Embora as idéias liberais já transitassem nos meios políticos e intelectuais brasileiros desde o Império, sua presença mais articulada na vida do país ocorre com o advento do Brasil republicano, período da história brasileira que tem início em 1889 e nasce sob o patrocínio intelectual do liberalismo. É nesta época, portanto, que se encontra uma das raízes nacionais da maneira dominante de explicar as diferenças entre as raças e grupos e, por extensão, as diferenças de rendimento escolar presentes entre as classes sociais: a crença de que abolido o trabalho escravo e inaugurada a categoria social do trabalhador livre numa sociedade capitalista criam-se as condições para que a distribuição social dos indivíduos seja pautada apenas por suas *aptidões naturais*. Não por acaso, portanto, à entrada do ideário político liberal no país, corresponde, pouco depois, o ingresso de sua contrapartida científica, a *psicologia das diferenças individuais* que, aliada aos princípios da Escola Nova, transplantou para os grandes centros urbanos brasileiros a preocupação em medir estas diferenças e implantar uma escola que as levasse em consideração.

A literatura sobre a economia, a política, a sociedade e a cultura na Primeira República é extensa e de indiscutível qualidade: Caio Prado Jr., Nelson Werneck Sodré, Celso Furtado, Octavio Ianni, Francisco Iglesias, Dante Moreira Leite, Boris Fausto e Alfredo Bosi, entre outros, encarregaram-se de dissecar este período da vida brasileira em suas múltiplas faces, trazendo indiretamente subsídios para a compreensão do comportamento do sistema escolar neste período. Em menor número, outros autores dedicaram-se especificamente ao estudo de sua política educacional: entre eles, a leitura de Nagle (1974) torna-se obrigatória quando se quer entender as relações entre escola e sociedade no início deste século. É no marco dessas análises históricas que podemos contextuar as teorias que começam a ser formuladas neste período e que serviram de pano de fundo às explicações do fracasso escolar durante o percurso da pesquisa e da política educacionais no país.

Sabemos que a adoção dos ideais da Revolução Francesa é anterior à República e data do movimento pela Independência; ainda no Império, vários princípios da Declaração dos Direitos do Homem faziam eco no corpo das leis: a constituição de 1824 transcrevia vários deles e seu artigo 179 garantia formalmente a gratuidade do ensino primário a todos os cidadãos. Poucos anos depois (1827), uma lei determinava a criação de escolas primárias em todas as cidades, vilas e lugarejos. No entanto, o Estado desincumbiu-se do ensino primário e voltou-se principalmente para o desenvolvimento do ensino secundário e superior, garantindo aos mais ricos o diploma como passaporte para os altos cargos públicos e para as profissões liberais e o prestígio social que eles conferiam. Nesta época, segundo Moreira (1960), as escolas secundárias públicas tiveram vida efêmera, salvo algumas que alcançaram prestígio junto às elites. Tentativas de implantação do ensino técnico foram rapidamente frustradas e as iniciativas de formação docente para o ensino primário não surtiram o efeito esperado: as escolas normais brasileiras – a primeira das quais foi criada em Niterói, em 1835 – inicialmente ficaram vazias, para logo em seguida serem ocupadas pelas moças dos segmentos sociais que possuíam o dinheiro, a maioria das quais não as freqüentava em nome de um genuíno interesse pela formação para o magistério.

Numa sociedade baseada no tripé latifúndio-monocultura-escravidão, o ideário liberal não podia passar de mera retórica, alheia à realidade social sobre a qual pretendia dispor. Trata-se de uma época que Cruz Costa (1950, cf. Moreira Leite, 1976, p. 306) caracteriza nos seguintes termos: "marcada pela europeização, a inteligência brasileira voltava-se para os diferentes mercados da Europa, onde se supria" ou na qual, para Moreira Leite, "a realidade era esquecida e os intelectuais procuravam os moldes literários, artísticos e filosóficos da Europa" (p. 306). O resultado não podia ser outro: a imensa disparidade "entre a sociedade brasileira, escravista, e as idéias do liberalismo europeu" e o desenrolar de uma " 'comédia ideológica', *diferente da européia*", pois na Europa a liberdade de trabalho, a igualdade perante a lei e de modo geral o universalismo, embora ideologia, correspondiam às aparências, ao passo que no Brasil não (Schwarz, 1973, p. 151). Na área educacional, o quadro era também coerente com a sociedade brasileira de então: a educação escolar era privilégio de pouquíssimos; quando da proclamação da República, menos de 3% da população freqüentava a escola, em todos os seus níveis, e 90% da população adulta era analfabeta.

A situação política, social e econômica na Primeira República não é muito diferente. Embora na movimentação política que preparou e instalou o período republicano os princípios liberais estivessem ainda mais explícita e integralmente presentes do que antes, embora a República tenha sido proclamada em nome da instalação de um Estado liberal e embora a Constituição da República de 1891 tenha assumido a forma de consagração dos princípios liberais democráticos, mais uma vez, na história brasileira, as grandes abstrações burguesas estavam descoladas da realidade social. A aliança da aristocracia rural de Minas e São Paulo e sua alternância no poder, que marcaram este primeiro momento do período republicano, tornavam flagrante que a presença desses princípios no corpo da lei expressava muito mais um desejo de parecer moderno, pela imitação dos estados liberais europeus e norte-americano, do que qualquer intenção real de implantação do liberalismo na gestão da vida política.

O período de 1889 a 1930 foi de vigência de uma República oligárquica; arranjos de bastidores e a manipulação do voto pelas elites dirigentes garantiam o domínio dos coronéis e transformavam o princípio do "governo do povo, pelo povo e para o povo", inscrito na primeira Constituição da República, num claro indicador de que a "comédia ideológica", iniciada no Império, continuava. Portanto, embora o conjunto de princípios que justificaram a instalação deste período fosse de natureza democrático-liberal, sua política tinha um caráter notoriamente autoritário e elitista e suas semelhanças com o Império eram maiores do que um exame pouco atento poderia sugerir. Por isso, Nagle sente-se autorizado a concluir que "com o novo regime, não houve alteração profunda na estrutura da sociedade brasileira" (p. 281). Em 1930, ano do ocaso da Primeira República, o crescimento da rede pública de ensino era inexpressivo em comparação com as estatísticas referentes ao Império e o país possuía cerca de 75% de analfabetos.

Mas se não houve alteração profunda na estrutura social, é certo que foi nas quatro décadas abrangidas pela República Velha que se criaram as condições para mudanças significativas no quadro econômico, social, político e cultural que levaram à revolução de 1930. A um primeiro momento de disseminação maciça da ideologia liberal nos segmentos intelectualizados da sociedade brasileira, que culminou com a República, seguiu-se um segundo, localizado nas três primeiras décadas do século

XX – mais especificamente, nos últimos dez anos do primeiro período republicano. A década de vinte caracterizou-se por campanhas liberais conduzidas pelos segmentos sociais insatisfeitos com a política "café-com-leite" e porta-vozes dos interesses de novos grupos que emergiram na cena social no processo de transição do modelo agro-exportador para o modelo industrial. Uma conjunção de condições econômicas, políticas e sociais permitiu a estruturação de reações a essa composição do poder. Afinal, a sociedade brasileira já não era a mesma nos grandes centros urbanos: houve crescimento do setor industrial, ampliação das camadas médias e uma crescente urbanização, o que mudava a correlação de forças na sociedade política e trazia a mobilização de segmentos da sociedade civil.

Insatisfeitos com seu alijamento dos processos decisórios, setores das classes dominantes começaram a organizar-se em partidos políticos com o objetivo de se oporem às manobras situacionistas. É por isso que Nagle afirma que estes movimentos de oposição, que tentavam "arregimentar a opinião pública contra os quadros políticos dominantes, representavam apenas uma dissidência no campo oligárquico" (p. 10). Retomavam os ideais que haviam animado o movimento republicano e apostavam na instituição do "voto consciente e legítimo" como caminho para a construção democrática.

A intenção de "republicanizar a República" assumiu várias formas, entre as quais os movimentos nacionalistas, o tenentismo, o modernismo e o *entusiasmo pela educação*.[1]

A efervescência nos meios educacionais dos anos vinte fez parte, portanto, de uma luta política entre facções da elite, a mais progressista das quais, ao evocar os princípios liberais, despertou o sonho da sociedade igualitária e conseguiu a adesão da classe operária e de pequenos comerciantes e pequenos funcionários, verdadeiros *sans-coulottes* dos centros urbanos mais desenvolvidos do país, além de segmentos da própria burguesia empresarial.[2] Foi a partir de então que o discurso liberal

1. A respeito destes movimentos, veja Nagle (1974, p. 35-93).
2. Tal como ocorrera na Europa em meados do século passado, nos centros urbano-industriais brasileiros das primeiras décadas do século XX, faz-se a história do capitalismo e do anticapitalismo. Entre 1910 e 1920 predominam as idéias anarquistas na ainda incipiente classe operária nacional, sob a influência direta de imigrantes europeus. As repercussões da revolução russa de 1917 vieram alterar este quadro,

passou a desempenhar nas cidades industriais brasileiras papel semelhante ao que desempenhou na Europa da revolução política francesa; a ideologia do trabalho livre e da igualdade perante a lei começa a corresponder às aparências, encobrindo a essência da vida social.

Políticos e empresários dissidentes do jogo político em vigor valiam-se da bandeira da escola para todos tendo em vista não só aumentar a população votante e enfraquecer a manipulação do voto e a corrupção eleitoral mas também enveredar por uma política que catalisasse a vontade popular enquanto estratégia de tomada do poder; os integrantes das classes subalternas que viviam nos centros industriais, por sua vez, reivindicavam o direito à educação escolar. Na convergência destes interesses, os educadores progressistas levavam sua luta pela escola para o povo imbuídos das melhores intenções, acreditando na possibilidade de democratização, através da escola, de uma sociedade que avançava pelos caminhos da produção industrial capitalista dependente.

As reformas educacionais planejadas nesta época – a de Sampaio Dória, em São Paulo (1920), a de Lourenço Filho, no Ceará (1923), a de Anísio Teixeira, na Bahia (1925), a de Mario Casassanta, em Minas Gerais (1927), a de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928) e a de Carneiro Leão, em Pernambuco (1928) – apesar das diferenças que continham, pelo menos em parte devido à própria diversidade de formação intelectual de seus líderes, basearam-se todas nos princípios do movimento educacional europeu e norte-americano iniciado no século anterior e que se tornou conhecido como movimento da Escola Nova. No âmbito do surto liberal e da movimentação política reformista que ocorria no país, os pressupostos desta nova pedagogia encontraram

abrindo espaço para o fortalecimento de movimentos baseados na doutrina comunista libertária ou anarquista. Alguns líderes anarquistas aderiram ao socialismo e fundaram o PCB, em março de 1922; sua duração seria efêmera: em julho de 1922 já se encontrava na ilegalidade. Em 1925, o "Partido" decide apoiar os defensores do desenvolvimento do capitalismo moderno no país, como tática para derrotar o capitalismo agrário semifeudal e fortalecer a revolução burguesa, tida como etapa necessária à passagem para o socialismo. Assim, assiste-se no Brasil na década de vinte "à constituição de uma frente ampla, abrigando o proletariado, a pequena burguesia e a alta burguesia industrial". No entanto, tão logo se fortaleceu, esta última, através da ação do Estado que a representava, praticou uma pesada repressão aos críticos do modo capitalista de produção e aos militantes de esquerda, iniciada em 1935 e intensificada a partir de 1937 (a este respeito, veja Spindel, 1981, p. 57-85).

terreno propício à sua divulgação. Por conceberem a escola como uma instituição de vanguarda nas mudanças sociais democratizantes, os educadores estrangeiros responsáveis pelo movimento escolanovista só poderiam encontrar acolhida num país no qual a idéia de democracia, em sua acepção burguesa, tornara-se verdadeira obsessão entre os descontentes com a correlação de forças existente dentro da própria classe dominante.

O "entusiasmo pela educação" e o "otimismo pedagógico" que, segundo Nagle, caracterizaram a última década da Primeira República, não resultaram de imediato em mudanças significativas no panorama escolar brasileiro: apesar das várias reformas educacionais ocorridas no país durante as quatro décadas desse período, as oportunidades de educação escolar das classes populares continuavam muito pequenas. Embora as idéias liberais tivessem um caráter progressista, no contexto de uma sociedade na qual os que detinham o poder político o exerciam de forma reacionária, elas só poderiam ficar restritas ao plano das idéias e da legislação, não se traduzindo em mudanças políticas e sociais concretas. Segundo Cunha (1981), "nossos intelectuais as recebiam, divulgavam-nas, defendiam-nas, sem, contudo, submetê-las a um processo crítico... Num clima de ansiedade, de exaltações incongruentes com a realidade, muito haveria de retórico nos anos vinte" (p. 51). Isto foi particularmente verdadeiro no caso do discurso educacional.

Não podemos, contudo, subestimar a importância destes anos para a história brasileira, em geral, e para os destinos da educação escolar nas décadas subseqüentes. Tampouco se pode negar o papel positivo que a importação de idéias da vanguarda intelectual de outros países desempenhou na própria década de vinte; para Bosi (1970), "o contato que os setores mais inquietos de São Paulo e do Rio mantinham com a Europa dinamizaria as posições tomadas, enriquecendo-as e matizando-as" (p. 341). Cunha caminha na mesma direção quando afirma que "o entusiasmo intelectual brasileiro com as novidades d'além-mar exerceriam um papel positivo, na medida em que tais idéias iam pondo para fora nosso subdesenvolvimento cultural, econômico, político e social" (p. 51). Porém, se ajudaram a superar um período da história política brasileira, muitas destas idéias contribuíram, com o timbre democrático burguês, para a criação das condições que propiciaram a expansão do imperialismo enquanto expressão contemporânea da política colonialista internacional.

Embora tenha sido apenas a partir dos anos trinta que o crescimento de uma rede pública de ensino tornou-se realidade (os historiadores da educação no Brasil concordam que até 1930 não dispúnhamos de um sistema de educação popular), não se pode esquecer que sua construção se dá sob a nítida influência das idéias e lutas encaminhadas nos dez anos anteriores. Por isso, a década de vinte é o vestíbulo da década de trinta e a compreensão das idéias educacionais em vigor a partir de então não pode prescindir do mapeamento das idéias que as precederam. A tradução pedagógica do liberalismo certamente foi a influência mais visível que o pensamento oficial brasileiro sobre a escolarização recebeu como herança da Primeira República.

* * *

A existência de publicações brasileiras dedicadas à divulgação dos princípios da Escola Nova, de traduções de autores integrantes da linha de frente do movimento escolanovista europeu e norte-americano,[3] bem como de trabalhos recentes voltados para a crítica dos princípios escolanovistas e de suas repercussões na política educacional brasileira,[4] torna desnecessário resumi-los ou criticá-los aqui. Tendo em vista nosso objetivo neste capítulo – qual seja, o de inventariar as principais idéias consentidas nos meios intelectuais prestigiados no início do período republicano e constitutivas do modo dominante de pensar os problemas educacionais nas décadas seguintes – basta destacar dois aspectos dessa teoria da educação que nos parecem mais relevantes à tarefa de contribuir para o desvendamento da natureza deste pensar.

Em primeiro lugar, parece-nos importante salientar um aspecto da teoria escolanovista que constitui uma das vertentes da pesquisa educacional sobre o fracasso escolar: *em suas origens, a nova pedagogia não localizava as causas das dificuldades de aprendizagem no aprendiz, mas nos métodos de ensino*. Neste sentido, podemos afirmar que a reflexão sobre a escola e sua eficiência nasceu no âmbito do que mais

3. Grande parte destas traduções foi publicada na coleção "Atualidades Pedagógicas", lançada pela Companhia Editora Nacional no início dos anos trinta e que tem em seu índice nomes como Dewey, Claparède, Piéron, Wallon, Foulquié, Cousinet etc.

4. Veja Nagle (1974) e Saviani (1983).

recentemente se convencionou chamar de *fatores intra-escolares* do rendimento escolar. Como se sabe, a formulação dessa nova proposta pedagógica deu-se em contraposição aos pressupostos filosóficos e pedagógicos do ensino tradicional. É fato que tanto a crítica a esta modalidade de ensino como a elaboração desta nova doutrina basearam-se numa *nova concepção de infância*. Portanto, *ter reconhecido a especificidade psicológica da criança é um mérito que não pode ser negado aos proponentes da Escola Nova*, reconhecimento este que, diga-se de passagem, ressurgiu recentemente no Brasil, num contexto de adoção da teoria piagetiana como referencial nas reflexões a respeito da natureza da aprendizagem escolar, em geral, e da aprendizagem da leitura e da escrita, em particular. Afirmá-lo não significa dizer que a "psicologização" do discurso sobre as causas das dificuldades de aprendizagem escolar era inerente ao escolanovismo; pelo menos não o era em suas vertentes filosóficas e pedagógicas, que enfatizavam a necessidade de definir uma pedagogia coerente com a natureza humana.

Os precursores da Escola Nova preocupavam-se com o indivíduo no processo de aprendizagem somente na medida em que atentar para os processos individuais facilitava uma tarefa pedagógica que se propunha a desenvolver ao máximo as potencialidades humanas através de um trabalho que acompanhasse o curso natural de seu desenvolvimento ontogenético ao invés de contrariá-lo. Em Anastasi (1965) encontramos uma passagem que confirma esta hipótese: "Nos escritos e nas práticas de um grupo de educadores naturalistas de fins do século dezoito e início do século dezenove, que incluía Rousseau, Pestalozzi, Herbart e Froebel, evidencia-se uma alteração definida de interesse em relação à criança individual. Os programas e métodos educacionais deveriam ser determinados não por critérios externos, mas pela observação do indivíduo e de suas capacidades. A ênfase, porém, continuou a ser na observação do indivíduo como representativo de todos os indivíduos em geral, e não como distinto dos outros indivíduos. Embora se possa encontrar, nos escritos destes, afirmação de que os indivíduos diferem e que sua educação deveria ser adaptada a estas diferenças, mesmo assim a ênfase era mais na educação livre, 'natural', em contraste com procedimentos impostos externamente, do que nas diferenças individuais em si. O termo 'indivíduo' é freqüentemente empregado para significar simplesmente 'natureza humana'." (p. 5)

Da mesma forma, a psicologia que se fazia desde o século XVIII até pouco depois da metade do século seguinte não dava mostras de preocupação com as diferenças individuais, detendo-se no estudo do indivíduo somente enquanto meio para estudar os princípios gerais através dos quais os processos mentais complexos se constituíam a partir de processos sensoriais simples. Assim, uma psicologia voltada para a decifração da natureza da mente humana e uma pedagogia que se propunha a ensinar levando em conta esta natureza encontraram-se na constituição de uma primeira relação de complementaridade entre estas duas áreas da ciência que não passava pela atribuição do fracasso escolar a causas situadas no aluno ou aos chamados fatores extra-escolares.

Porém, ao registrar que "os indivíduos diferem e sua educação deveria ser adaptada a estas diferenças", os precursores da pedagogia nova prenunciavam a direção que o tratamento do tema das diferenças iria tomar no decorrer do século XIX e que de alguma forma estava pré-determinada nas concepções de homem e sociedade em que se baseavam.

O mesmo aconteceu com a psicologia anterior à constituição da psicologia diferencial; os psicólogos associacionistas do início do século XIX já revelavam uma preocupação com a questão das diferenças e já a encaminhavam em termos semelhantes aos que predominariam na segunda metade desse século. Este fato fica particularmente claro em afirmações do seguinte teor, da autoria de um destes filósofos-psicólogos: "Há uma força natural de adesividade (das sensações), específica a cada constituição, e que distingue um indivíduo do outro. Esta propriedade, como qualquer outra propriedade determinável da natureza humana, está, na minha opinião, desigualmente distribuída." (Anastasi, 1965, p. 4)

Na "era do capital", a visão dominante de mundo era fértil à explicação psicologizante das dificuldades de aprendizagem escolar que acabou se sobrepondo à consideração, anteriormente privilegiada, da dimensão pedagógica do fracasso escolar sem, contudo, fazê-la desaparecer. Nos escritos dos filósofos e pedagogos que, no século XX, continuaram a elaborar e a divulgar a proposta da Escola Nova, a importância da metodologia e do conteúdo do ensino sobre o rendimento do aprendiz não deixou de ser enfatizada. Na verdade, criou-se o espaço para a constituição de um discurso híbrido que, como veremos, mais dificultou do que facilitou a elucidação do problema do fracasso escolar.

À medida que a psicologia se constitui como ciência experimental e diferencial, o movimento escolanovista passou do objetivo inicial de construir uma pedagogia afinada com as potencialidades da espécie à ênfase na importância de afiná-la com as *potencialidades dos educandos*,[5] concebidos como indivíduos que diferem entre si quanto à capacidade para aprender. Como vimos, ao realizar esta passagem os educadores geraram a necessidade de avaliar estas potencialidades, criando, assim, uma nova complementaridade entre a pedagogia e a psicologia na passagem do século, tanto mais inclinada para o lado da redução psicológica na explicação das dificuldades de aprendizagem escolar quanto mais as áreas da psicometria e da higiene mental se desenvolveram e se impuseram nos meios educacionais.

Nos trinta primeiros anos do século atual, predominou, nos textos especializados produzidos no Brasil, o primeiro tipo de complementaridade entre a psicologia e a pedagogia,[6] numa época em que, na Europa e nos E.U.A., já vigorava a segunda modalidade, mais orientada para a mensuração e a explicação do fracasso escolar em termos de distúrbios do desenvolvimento psicológico. Este fato é coerente com o momento

5. Esta expressão foi incorporada à linguagem de educadores, administradores e legisladores e consagrada no texto das leis que dispõem sobre as diretrizes e bases da educação não só no Brasil mas nos vários países que pautaram sua política educacional pelo discurso pedagógico liberal.

6. A maneira como a introdução da psicologia no elenco de matérias do curso normal foi justificada por Francisco Campos, secretário do Interior do Estado de Minas Gerais por ocasião da reforma educacional mineira, em 1927, confirma esta relação entre a psicologia e a renovação pedagógica. Dizia ele na carta-justificativa que acompanhou o projeto de reforma do Ensino Normal neste estado: "Não se compreende, com efeito, que a psicologia educacional, a cuja influência se deve a modificação do curriculum escolar, bem como a renovação dos métodos de ensino, deixe de constituir matéria de estudo nas escolas destinadas à preparação de professores. (...) Se quisermos encontrar a origem de todo esse movimento, que se assemelha a um ato de despejo das velhas escolas adormecidas na sua prática e na sua rotina, deveremos nos dirigir, não aos práticos do ensino, mas ao Instituto Jean-Jacques, em Genebra, à Universidade de Bruxelas, às Universidades americanas, às Universidades e Seminários da Áustria e da Alemanha, aos psicólogos, aos Kofka, aos Stern, aos Spangler, aos Claparède, aos Decroly, aos Dewey. Se os psicólogos baixaram a mão sobre as escolas, chamando à lição os professores, se os métodos e técnicas de ensino começam a prestar contas à biologia e à psicologia, como, sem erro de ofício, não ensinar aos futuros professores a linguagem em que eles têm de se entender com os seus mestres?" (1940, p. 35 e 40).

histórico e o momento da psicologia no país; esta se desenvolvia sobretudo em laboratórios, geralmente anexos a escolas normais, muito mais com a finalidade de estudar experimentalmente a mente humana através de procedimentos psicofísicos do que com objetivos de classificação e intervenção. Por sua vez, a necessidade social de justificação das desigualdades sociais por meio da ideologia das diferenças individuais de aptidão era ainda incipiente, o que fazia com que a psicologia, enquanto ciência que se propunha a medir com objetividade e neutralidade estas diferenças, não encontrasse a repercussão que encontrara nos países capitalistas industriais. Se, como afirma Deleule (1972), "a psicologia moderna é um fenômeno social-democrático" – e o mesmo pode ser dito da pedagogia nova – é compreensível que ela não tenha encontrado eco numa sociedade tão distante de qualquer democracia.

Nesse início de século, a determimação dos "anormais" e sua segregação já era uma prática social de competência dos *médicos*, muitos dos quais tiveram uma participação decisiva na constituição teórica e instrumental da psicologia educacional, direcionando-a, como veremos, para a aquisição de uma identidade baseada num modelo médico. Embora as primeiras publicações sobre testes psicológicos e os primeiros trabalhos dedicados à sua adaptação tenham ocorrido nos anos vinte, será somente a partir dos anos trinta que a psicologia começará a se configurar no país como uma prática de diagnóstico e tratamento de desvios psíquicos, passando, assim, a justificar o fracasso escolar ou, no máximo, a tentar impedi-lo através de programas de psicologia preventiva baseados no diagnóstico precoce de distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil.

Tudo indica que, ao hipertrofiar-se em suas relações com a pedagogia, a psicologia produziu duas distorções na proposta escolanovista original: de um lado, enfraqueceu a idéia revolucionária e enriquecedora de levar em conta, no planejamento educacional, as especificidades do processo de desenvolvimento infantil enquanto procedimento fundamental ao aprimoramento do processo de ensino, substituindo-a pela ênfase em procedimentos psicométricos freqüentemente viesados e estigmatizadores que deslocaram a atenção dos determinantes propriamente escolares do fracasso escolar para o aprendiz e suas supostas deficiências; de outro, propiciou uma apropriação do ideário escolanovista no que ele tinha de mais técnico, em detrimento da

dimensão de luta política pela ampliação da rede de ensino fundamental e por sua democratização que o movimento também continha.[7]

É preciso salientar outro aspecto: não se pode esquecer que a pedagogia nova e a psicologia científica nasceram imbuídas do espírito liberal e propuseram-se, desde o início, a identificar e promover os mais capazes, independentemente de origem *étnica e social*. A viabilidade de tal projeto numa sociedade capitalista tem sido objeto de permanente polêmica, embora a história mostre insistentemente sua impossibilidade; a dualidade da escola e a seletividade social que ela opera são um fato mesmo nos países onde vigora uma democracia nos moldes liberais. Sua impossibilidade na sociedade brasileira da Primeira República dispensa qualquer discussão. O mais importante não é explicitar o completo divórcio entre o caráter liberal das idéias dominantes e a realidade social no Brasil do Segundo Império e das primeiras décadas republicanas, mas as *contradições presentes no próprio mundo das idéias oficialmente aceitas* nesta época e a maneira como conviveram na constituição do pensamento educacional durante as décadas seguintes, até a atualidade.

O contraponto das teorias racistas

Nem só do liberalismo vivia a intelectualidade brasileira de então. Se no nível político e social a ideologia liberal havia convivido com o regime imperial, o trabalho escravo e a prática institucionalizada do favor (Schwarz, 1973, p. 153), no plano cultural ela conviveu, desde o

7. Nagle (1974) captou este segundo aspecto quando, ao analisar o conteúdo da literatura educacional publicada na década de vinte, constatou a existência de dois tipos de discurso: ao lado de uma série de obras que tinham por objetivo sensibilizar as autoridades e a opinião pública para a importância da educação popular maciça como alavanca de progresso nacional, localizou um conjunto de publicações que tratava especificamente das questões pedagógicas concebidas como de natureza psicológica, cujo domínio requeria a especialização técnica, e que voltava a atenção dos educadores para os aspectos técnicos da escola (para a questão de sua qualidade), em detrimento da visão de sua dimensão política e social (ou seja, da questão de sua quantidade). Esta idéia foi retomada mais tarde por Saviani (1983) e por Cunha (1981); este último a resume na seguinte passagem: "a introdução da Escola Nova no Brasil, com características marcadamente microeducacionais, teria interrompido um movimento mais amplo de preocupação com a escola popular, de luta contra o analfabetismo" (p. 73).

século passado, com as teorias racistas e com as várias formas que estas assumiram na formulação de sucessivas interpretações do caráter nacional brasileiro. Na década de vinte, ao mesmo tempo que o liberalismo alimentava o pensamento educacional brasileiro com o princípio da igualdade de oportunidades e com a afirmação de que o único critério válido de divisão social eram as diferenças individuais de aptidão, Oliveira Vianna divulgava sua tese sobre o arianismo da aristocracia e a inferioridade da plebe.

A presença das teorias racistas na literatura brasileira começa a fazer-se sentir, segundo Moreira Leite, a partir de aproximadamente 1870. Até então, as concepções sobre as características psicológicas do povo brasileiro haviam passado por etapas que, embora não constituíssem ainda um discurso sistematizado sobre o caráter nacional, já continham referências ao índio, ao negro e ao mestiço. Inicialmente, ainda no século XVI, as produções escritas de viajantes e missionários já continham o preconceito do colonizador em relação ao nativo das terras recém-descobertas. Na histórica carta de Caminha a D. Manuel, por exemplo, ao lado da descrição deslumbrada da natureza, as referências ao índio tinham como ponto de partida a visão etnocêntrica que o colonizador "civilizado" tem do colonizado "selvagem": após louvar o aspecto físico sadio e limpo do nativo, assim explicava sua timidez: "gente bestial, de pouco saber, e por isso tão esquiva" (cf. Moreira Leite, p. 148). Nesta mesma linha e dentro do mesmo período, o *Tratado da Província do Brasil*, escrito por volta de 1570 por Pero de Magalhães Gândavo, contém passagens ilustrativas da visão que se formava do índio e do lugar social que lhe seria reservado: "Sua língua não tem F, nem L, nem R, coisa digna de espanto, porque assim não tem fé, nem lei, nem rei e desta maneira vivem sem justiça e desordenadamente." (cf. Moreira Leite, p. 149)

À medida que no século XVIII estrutura-se o sentimento nativista – precursor dos movimentos nacionalistas do século XIX e de sua expressão literária, o Romantismo – as referências ao "povo brasileiro" passam a ser cada vez mais positivas, no intuito de valorizar o Brasil como instrumento na luta econômica e política contra o colonizador. A poesia de Silva Alvarenga e de Cláudio Manuel da Costa é ilustrativa desta tendência. É o início do elogio do índio tomado como representante por excelência da qualidade do povo da terra. Dois fatos, contudo, merecem destaque nesta conjuntura: de um lado, a presença do preconceito racial nesta literatura pré-romântica e pré-nacionalista, especialmente contra o mestiço; de outro, a expropriação e a dizimação das populações indígenas ao mesmo tempo em que eram enaltecidas na literatura. Numa sociedade aristocrática, onde a miséria das classes e grupos subalternos contrastava com o fausto da corte, a burguesia nascente elaborava os mitos necessários à defesa de seus interesses econômicos ameaçados pela cobrança de impostos sobre o ouro. É este, para Bosi (1970), o conteúdo ideológico da Inconfidência: "o homem do burgo, oprimido por distinções e hierarquias", foi protagonista de movimentos protonacionalistas que tinham no elogio do que era nativo seu argumento mais forte contra a presença do estrangeiro que sangrava as finanças mineiras (p. 67).

Esta imagem positiva do Brasil e de seu povo atingiu contornos mais nítidos no início do século passado quando o movimento nacionalista da Independência, de inspiração liberal, marcou a cena política e o Romantismo a cena literária. Longe de retratar uma riqueza da vida cultural, o ideário político e a escola literária eram, acima de tudo, resultado da imitação do que se passava nos centros culturais europeus, o que tornava as idéias veiculadas "idéias fora do lugar": a ideologia indianista cantava em prosa e verso as virtudes de um índio livre e longínquo, enquanto este era oprimido e expropriado no presente; as palavras de ordem do liberalismo sobrepunham-se a uma realidade social que as desmentia a cada detalhe e encontravam sustentação apenas no prestígio de tudo quanto fosse europeu (Schwarz, p. 155).

Ao cientificismo do século XIX coube a tarefa de compatibilizar liberalismo e racismo. No período imperial, uma antropologia filosófica evolucionista aparentemente provava a inferioridade das raças não-brancas, justificando, assim, sua sujeição nacional ao branco. Com a abolição do trabalho escravo e a instalação do Estado republicano, ela continuou proclamando esta inferioridade, agora para justificar o lugar subalterno, mas formalmente livre, que negros, índios e mestiços passaram a ocupar na estrutura social. Sílvio Romero publicou a parte de sua obra mais voltada para a questão racial na década de 1870; Nina Rodrigues o fará entre 1894 e 1905. As teorias racistas vinham a calhar nesta confluência de um estado de coisas injusto com a defesa verbal de idéias liberais que caracterizou tanto a sociedade brasileira monarquista

e escravocrata quanto a vida social no Brasil republicano do trabalho "livre". Por isso, as idéias de Gobineau encontraram acolhida tanto nos saraus do Império quanto nos da Primeira República. A tese da inferioridade do não-branco era especialmente útil, tanto nos países colonizadores como nos colonizados; nos primeiros, justificava a dominação de povos; em ambos, desculpava a dominação de classe.

Os reflexos da ideologia colonialista na produção intelectual brasileira, objeto de estudo de Sodré (1961), foram intensos e prolongados; suas reverberações são perceptíveis na filosofia da história e na maneira como psicólogos e educadores descreviam a cultura da pobreza até os anos cinqüenta.

Sílvio Romero (1851-1914), bacharel pela Faculdade de Direito de Recife, era "abolicionista, republicano, evolucionista e imigrantista", ou seja, fazia parte do novo quadro político e intelectual que se formou no país durante os anos que precederam a abolição e a República. Bosi (1970) assim resume as condições econômicas e políticas que propiciaram o fortalecimento das idéias defendidas por este intelectual: "De fato, a partir da extinção do tráfico, em 1850, acelera-se a decadência da economia açucareira; o deslocar-se do eixo de prestígio para o sul e os anseios das classes médias urbanas compunham um quadro novo para a nação, propício ao fermento das idéias liberais, abolicionistas e republicanas. De 1870 a 1890 serão estas as teses esposadas pela inteligência nacional, cada vez mais permeável ao pensamento europeu que na época se constelava em torno da filosofia positivista e do evolucionismo." (p. 181)

Entre seus mestres, Romero mencionava Taine, Renan, Gobineau, Comte, Spencer e Darwin; aderido às descrições européias dos povos colonizados, afirmou a inferioridade racial do brasileiro baseado no seguinte raciocínio: "Do consórcio da velha população latina, bestamente atrasada, bestamente infecunda, e de selvagens africanos, estupidamente indolentes, estupidamente talhados para escravos, surgiu, na máxima parte, este povo" (cf. Moreira Leite, p. 185). Assim, sua descrição das características psicológicas do mestiço não poderia ser outra: *apático, sem iniciativa e desanimado*, além de pouco inventivo e desequilibrado, mas com "facilidades para aprender", traço que curiosamente discrepa dos demais. Certamente, Romero não estava se referindo à aprendizagem escolar, praticamente inexistente para este brasileiro.

Na confluência do pessimismo presente entre os teóricos europeus do racismo, que viam com fatalismo o destino dos povos miscigenados, e da necessidade histórica de acreditar no Brasil como nação, Sílvio Romero, como abolicionista e republicano que era, definia como única saída para o país o branqueamento gradual do povo, através de sucessivas migrações, identificando, assim, "branqueamento e progresso". Baseada nestas características das idéias de Sílvio Romero, Azevedo (1985) conclui: "Assim, a idéia da inferioridade dos africanos, vista até então mais em termos do seu 'paganismo' e 'barbarismo' cultural, começou a ser revestida por sofisticadas teorias raciais, impressas com o selo prestigioso das ciências. Em decorrência, ao assumirem a idéia da *inferioridade racial* de grande parte da população brasileira, estes autores inclinaram-se a tratar da transição para o trabalho livre quase que exclusivamente do ângulo do imigrante, já que consideravam negros e mestiços incapazes de interiorizar sentimentos civilizados (no caso, os de família, trabalho, pátria), sem que antes as virtudes étnicas dos trabalhadores brancos os impregnassem, quer por seu exemplo moralizador, quer pelos cruzamentos inter-raciais." (p. 89)

Num país escravocrata, o liberalismo, ao incorporar as teses racistas, assumiu feições próprias. Segundo Azevedo (1985), Sílvio Romero é um dos mais típicos representantes da perfeita integração de idéias liberais e racistas: "Se os temas da irracionalidade da escravidão e da inferioridade racial do negro aparecem confundidos em muitos discursos da época, tendentes ora por uma argumentação liberal, ora racial, seguramente isto não ocorreu no pensamento deste sergipano nascido em 1851, formado em Direito em 1873 e que se notabilizou por seu caráter polêmico e erudito. Defensor intransigente de uma emancipação gradual, isto é, desde que simultânea ao processo de substituição dos escravos por imigrantes europeus, ele assumia esta postura imigrantista por considerar o negro como o último elo humano na 'escala etnográfica' dos seres." (p. 103) Era assim que ele conseguia simultaneamente afirmar a inferioridade do negro e a racionalidade da escravidão, sem deixar de defender sua abolição.

Este autor exerceu, sem dúvida, grande influência sobre algumas gerações de intelectuais brasileiros. Referindo-se a ele no marco de sua contribuição para a crítica literária, Alfredo Bosi não deixa de assinalar sua importância para a história intelectual brasileira; mesmo fazendo restrições à natureza de suas idéias, limitadas pela perspectiva de seu

tempo, Bosi (1970, p. 279) afirma: "É a partir de Sílvio Romero que se deve datar a paixão inteligente pelo homem brasileiro, pedra de toque de uma linhagem de pesquisadores e críticos que se estenderia até os nossos dias." Moreira Leite (1976) ressalta sua presença no que se produziu na literatura e nas ciências sociais no país ao registrar que "a sua interpretação do Brasil impregnou de tal forma os estudos brasileiros que não será difícil perceber sua influência em Euclides da Cunha, em Oliveira Vianna e até em Gilberto Freyre" (p. 179).

Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), professor de Medicina Legal na Faculdade de Medicina da Bahia, pertenceu a esta linhagem de pesquisadores influenciada pela produção intelectual de Sílvio Romero. Porém, a diferença de formação os levará a desenvolver suas teorias raciais por caminhos muitas vezes diversos; advogado e crítico literário, Sílvio Romero aliava teorias racistas de cunho biológico a descrições da história econômica baseadas no sistema de propriedade e trabalho; médico, Nina Rodrigues ficou mais fortemente aderido aos componentes biológicos das teorias racistas, mesmo quando se dedicou ao estudo das produções culturais dos negros escravos brasileiros.

Não por acaso, na Bahia dos anos que se seguem à abolição Nina Rodrigues dedicou-se metodicamente à demonstração da tese da inferioridade racial do negro e do mestiço. Leitor aplicado da obra de Spencer, abraçou as teses do darwinismo social e acreditou com elas provar que ao negro e seus descendentes não cabia outro destino que não o que sempre tivera. Como raça inferior, cuja característica dominante era a mentalidade infantil, deveria receber um tratamento específico no Código Penal: esta foi a tese pela qual Nina Rodrigues mais se bateu. Quando se defrontava com a existência, na História, de civilizações negras, só conseguia explicá-las considerando-as como "ramos da raça branca" (Moreira Leite, 1976, p. 275). Seus escritos e pesquisas, respeitados na época pelo rigor com que eram produzidos, marcaram forte presença na formação de toda uma geração de intelectuais muito lidos no século seguinte, como Euclides da Cunha, Oliveira Vianna, Paulo Prado e Arthur Ramos. Este último, como veremos mais adiante, marcou época na literatura educacional brasileira, o que aponta para a existência de *pontos de contato entre as teorias racistas e o pensamento educacional.*

Segundo Bosi (1970), neste momento de elaboração de uma literatura brasileira sobre o povo brasileiro os intelectuais haviam introjetado, "sem o perceber, uma série de clichês pessimistas em relação ao homem dos trópicos que o colonialismo europeu disseminara na cultura ocidental, invertendo o mito do bom selvagem, outrora caro e útil aos pré-românticos na luta contra as hierarquias do *ancien régime*. Esta visão negativa do homem tropical e especialmente do mestiço passava então por *científica* e *realista* e permaneceu na abordagem do caráter brasileiro até o quartel de entrada do século XX." (p. 275)

Quando dá continuidade ao rastreamento das idéias a respeito do caráter nacional brasileiro, Dante localiza nas décadas de trinta e quarenta obras nas quais foram superadas muitas das teses defendidas por Sílvio Romero e Nina Rodrigues, na medida em que não tiveram como conceitos norteadores de suas explicações do Brasil a raça e o clima e se mostraram mais conscientes da influência das dimensões econômica, social e política sobre a estruturação dos modos de pensar e agir de uma raça ou classe social. Nas idéias elaboradas por Manuel Bomfim, Alberto Torres, Paulo Prado, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Hollanda, Fernando Azevedo, Roquette Pinto e Cruz Costa, Dante identifica um salto qualitativo nessas tentativas de explicação. Todos eles desempenharam um papel importantíssimo na ruptura com as concepções do passado, embora não tenham conseguido realizá-la.

Entre os autores que, na expressão de Moreira Leite, fazem parte deste *período intermediário* das explicações do Brasil, Gilberto Freyre, nascido em 1900, no Recife, e descendente de famílias pertencentes à aristocracia rural pernambucana, possivelmente foi o que teve sua obra principal – *Casa grande e senzala* (1933) – mais divulgada. Para esboçar as principais idéias que participaram da construção do pensamento educacional brasileiro, basta destacar alguns aspectos deste livro, tomando como base os apontamentos de Moreira Leite (1976, p. 268-85).

Na época em que surgiu, *Casa grande e senzala* foi considerado um libelo em defesa do mestiço e do negro que vinha abalar o prestígio das teorias racistas que tinham em Oliveira Vianna, naquele momento, seu mais apaixonado porta-voz. Freyre tinha a seu favor o fato de ter passado muitos anos nos Estados Unidos, onde bacharelou-se e obteve o grau de mestre, e na Europa, o que o prestigiava nos meios intelectuais e o fazia portador das novidades na área das ciências humanas. Entre estas novidades, a mais revolucionária, então, era a passagem do conceito

de raça para o conceito de cultura na explicação das diferenças entre grupos étnicos que a obra de Franz Boas introduzira no pensamento antropológico.

Embora o referencial teórico de Gilberto Freyre seja a tese culturalista de Boas, Moreira Leite identifica várias passagens de seu texto nas quais a raça recebe um peso incompatível com as idéias contidas naquela teoria antropológica. Na verdade, há fortes indícios de que a voz do preconceito acaba falando mais alto, o que não é de estranhar em se tratando de um intelectual nascido numa família aristocrática rural e criado no Brasil patriarcal da Primeira República. À afirmação da inexistência de raças superiores e inferiores, que o aproxima de Boas, contrapõe opiniões pessoais simpáticas à idéia da existência de uma genética familial e não racial, que o aproximam das teorias heredológicas, derivações das teses das diferenças devidas à raça.

Mesmo tendo conseguido ir além da interação de fatores biológicos e climáticos na explicação do comportamento e do lugar social ocupado pelas diferentes etnias na sociedade brasileira, introduzindo conceitos extraídos de teorias econômicas, sociológicas e antropológicas em sua análise do Brasil escravocrata, Gilberto Freyre produziu um conjunto de idéias que contribuíram mais para reforçar do que para superar o preconceito racial, de uma forma muito particular: através de uma manifesta simpatia e gratidão pelo negro, da defesa da idéia de "doçura" nas relações entre senhores e escravos e da negação de que as condições de vida do negro sob a escravidão tenham sido tão adversas quanto se quer acreditar. Ao passar a idéia de que estamos diante de "pretos de alma branca", amados e reconhecidos em sua bondade pelos brancos a quem serviram, Freyre cria a perigosa ilusão da inexistência do preconceito, da discriminação e da crueldade contra o negro, os quais, para ele, não passaram de casos isolados.

Desde o seu mestrado na Universidade de Colúmbia, Gilberto Freyre defendia a tese de que "as condições de vida do escravo brasileiro eram melhores do que as do operário europeu do mesmo período". A partir de então, esta idéia atravessa toda a sua obra. Neste sentido, Dante Moreira Leite assinala que "embora tenha uma documentação muito grande a respeito do sofrimento dos escravos, continua a afirmar que, de modo geral, suas condições de vida não eram más", que "o negro vivia melhor sob a escravidão do que no regime de liberdade de trabalho",

e que "a alimentação do escravo seria melhor até do que a do senhor branco". De outro lado, defendeu a idéia de que no Brasil sempre houve "poucas barreiras à ascensão de indivíduos pertencentes a classes ou grupos inferiores". Em *Interpretação do Brasil*, diz textualmente que "nem o sistema de plantação (a grande propriedade) nem o sistema monárquico implicaram jamais, no Brasil, em rígidas gradações sociais" (cf. Moreira Leite, p. 279). Adepto da crença de que vivemos numa sociedade na qual a mobilidade social tem como critério as *aptidões naturais*, afirma, nessa mesma obra, que "o homem de talento sempre pôde erguer-se às mais elevadas posições".

Ao mesmo tempo que situa a obra de Gilberto Freyre numa etapa intermediária das concepções a respeito das diferenças sociais no Brasil, localizada entre as teorias racistas, em sua formulação meramente biológica, e as interpretações materialistas históricas, Moreira Leite assinala não só suas contradições mas seu estatuto de representante dos preconceitos mais conservadores e mais arraigados na classe dominante brasileira. Diz ele: "A obra de Gilberto Freyre revela uma profunda ternura pelo negro. Mas pelo negro escravo, aquele que 'conhecia a sua posição' – como o moleque da casagrande, como o saco de pancadas do menino rico, como cozinheira, como ama de leite ou mucama da senhora branca. Nesses casos, o branco realmente não tinha preconceito contra o negro, podia até estimá-lo." (p. 281) Mais do que esta ternura, é visível em sua obra a nostalgia dos velhos tempos, a valorização das tradições e dos estilos de vida e de pensamento da sociedade patriarcal (Bosi, 1970, p. 445), o que o insere politicamente entre os intelectuais conservadores do país.

A ruptura seria feita por Caio Prado Jr., graças à adoção de um outro referencial teórico-metodológico. A este respeito, Moreira Leite afirma: "*Formação do Brasil contemporâneo* assinala um novo momento na interpretação histórica do Brasil; já não se trata de explicar a situação do país através de um ou outro fator – a raça, o clima, a escravidão, as características psicológicas dos colonizadores – mas de interpretá-la em função do *sentido da colonização*." E, numa outra passagem, importante ao encaminhamento de nosso raciocínio: "Caio Prado Jr. encontra os documentos sobre a população desocupada da Colônia. No entanto, em vez de interpretar este dado como conseqüência da decadência nos trópicos ou da degeneração do híbrido, mostra como o sistema econômico

da colônia conduziria fatalmente a esse resultado, pois praticamente não oferecia oportunidade para o trabalho livre." (p. 315 e 316)

A mesma crítica que Bosi faz ao pensamento de Sílvio Romero vale, em maior ou menor grau, para esses intelectuais brasileiros que, até o final dos anos trinta, relativizaram ou mesmo superaram as teorias racistas mas não chegaram a atingir possibilidades interpretativas que fugissem à tendência da época de fazer tipologias psicológicas de povos e raças; nas palavras de Bosi, "ignorando Hegel, Engels e Marx (aliás subestimados pela filosofia francesa, e mesmo alemã, dos meados do século), Sílvio estava jungido a uma visão analítica e parcelarizadora dos fenômenos espirituais: faltava-lhe uma concepção totalizante e dialética de cultura" (p. 278).

As novas possibilidades de leitura da história do Brasil e do povo brasileiro trazidas pela perspectiva materialista histórica resultaram em trabalhos nos quais, a partir dos anos cinqüenta, a condição do negro é entendida no marco de uma sociedade de classes regida pela lógica do capital. Com a adoção deste referencial teórico, foi possível a Florestan Fernandes, Octavio Ianni e Fernando H. Cardoso superar tanto as teses racistas como as teorias do caráter nacional baseadas na suposição da existência de traços psicológicos inerentes a povos ou a segmentos sociais. Em *A integração do negro na sociedade de classes* (1965), por exemplo, Florestan Fernandes realiza uma análise da condição do negro que, segundo Moreira Leite, é um antídoto tanto para a interpretação racista de sua dependência econômica elaborada por Nina Rodrigues como para a versão paternalista de Gilberto Freyre a respeito das condições de vida do negro escravo empregado no trabalho doméstico.

Nesse esboço da história das idéias que contribuíram para a elaboração da visão dominante, no âmbito da educação escolar, sobre sua clientela mais empobrecida, um autor – Monteiro Lobato – e um personagem, Jeca Tatu, não podem ser esquecidos.

Jeca Tatu: o poder de um mito

A obra de Monteiro Lobato (1882-1948) inclui-se no que se convencionou chamar de literatura regionalista pré-modernista, isto é, a produção literária que, do início do século até 1922, se detém na caracterização de moradores típicos de várias regiões do país, entre eles o homem rural do interior de São Paulo.

Os primeiros artigos de Lobato a respeito do caipira datam de 1914; publicados no jornal *O Estado de S. Paulo*, "Velha Praga" e "Urupês" alcançaram enorme repercussão e marcaram o início da carreira literária de um autor que até então "não passava de humilde lavrador, incrustado na Serra da Mantiqueira", como ele próprio se define no prefácio da segunda edição de *Urupês*.

Segundo Bosi (1970), muito mais importante como intelectual militante do que como literato, Monteiro Lobato voltou seu gosto pela denúncia indignada e sarcástica para as misérias sociais da Primeira República. Mais do que a denúncia, movia-o a "vontade de doutrinar e reformar". Valendo-se do ridículo e do patético, "concentrava-se no retrato físico, na busca dos defeitos do corpo ou dos aspectos risíveis do temperamento ou do caráter" para criar seus personagens ou escrever seus libelos contra pessoas (p. 243). Foi deste recurso que Lobato se valeu ao voltar toda a sua mordacidade contra o caipira que eternizou como o *Jeca Tatu*.

Indignado com a prática das queimadas num ano de seca em que "o fogo lavrou durante dois meses a fio com fúria infernal" e impossibilitado de agir contra os caipiras que praticavam as queimadas por meio da justiça, Lobato limitou-se a "tocar" alguns que eram seus agregados e a "vir pela imprensa". Foi assim que enviou à seção de "Queixas e Reclamações" desse jornal o artigo "Velha Praga", primeiro de uma série na qual construiu a imagem mais negativa e permanente do caipira de que se tem notícia na história da literatura brasileira.

Quando escreveu "Velha Praga", Lobato estava preocupado em denunciar o que chamava de "Neros de pés-no-chão". À dizimação da guerra no exterior, comparava o poder destruidor do fogo que devastava as matas e fazia a serra da Mantiqueira arder "como ardem as aldeias na Europa" e perguntava: "Qual a causa da renitente calamidade?" Na resposta, a irritação do fazendeiro e o preconceito do intelectual ainda desprovido de referenciais que lhe permitissem entender o caipira no contexto das condições de sua existência numa determinada formação social. Diz ele: "A nossa montanha é vítima de um parasita, um piolho da terra, peculiar ao solo brasileiro como o 'Argas' o é aos galinheiros ou o '*sacorptes mutans*' à perna das aves domésticas. Poderíamos,

analogicamente, classificá-lo entre as variedades do '*porrigo decalvans*', o parasita do couro cabeludo produtor da 'pelada', pois que onde ele assiste se vai despojando a terra de sua coma vegetal até cair em morna decrepitude, nua e descalvada."

A caracterização do caboclo não poderia ser mais implacável: "Este funesto parasita da terra é o CABOCLO, espécie de homem baldio, semi-nômade, inadaptável à civilização (...) É de vê-lo surgir a um sítio novo para nele armar sua arapuca de 'agregado'; nômade por força de atavismos, não se liga à terra, como o campônio europeu; 'agrega-se'. (...) Chegam silenciosamente, ele e a 'sarcopta' fêmea, esta com um filhote no útero, outro ao peito, outro de sete anos à ourela da saia – este já de pitinho na boca e faca à cinta." Além de parasita, incendiário: "Enquanto a mata arde, o caboclo regala-se: – Êta fogo bonito!"

A conclusão só poderia ser uma: "O caboclo é uma quantidade negativa. Tala cincoenta alqueires de terra para extrair deles o com que passar fome e frio durante o ano. Calcula as sementeiras pelo máximo de sua resistência às privações. Nem mais, nem menos. 'Dando para passar fome', sem virem a morrer disso, ele, a mulher e o cachorro – está tudo muito bem." Era impossível a Lobato entender a lógica da economia de subsistência, defensor que era do progressismo e da modernização.

Em "Urupês", outro artigo enviado ao mesmo jornal logo após o sucesso do primeiro, sua ironia volta-se não só contra o caboclo mas contra o que ele considera a versão mais recente do indianismo dos românticos: o "caboclismo". Desta vez aprofunda a construção do personagem, talhado a ironia à medida que vai sendo descrito com detalhes em seus hábitos de vida: a postura "de cócoras" é tomada como sinal de modorra e indiferença pelo mundo; o despojamento da casa, dos utensílios e a despreocupação com a produção de excedentes como provas de que está diante de um "sacerdote da Grande Lei do Menor Esforço". Sua medicina, suas crenças e reações diante dos fatos nacionais são indícios da pobreza de seu "mobiliário cerebral"; seu horror à guerra e ao recrutamento é sinal inequívoco de falta de civismo; sua ignorância da geografia e da política prova sua falta de sentimento de pátria.

O preconceito secular contra o negro e o mestiço, aplacado pela mistura recente com o sangue europeu, voltava-se então contra o caboclo, a quem não restava nada de positivo, nem mesmo a música: "A modinha,

como as demais manifestações de arte popular existentes no país, é obra do mulato, em cujas veias o sangue europeu, rico de atavismos estéticos, burbulha d'envolta com o sangue selvagem, alegre e são do negro."

No entanto, em 1918 – ano em que estes primeiros artigos foram publicados em livro – um outro livro, *Problema vital*, inclui um conto – "Jeca Tatu: a ressurreição" – no qual Lobato se reconcilia com o caipira. Desta vez, ao invés de escória nacional, predador e indolente atávico, ele aparece como vítima da doença, fruto do descaso das autoridades pelas endemias. Atendido por um médico, Jeca Tatu transforma-se num rico fazendeiro, imagem do ideal de homem brasileiro que se disseminava então: sadio, empreendedor, próspero, voltado para o consumo, usuário da mais moderna tecnologia, que reverencia e imita os hábitos de europeus e americanos. Assim, de detrator, Lobato transforma-se em defensor do caboclo com a famosa frase: "o Jeca não *é* assim, *está* assim". Com isso, Lobato desejava convencer o leitor de que a redenção nacional viria através de uma política de saneamento, ideologia que marcou o início deste século no Brasil: "Ter saúde é a grande qualidade de um povo. Tudo mais ,vem daí."

Martins (1975) vai à raiz deste mito através de dois caminhos: desvendando as condições econômicas e sociais de sua constituição e chamando a atenção para o significado do trabalho nas populações caipiras. Segundo ele, é no âmbito das relações entre a industrialização e a constituição da economia nacional e de suas repercussões na sociedade e na economia agrária que se pode entender a formação de estereótipos negativos a respeito do homem rural. A urbanização dos investimentos ocorrida no Brasil, nas últimas décadas do século passado e nos primeiros anos deste século, resultou não só num rápido crescimento de cidades e populações urbanas como também na elaboração de uma *ideologia urbana* e de sua contrapartida.

Na ideologia urbana, uma valorização diferencial do rural e do urbano favorece tudo o que se refira à vida urbana: "A afirmação da existência urbana (...) exprimiu-se culturalmente na construção de estereótipos, alguns negativos, do homem rural. A figura do caipira tem reafirmadas e atualizadas, nesta fase, as suas conotações fundamentais: ingênuo, preguiçoso, desnutrido, doente, maltrapilho, rústico, desambicioso, etc." De outro lado, os novos fundamentos da existência citadina, enfraquecendo ou dissolvendo os caracteres comunitários do sistema

social, deram margem à circulação de uma contra-ideologia, na qual a industrialização e a urbanização passaram a ser consideradas causadoras da anomia social em que supostamente a sociedade brasileira havia mergulhado. Desenvolve-se, então, um movimento de defesa da estrutura da vida rural que ficou conhecido como "ruralismo". Esta reação trazia consigo uma distinção valorativa entre o rural e o urbano, favorável ao primeiro.

A manipulação do estereótipo gerado no contexto da mentalidade urbana, permitia, segundo Martins, que se advogasse a "intervenção" das instituições urbanas na vida rural, tendo em vista dinamizá-la e propiciar as condições para transformar o caipira do estereótipo no cidadão das concepções urbanas.

No contexto desta análise, a história do Jeca Tatu torna-se expressão exemplar dos "componentes ideológicos fundamentais da consciência urbana recente sobre o mundo rural: o caipira preguiçoso, porque doente, metamorfoseia-se no rico fazendeiro cercado de comodidades urbanas (...) graças à intervenção de dois agentes urbanos: o médico e os remédios de laboratório". Mais do que isso, "essa história denuncia os vínculos reais entre o rural e o urbano. Note-se a 'incapacidade' da sociedade agrária, através da sua população, desenvolver-se social, cultural e economicamente, presa de inércia 'doentia'. E a 'terapêutica' fundada na ideologia indicada, de ação exterior ao meio rural, de preeminência do meio e das concepções urbanas na definição do modo como a sociedade agrária deve integrar a totalidade do sistema social: como compradora e consumidora de mercadorias, como mercado."

Nestas concepções, a sociedade agrária é tida "como um mundo à parte, esdrúxulo, no 'todo' que é definido pela perspectiva urbana"; mais que isto, elas pressupõem "uma unilateral dependência do rural em relação ao urbano", negando-se, assim, a relação e a dependência recíproca entre o rural e o urbano, isto é, "o rural e o urbano como expressões da mesma realidade". O resultado foi um diagnóstico segundo o qual se estaria diante de um regime de baixa produtividade que se modificaria submetendo-se às mercadorias, aos estilos e às concepções urbanos. Para Martins (1975a), estes estereótipos e diagnósticos são *unilaterais e parciais* e, por isso mesmo, *ideológicos*. "Na prática, esses diagnósticos e concepções exprimem-se em programas de extensão rural em que 'ignorância' e 'baixa produtividade' são variáveis freqüentemente

apresentadas como dependentes, nos quais o médico da história mencionada é substituído pelo engenheiro agrônomo e/ou pelo agente de crédito, e os remédios pelas máquinas, fertilizantes, defensivos, empréstimos etc." (p. 4-6)

Em *A valorização da escola e do trabalho no meio rural*, Martins demonstra que o trabalho constitui um valor social para os diferentes grupos da sociedade agrária, entre os quais se encontram as populações caipiras do alto Paraíba, "nas vizinhanças da mesma região montanhosa em que Lobato trabalhou como promotor público e fixou as impressões que definiram essa personagem". Ao definir o caipira da forma como o definiu, Lobato foi influenciado por um dado de sua biografia: "era originário de Taubaté, no médio Paraíba, que (...) viveu um surto empresarial – bancário e ferroviário – na mesma época em que o café começou a expandir-se para o Oeste. *As observações desse autor estão diretamente fundadas na valorização do modo de vida urbano contra o tradicionalismo agrário*, o que constitui um dos núcleos da ideologia da modernização, que se estrutura no país ao menos desde o início do século." Este autor nos informa, no entanto, que *este estereótipo do caipira tem origens mais antigas:* "Ele começa a surgir na documentação histórica, no que respeita à capitania de São Paulo, quando a política mercantilista de intensificação das exportações de produtos tropicais (...) encontra seus primeiros obstáculos na baixa produção do excedente comercializável em relação ao montante da demanda pela metrópole. *A economia colonial é o fundo de contraste sobre o qual o capitalismo dependente esboça os contornos do caipira, estabelecendo os fundamentos modernos de sua estigmatização.*" (1975b, p. 87, grifos nossos.)

A estória do Jeca Tatu correu o país durante várias décadas; adotada pelo industrial Cândido Fontoura, chegou a todos os recantos a partir dos anos vinte até a década de setenta sob a forma de um livreto intitulado *Jeca Tatuzinho*, fartamente distribuído pelo Instituto Medicamenta Fontoura em farmácias e pequenos estabelecimentos comerciais. No ano de 1973, data de sua última edição (35.ª), sua tiragem havia atingido mais de noventa milhões de exemplares, segundo informações obtidas no próprio Instituto. Em 1986, voltou a ser divulgado. É possível que mais que ou tanto quanto a popularização das noções médicas que continha, *Jeca Tatuzinho* tenha contribuído para a cristalização do mito

da indolência das populações rurais e, por extensão, dos contingentes populacionais mais pobres das grandes cidades.

No caso específico do discurso educacional, esta representação social do homem do campo transparece não só na crença generalizada e duradoura na indiferença ou aversão das populações rurais pela escola como também na crença dominante, durante um longo período, de que a verminose seria a principal causa do fracasso escolar das crianças das classes populares.

O lugar da medicina na constituição da psicologia educacional

Numa tentativa de fornecer dados para uma história da psicologia no Brasil, Pessotti (1975) esboçou um painel que, apesar de seu caráter preliminar, contém informações relevantes à compreensão da constituição, no país, das idéias a respeito do fracasso escolar e suas causas.

A primeira informação importante é a de que no Brasil a psicologia nasce no meio médico: "Os primeiros trabalhos brasileiros de interesse psicológico foram teses de conclusão de curso nas faculdades de medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, ainda na primeira metade do século passado." Mais tarde, enquanto na Faculdade de Medicina do Rio os trabalhos sobre a mente humana e seus desvios desenvolviam-se preferencialmente numa linha neurofisiológica, psicofisiológica e neuropsiquiátrica, na Bahia os médicos-pesquisadores especializavam-se em temas de criminologia, psiquiatria forense e higiene mental. De acordo com os temas dominantes na época, as relações entre raça, clima e personalidade levavam os pesquisadores a se proporem a aplicar os conhecimentos de que dispunham sobre o funcionamento do psiquismo à compreensão e solução dos problemas sociais através de programas de medicina social. Os tempos ainda eram de vigência das idéias da eugenia e o branqueamento progressivo da raça negra era visto por alguns como uma medida eugênica; para outros, os cruzamentos entre negros e brancos eram, ao contrário, uma ameaça à higidez da espécie e aos destinos do povo brasileiro. A questão das doenças físicas e mentais era discutida nesta mesma linha de preocupações.

Na Faculdade de Medicina da Bahia, Raimundo Nina Rodrigues ocupou lugar de destaque no desenvolvimento da pesquisa e na formação de especialistas em medicina social: entre seus discípulos encontrava-se o médico Arthur Ramos, que viria a contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento da psicologia educacional no país, fato que evidencia a existência de nexos entre o pensamento educacional e as teorias médicas da passagem do século, fortemente contaminadas por concepções racistas do comportamento humano e da vida social.

Segundo Pessotti, as tendências baiana e fluminense convergiram no Hospício Nacional, nas primeiras décadas do século XX, dando continuidade à abordagem claramente experimental ao estudo da neuropsiquiatria e da psicofisiologia iniciada no século passado, que seguia de perto o desenvolvimento do experimentalismo nas áreas da medicina e da psicologia, tal como este se processava na Europa. Sempre que possível, cientistas europeus eram trazidos ao Brasil para instalar e dirigir laboratórios, bem como ministrar cursos de psicologia, brasileiros faziam viagens de estudos ao exterior, projetos de instalação de laboratórios experimentais eram encomendados a especialistas estrangeiros, e equipamentos eram importados de Paris e Leipzig, como ocorreu por ocasião da instalação do Laboratório de Psicologia do Hospital do Engenho de Dentro, grande centro de convergência de médicos-psicólogos (como os designa Pessotti), nas décadas de vinte e trinta.

Coube aos médicos realizar os primeiros estudos com os testes psicológicos europeus; em 1918, no Hospital Nacional, um pediatra testava as provas da escala Binet de inteligência. Da mesma forma, os primeiros cursos de psicologia aconteceram nas faculdades de medicina e foram ministrados por médicos.

Ainda na área médica, uma outra confluência, que teria repercussões de peso no pensamento educacional, foi a da corrente mais acentuadamente neuropsiquiátrica e psicofísica experimental com a corrente psicanalítica. Desde 1914, as idéias psicanalíticas começaram a circular nos meios psiquiátricos brasileiros. Já em 1918, Franco da Rocha as difundia e discutia na Faculdade de Medicina de São Paulo. Lourenço Filho e Durval Marcondes, dois nomes intimamente ligados à história da educação brasileira, estavam entre os fundadores da Sociedade Brasileira de Psicanálise, em 1927.

Do encontro entre a maneira como a medicina entendia os distúrbios psíquicos e o modo psicanalítico de pensá-los resultou, como vimos, o

movimento internacional de higiene mental do começo deste século. Iniciado na década de vinte, o braço brasileiro deste movimento tornou-se mais presente socialmente a partir dos anos trinta. Nesta época, alguns destes médicos-psicólogos realizaram uma trajetória institucional decisiva para os rumos que a explicação do insucesso escolar e o tratamento que passou a ser-lhe dispensado tomaram nas décadas seguintes: dos hospitais psiquiátricos para os institutos, ligas e clínicas de higiene mental, destes para os serviços de inspeção médico-escolar, destes para as clínicas de orientação infantil estatais e destas para os departamentos de assistência ao escolar de secretarias da educação, onde se tornaram coordenadores de equipes multidisciplinares de atendimento ao escolar.

O círculo de influência desta vertente médica da psicologia nos meios educacionais completou-se quando médicos passaram a lecionar nas escolas normais, nos cursos de especialização em psicologia nas faculdades de filosofia, e nos próprios cursos de graduação em psicologia, participando, assim, da formação dos primeiros psicólogos não-médicos.

No Rio de Janeiro, Arthur Ramos desempenhou papel semelhante ao exercido por Durval Marcondes em São Paulo, na criação e desenvolvimento de clínicas e centros de higiene mental escolar. Sua influência na formação nacional de profissionais da educação – fossem pedagogos, psicólogos, professores ou outros membros das equipes técnicas escolares – foi, contudo, muito mais ampla: sua produção científica foi extensa e nela os problemas de aprendizagem escolar receberam especial atenção. É importante salientar que estes médicos-psicólogos tão atuantes a partir da década de trinta, formaram-se pessoal e profissionalmente no início do século, na mesma época, portanto, em que circulavam, com grande prestígio, as teorias racistas em suas formulações brasileiras e quando se esboçavam os primeiros "retratos psicológicos" do brasileiro, que tinham como pano de fundo os pressupostos da superioridade da cultura européia e da raça branca.

Como dissemos, por sua condição de médico e pesquisador fiel aos princípios então norteadores da pesquisa científica nas ciências humanas, por seu interesse por temas de antropologia e de psicologia, por sua preocupação com a aplicação social dos conhecimentos gerados pela pesquisa, Nina Rodrigues reuniu todos os requisitos que garantiriam seu prestígio junto à nova geração de cientistas e intelectuais brasileiros que se formava no início deste século. Arthur Ramos (1903-1949) estava

entre seus discípulos que deixaram uma marca profunda nos meios educacionais.

Médico formado pela Faculdade de Medicina da Bahia, Ramos propôs-se a dar continuidade à obra do mestre, menos pela adoção dos mesmos referenciais teóricos e muito mais pelo interesse revelado pelos temas dos quais se ocupara Nina Rodrigues. Do ponto de vista das idéias, afastou-se do professor na medida em que introduziu no país o novo conceito de cultura que a antropologia inaugurara na passagem do século e valeu-se dos instrumentos conceituais da psicanálise para fazer uma "psicologia da cultura" brasileira. Da aproximação entre a teoria da mentalidade pré-lógica do primitivo – formulada pelo antropólogo francês Levy-Bruhl numa obra que se tornou um clássico na literatura antropológica (*La mentalité primitive*, 1922) – e o conceito de "inconsciente coletivo" da teoria psicanalítica de Jung, concluiu que o brasileiro possui um "inconsciente primitivo", e, portanto, uma cultura "ainda eivada de defeitos, próprios das culturas ainda na infância" (cf. Moreira Leite, 1976, p. 241).

De posse do conceito de cultura, afastou-se das concepções racistas de cunho biológico defendidas por Nina Rodrigues e Oliveira Vianna. Porém, de um lado a própria natureza do conceito de cultura que tinha à mão levava-o a considerar as culturas ditas "primitivas" como "ilógicas" e a identificar "cultura verdadeira" com "cultura lógica"; de outro, o fato de viver num país racista e recém-saído da escravatura não lhe permitiu ultrapassar o preconceito racial entranhado na vida cotidiana brasileira. Por isso, embora Nina Rodrigues fale em raça e Arthur Ramos em cultura, ambos concluem que "o negro, por ser negro, ainda não pode acompanhar a civilização e, mais do que isso, arrastou o branco brasileiro para o primitivismo" (Moreira Leite, p. 142).

Se a teoria da mentalidade primitiva era perfeita no contexto do segundo surto da política colonialista das grandes potências que se deu a partir de 1860, ela também vinha a calhar nos países colonizados, como recurso explicativo das desigualdades sociais que permaneciam após a abolição do trabalho escravo, ou seja, após o advento do trabalho "livre". É verdade que Arthur Ramos, ao tirar conclusões de sua teoria, não trilhou os caminhos pelos quais enveredaram seus antecessores: como sua concepção da inferioridade do negro não partira da noção de raças biologicamente inferiores, não podia concordar com as teses da

salvação do país pelo recurso da miscigenação e muito menos com a defesa do segregacionismo. Não partilhava também das conclusões a que chegaram alguns de seus contemporâneos, como Afonso Arinos que, em 1936, salientava a influência nefasta do que ele chamava de "resíduos afro-índios" na cultura brasileira e justificava "a contenção pela força da massa popular pela elite branca como única forma de opor-se à influência destes resíduos de culturas inferiores porque pré-lógicas e carregadas de superstições e apelo ao pensamento mágico". Fiel ao referencial psicanalítico que elaborou a partir da leitura da psicanálise que lhe foi possível, Ramos, segundo Moreira Leite, propôs-se a usar a psicanálise como um recurso para curar o inconsciente do brasileiro, por ele considerado mais primitivo do que o dos povos tidos como civilizados.

Como um autor que defendia estas idéias lidou com as coisas relativas à educação? Sabemos da nítida presença de A. Ramos na literatura educacional: seu livro *Educação e psicanálise* (1934) é o 7.° volume da extensa coleção "Atualidades Pedagógicas", que a Editora Nacional inaugurou em 1934 e que congrega os maiores nomes da psicologia, da sociologia e da pedagogia nacional e internacional das primeiras décadas do século XX. Presentes na estante dos educadores brasileiros que se formaram durante a primeira metade deste século, vários volumes desta coleção estavam entre as leituras obrigatórias nos cursos normais e de pedagogia da época. Seu outro livro sobre educação apareceria na mesma coleção cinco anos depois, tendo sido uma obra de referência dos médicos e pedagogos que, dos anos quarenta aos cinqüenta, voltaram-se para o estudo das causas do fracasso escolar e suas soluções. Segundo Dante Moreira Leite, este livro foi, durante algum tempo, o único trabalho empírico publicado no país a respeito de problemas de aprendizagem escolar. Em ambas as obras, é clara a influência do modelo médico na definição e na operacionalização de uma política de higiene mental escolar nas principais cidades brasileiras, tal como ocorrera nas origens norte-americanas deste movimento que Ramos ajudou a introduzir no Brasil.

A criança problema (1939) reúne a experiência acumulada por Ramos e sua equipe no Serviço de Higiene Mental da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais, fundada quando da reforma do Ensino Municipal do Distrito Federal e instalada em 1934. Segundo avaliação do próprio Arthur Ramos, esta teria sido "a primeira experiência brasileira de instalação de clínicas de Higiene Mental, nas escolas, articuladas com a tarefa pedagógica. Cabe ao nosso serviço a prioridade do reconhecimento oficial da instalação de clínicas de higiene mental nas escolas públicas do Rio de Janeiro." Aliás, o interesse pelo movimento de higiene mental norte-americano foi uma constante em sua vida profissional, ao lado de sua dedicação ao estudo do negro brasileiro na intersecção da antropologia, da psiquiatria e da psicanálise. Ele foi, sem dúvida, o mais combativo continuador da iniciativa de Gustavo Riedel que, em 1923, fundou no Brasil a Liga Brasileira de Higiene Mental, a exemplo do que ocorria em vários países nessa década.

Adepto da passagem do conceito de *criança anormal* para o de *criança problema* e da mudança do foco da hereditariedade para o meio no estudo dos determinantes da personalidade, A. Ramos estava afinado com as idéias dominantes na psicologia educacional de sua época: seu livro faz parte de uma extensa literatura internacional que nas décadas de trinta e quarenta trazia no título a expressão "criança problema", tinha como palavra-chave o conceito de desajustamento e como objetivo a correção dos desvios. Mais que isto, Ramos é um crítico dos abusos da psicometria e da importância exagerada dispensada à dimensão intelectual na explicação do comportamento e seus desvios, postura coerente com sua adesão à psicanálise, que privilegia a dimensão afetiva na explicação da conduta e o método clínico na investigação de seus desvios.

Ramos discordava do peso que a ciência tradicionalmente atribuía à hereditariedade no desenvolvimento humano o que, a seu ver, levou aos equívocos das teorias da herança de caracteres psicológicos e ao racismo, a serviço de fins políticos de dominação social. Embora reconhecesse a importância da maturação no processo de desenvolvimento, queria ressaltar a influência do meio: "O investigador tem de estudar o condicionamento dos traços hereditários, não só da constituição física como dos traços psicológicos, à ação do meio". No caso da criança problema, "meio", para Ramos, é principalmente o *ambiente familiar*; por isso, a passagem de uma interpretação exclusivamente heredológica a uma explicação que levasse em conta o meio significava para ele a passagem da atribuição de "taras" constitucionais para a procura, no ambiente, principalmente o familiar, das origens dos desajustes da criança

e de seus "atrasos afetivos". Dizia ele: "Nestas manifestações, é de fundamental importância o papel da *entourage* familiar". Foi a partir deste ângulo de visão que se dedicou ao estudo da "criança mimada", da "criança escorraçada" (à qual dedicou quatro capítulos desse livro), da "criança turbulenta", dos "tiques e ritmias", dos "problemas sexuais", das "fugas escolares", dos "medos e angústias", e da "mentira e furto", estes últimos tidos como manifestações de pré-delinqüência infantil.

A atenção detida na criança "escorraçada", aliada à importância dada à constelação familiar, à idéia de "pais problemas" e à visão estereotipada das relações familiares nas classes pobres – "de um lado a criança mimada, superprotegida, de outro a criança do morro, da favela, do barracão em vida promíscua", dicotomizava ele – levaram-no a relatar, nos quatro capítulos voltados para a análise do "escorraçamento", seguidos casos nos quais desajustes de famílias pertencentes às classes populares eram responsabilizados pelo baixo rendimento escolar.

Seus colaboradores registravam com tal insistência em suas anamneses agressões físicas, alcoolismo, desentendimentos entre os pais, más companhias etc., que Ramos sentiu-se à vontade para concluir: "O heredologista apelaria para as famosas leis da herança e falaria em 'taras' e outras coisas; o psiquiatra puro faria diagnósticos pomposos, na classificação de uma 'anormalidade' ou 'psicopatia' qualquer; o testólogo apelaria para um atraso mental, visto ter achado um QI abaixo da média"; no entanto, trata-se, e os casos estudados aparentemente o demonstravam, de "influências poderosas de meios desajustados, de conflitos domésticos, de escorraçamento afetivo, de péssimos modelos a imitar, de fadiga em conseqüência de subnutrição e do trabalho... tudo isso determinando mau ou nenhum rendimento na escala e problemas de personalidade e de conduta". Neste ponto, é importante ressaltar: nos casos relatados por Ramos, a identificação de "péssimos modelos a imitar", de hostilidade nas relações pais-filhos, de atos delinqüenciais e vícios geralmente ocorria nos estudos de caso de crianças do "morro", da "favela", do "barraco". Tendo em vista as idéias que este autor defendia a respeito da natureza primitiva da mentalidade do povo, não é descabido supor que estas descrições da vida sócio-familiar na pobreza partiam do pressuposto da natureza primitiva da psicologia e da cultura das classes populares.

As professoras e sua personalidade não escaparam aos higienistas mentais; falava-se em higiene mental escolar e não do escolar. Assim

como nas clínicas ortofrênicas o tratamento deveria abranger filhos e "pais problemas", no ambiente escolar a *higiene mental do professor* era tida como condição necessária ao bom encaminhamento do processo educativo. Arthur Ramos referia-se a "professores problemas", ou seja, portadores de distúrbios de personalidade e concluía: "A higiene mental do professor é hoje uma fase indispensável num serviço de higiene mental escolar. Nas relações, nos binômios 'aluno-professor' vamos encontrar toda uma série de problemas, de 'complexos' a considerar."

Desta perspectiva, o comportamento do professor na relação com o aluno era tido como conseqüência de seus problemas emocionais familiares atuais ou passados: ora o professor estava projetando nos alunos seus próprios complexos, refletindo nesta relação os desajustamentos emocionais, conjugais, econômicos, sociais de seu ambiente doméstico, ora repetindo no trato com as crianças suas próprias experiências decorrentes de uma educação equivocada ou sofrida.

Encaradas desta forma, as atitudes e comportamentos dos educadores no ambiente escolar ficavam reduzidos à condição de distúrbios de personalidade anteriores ou paralelos, mas sempre externos à dinâmica institucional em suas relações com a política educacional e com as características da vida social. Compreensivelmente, Ramos não dispunha dos instrumentos que lhe permitissem proceder a uma análise institucional; por isso, não podia fazer a leitura dos acontecimentos escolares a não ser em termos de meros reflexos de desajustamentos individuais externos à instituição escolar.

No entanto, apesar das limitações que lhe foram impostas pela perspectiva da época em que viveu, não se pode negar a importância da contribuição de Ramos para o avanço da compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar. Numa época em que predominavam as explicações heredológicas do desenvolvimento humano e das diferenças individuais e grupais, Ramos veio chamar a atenção para a importância das influências ambientais, não importa quão restrita tenha sido sua definição de ambiente social; numa época em que muitas vezes os estudos de casos restringiam-se à aplicação mecânica de testes psicológicos, ele ressaltou a importância da observação, da entrevista e da história de vida; numa época em que os psicólogos estavam voltados para mensuração da capacidade intelectual, tida, em grande medida, como geneticamente determinada e os psiquiatras para a classificação do paciente

em algum quadro clínico de natureza orgânica, ele veio divulgar as idéias da psicanálise a respeito da importância da relação adulto-criança.

Com todas estas inovações, Arthur Ramos colaborou de forma decisiva para a superação, nos meios médicos e educacionais, da "crença cega no poderio da herança, com pruridos de científica" que ele tanto combateu e que, segundo sua análise de expressões populares então correntes, faziam parte do senso comum: "é o destino", "é sina", "são os fados", "isto é a raça", "o que o berço dá, só a morte tira", "filho de peixe é peixinho", "tudo no fim dá certo", "o que tem de ser, será", "esse menino tem boa (ou má) estrela", "é do céu, não se cria", "quem sai aos seus não degenera", eram expressões comumente usadas por pais e professores para explicar o desempenho escolar de seus filhos e alunos. Arthur Ramos preocupava-se com as conseqüências deste preconceito que, a seu ver, "são as piores possíveis, pois geram atitudes de passividade e resignação frente às dificuldades e problemas da existência".

Cabe, mesmo assim, uma observação a respeito da superação da crença nos poderes da herança. É fato que, na literatura psicológica, a concepção pré-determinista do desenvolvimento humano foi substituída por uma concepção interacionista, a partir dos anos quarenta, e que esta substituição é positiva. Afirmá-lo não significa, porém, dizer que a nova concepção não deixava espaço para preconceitos sociais e raciais. Ainda hoje, muitas destas expressões populares reunidas por Ramos nos anos trinta podem ser ouvidas, tanto da parte de alguns pais como de educadores que atuam nas escolas. De outro lado, como veremos, a introdução das novas concepções da psicologia e da antropologia a respeito da influência ambiental e da teoria psicanalítica no pensamento educacional criou outras expressões simplificadoras que levaram pais e educadores a uma postura igualmente fatalista frente a supostas causas físicas e psicológicas do fracasso escolar.

Apesar das diferenças que as concepções heredológica e ambientalista do desenvolvimento humano guardam entre si, têm em comum a suposição de que as dificuldades de aprendizagem que as crianças pobres costumam exibir na escola decorrem de distúrbios contraídos fora dela.

A julgar pelos escritos de Arthur Ramos, a importância atribuída à dimensão orgânica do comportamento e seus desvios era ainda muito grande nos anos trinta, apesar da introdução da concepção psicanalítica

do desenvolvimento da personalidade. Coerente com uma formação médica realizada no início do século, Ramos por vezes se esquecia das lições da psicanálise e enfatizava a importância das causas físicas no estudo dos casos de fracasso escolar: "...ao lado da classificação, para fins pedagógicos, do escolar (através de testes de QI), se tornam necessários exames complementares, de caráter médico-orgânico e neuropsicológico – no sentido de se apurar um defeito orgânico, uma disfunção glandular, um transtorno neuropsíquico qualitativo etc., que por força influirão na apreciação do simples quociente intelectual."[8]

Foi, portanto, na convergência de concepções racistas e biológicas sobre o comportamento humano e as desigualdades sociais e de um ideário político liberal que a educação brasileira foi pensada e planejada nos anos que antecedem a existência de uma genuína política educacional no país. Em outras palavras, foi no fogo cruzado de preconceitos e estereótipos sociais, cientificamente validados, e do ideal liberal da igualdade de oportunidades que se geraram idéias que interferiram nos rumos da política, da pesquisa e das práticas educacionais.

Ainda na década de dez, a produção de Sampaio Dória refletia, com absoluta nitidez, a simultaneidade destas concepções racistas, médicas e liberais no pensamento de educadores brasileiros. Neste período, algumas publicações e alguns eventos na área da educação

8. Esta medicalização generalizada do fracasso escolar recebeu novo impulso na década de sessenta, quando médicos-psicólogos introduziram no Brasil a abordagem psiconeurológica ao desenvolvimento humano, que trouxe consigo as noções de disfunção cerebral mínima e de dislexia, objetos privilegiados pela atenção de neuropediatras, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos. A partir do final dos anos setenta, vários indícios sugerem a volta desta linha de análise; a categoria profissional dos psicopedagogos, tradicionalmente muito orientada por estas concepções, que se constituiu no país durante os anos sessenta, *pari passu* com a divulgação dessa abordagem teórica aos distúrbios de conduta e de personalidade, vem expandindo-se e organizando-se nos últimos anos. Inicialmente restritos ao atendimento em clínicas particulares de crianças da burguesia com dificuldades de aprendizagem escolar, estes profissionais têm-se mostrado desejosos de colaborar, através da especificidade de sua atuação, para a redução dos altos índices de repetência na escola pública de primeiro grau. Sem negar a existência destes quadros clínicos, queremos apenas lembrar que eles têm sido questionados por alguns grupos de pediatras brasileiros (veja, por exemplo, o número especial dos *Cadernos Cedes*, 1985), atentos às dimensões pedagógicas, sociais e políticas da repetência generalizada entre as crianças pobres. A bem da verdade, é preciso registrar que alguns psicopedagogos adotam esta mesma postura crítica frente à questão do fracasso escolar.

prenunciavam a adesão ao escolanovismo que aconteceria logo depois, configurando um momento que poderíamos chamar de protoescolanovista; nesta configuração, este educador e administrador desempenhou um papel fundamental. Na mesma década em que publicava *Princípios de pedagogia* (1914), uma verdadeira ante-sala dos princípios da pedagogia nova no Brasil, escrevia uma carta a Oscar Thompson, então diretor geral do Ensino, datada de 1918, que não poderia refletir melhor a poderosa influência das teorias racistas e das teorias médicas sobre a consolidação da maneira predominante de pensar o fracasso escolar; diante dos males de que já padecia o ensino público primário, Oscar Thompson recomendara, como medida saneadora, a "promoção em massa" do primeiro para o segundo ano. Por carta, Dória fazia o seguinte reparo à proposta: promover do primeiro para o segundo período todos os alunos que tivessem tido o benefício de um ano escolar, só podendo os atrasados repetir o ano se não houvesse candidatos aos lugares que ficariam ocupados, equivalia a "não permitir que se negue matrícula aos novos candidatos só porque *vadios* ou *anormais* teriam que repetir o ano" (cf. Almeida Jr., 1957, p. 9).

A compreensão das formas que estas idéias assumiram na estruturação do discurso educacional oficial nas décadas seguintes requer a análise de publicações que tenham nascido com o objetivo explícito de serem porta-vozes das concepções em vigor nos meios governamentais onde se tomam decisões referentes à política educacional. Uma destas publicações é, sem dúvida, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, editada pelo Ministério da Educação e Cultura desde 1944.

Fracasso escolar: a natureza do discurso oficial

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

Por ser uma publicação do MEC-INEP – e, portanto, canal de expressão do pensamento oficial sobre os assuntos relativos à educação escolar no país – e por estar completando quarenta anos (1944-1984), a RBEP torna-se imprescindível como fonte neste rastreamento das idéias sobre as causas da reprovação e da evasão escolar e sua evolução.

Um levantamento dos artigos que se refiram explícita ou implicitamente a esse tema levou à seleção de vinte e três artigos e dois números especiais, distribuídos no período de maio de 1945 a abril de 1984.[9] Sua análise, aliada a um exame menos minucioso do restante da *Revista*, resultou num quadro relevante para a caracterização do modo oficial de pensar as dificuldades de escolarização das crianças pobres.

A marca liberal

A primeira constatação que praticamente se impõe a quem tome contato com esta publicação é a de que durante mais de trinta anos seus colaboradores são predominantemente escolanovistas de primeira ou segunda geração. Este fato é facilmente compreensível e até mesmo óbvio à luz da história da filosofia educacional brasileira: seus estudiosos nos informam que os princípios escolanovistas tiveram profunda repercussão no pensamento educacional brasileiro a partir dos anos vinte, tendo norteado a política educacional até o início dos anos sessenta. Coerentemente com esta aceitação, seus introdutores no Brasil ocuparam cargos importantes nos órgãos oficiais; Lourenço Filho, por exemplo, foi diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) de 1944 a 1945; Anísio Teixeira esteve à sua frente por mais de dez anos (1952-1964).

Outra característica da *Revista* é a presença em suas páginas de todos os temas que, no decorrer dos anos sessenta, despontaram na literatura educacional estrangeira, particularmente nas publicações especializadas norte-americanas: a tecnologia aplicada ao ensino, a teoria da carência cultural, o ensino pré-escolar como modalidade de educação compensatória, a educação para a criatividade e a educação de superdotados foram objeto de números especiais durante a década de setenta, muitas vezes trazendo à luz questões irrelevantes para os problemas sociais e educacionais brasileiros.

Apesar da diversidade temática que se vai acentuando com o passar dos anos, todos os artigos publicados, sejam os mais recentes e mais colados a preocupações educacionais tipicamente norte-americanas,

9. Neste levantamento, contamos com a colaboração de Carmen Silvia de A. Andaló, docente da Universidade Federal de Santa Catarina, que, nesta época, cursava a pós-graduação em Psicologia na Universidade de São Paulo.

sejam os mais antigos e mais voltados para a questão da educação pública brasileira, têm uma característica comum, que imprime uma unidade ideológica à *Revista*: todos se movimentam nos limites do ideário liberal e invariavelmente partem da crença de que a universalização e a diversificação do ensino promovem a igualdade de oportunidades e são a garantia de um regime democrático.

Esta percepção é confirmada no número comemorativo dos quarenta anos da *Revista*, por um artigo no qual Saviani (1984) faz um balanço da filosofia educacional na RBEP e constata que a quase totalidade dos autores e dos assuntos que nela comparecem, até pelo menos 1963, participam da concepção humanista moderna da filosofia da educação, isto é, defendem as teses da Escola Nova e desenvolvem os temas que lhe são mais caros.

Assim como Saviani surpreendeu-se com o pequeno número de artigos situados especificamente no âmbito da filosofia da educação, é também surpreendente o pequeno número de relatos de pesquisa publicados de 1944 a 1984: dos vinte e três artigos mais diretamente relacionados com a questão da repetência e da evasão na escola primária, apenas nove envolvem algum tipo de pesquisa. O primeiro deles é o clássico estudo estatístico realizado por Moysés Kessel a respeito da evasão escolar – "A evasão escolar no ensino primário" (1954) – no qual o autor acompanha a trajetória escolar da geração de alunos novos que ingressaram no primeiro ano em 1945 e traz à luz uma situação dramática: menos da metade cursou mais de um ano de escola.

Embora a preocupação com a evasão escolar, e secundariamente com a repetência, estivesse presente desde o primeiro número da *Revista*, ela se manifesta preferencialmente através de ensaios cujas intenções, inicialmente, parecem ser as de sedimentar no país uma política educacional baseada nos princípios do movimento escolanovista, justificar, esclarecer e divulgar seus pressupostos teóricos, demonstrar sua relação necessária – e muitas vezes tida como suficiente – com a democratização, o nacionalismo e o desenvolvimento econômico do país e pensar o sistema escolar brasileiro e sua reforma em consonância com estas concepções de escola e sociedade. A natureza de seus números durante quase duas décadas não deixa dúvida de que os órgãos governamentais haviam aderido ao escolanovismo e que a *Revista* nascera com o objetivo de ser porta-voz de uma leitura dos problemas educacionais brasileiros

à luz desta concepção de educação. O que estava em pauta era a defesa da escola pública, a urgência de reformá-la e o propósito de buscar resposta para os problemas educacionais brasileiros em experiências educativas já consagradas em outros países. Tudo indica, também, que a ênfase não estava na pesquisa educacional, no sentido estrito do termo, mas em tudo que coubesse sob a ampla designação de "estudo".

Um artigo de Cardoso (1949) é uma exceção na primeira década de existência da RBEP, ao voltar-se para a repetência escolar e suas causas. Ao sistematizar o tema, tornou-se um artigo historicamente importante, na medida em que representa a maneira característica de pensar o fracasso escolar nesta época. Por isso, sua análise mais detida pode revelar a *natureza da argumentação* então prevalecente, permitindo verificar não só a maneira como as idéias dominantes no momento da constituição do pensamento educacional brasileiro comparecem na literatura no limiar dos anos cinqüenta, mas também até que ponto ela influenciou a forma que o entendimento desta questão tomou nas décadas seguintes.

Das causas do fracasso escolar: um discurso fraturado

Segundo a autora, quatro tipos de fatores respondiam pelo que ela qualificava como estado de *calamidade* no qual a escola primária se encontrava: pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos, que ela desenvolve separadamente, à primeira vista como recurso didático de apresentação.

Quanto aos fatores pedagógicos, Cardoso ressalta a importância capital do próprio processo de ensino no sucesso da escola; a seu ver, este "não pode ser isolado da vida" e "precisa despertar o interesse da criança". Em consonância com esta colocação, afirma que *"processos inadequados respondem por boa parte da indiferença, apatia, turbulência e agressividade verificadas"* (p. 79, *grifos nossos*). De um lado, atribui a situação da escola brasileira à má qualidade do corpo docente, de quem cobra vocação (e só secundariamente preparo pedagógico), dom e aquele "fogo sagrado que realiza verdadeiros milagres, *seja qual for a situação*" (p. 81, grifos nossos); de outro, a uma política educacional que insiste em destinar ao primeiro ano professores sem a necessária motivação e vocação que a alfabetização exige.

Ao fazer estas colocações a autora está sendo fiel a um dos princípios medulares da Escola Nova: a afirmação de que é preciso adaptar a atividade educativa às necessidades e possibilidades do aprendiz. Como vimos, a proposta da nova pedagogia assenta-se na afirmação de que somente um ensino de boa qualidade – no qual um professor interessado e bem formado maneje o conteúdo do ensino levando em conta as especificidades do alunado, tanto no que se refere às características de sua faixa etária quanto às suas experiências culturais – pode garantir a eficiência da escola. Algumas passagens de documentos históricos do escolanovismo no Brasil o atestam. Por exemplo, na carta de encaminhamento da proposta de reforma do ensino normal em Minas Gerais (s. d.), Francisco Campos (1940) não deixa qualquer dúvida de que, para os escolanovistas, a má qualidade do ensino é a principal causa do insucesso da empresa escolar. Diz ele: "*... o problema da instrução popular só poderá ser resolvido melhorando-se o ensino primário* e o melhoramento do ensino primário se acha visceralmente preso à boa qualidade do ensino normal (...) Um ensino inferior não se imporá, por maiores que sejam os esforços e os recursos de compulsão, ainda que ao povo menos esclarecido. *O ensino inferior despovoa as escolas pela infreqüência, suscitando nos alunos a repugnância intelectual por ela* (...) *A escola em que o ensino é de má qualidade será evitada pelas crianças como um castigo*, talvez o pior dos castigos, porque morno e sem aparências dramáticas." (p. 29-35, *passim*) Com outras palavras, é exatamente isto que Cardoso afirma ao tratar dos fatores pedagógicos da repetência escolar.

O próprio Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova também é claro neste aspecto: "o que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância de trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando... a buscar todos os recursos ao seu alcance, graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas." (p. 416) Valendo-se de outras palavras, é exatamente isto que essa educadora defende nesse segmento de seu artigo.

No entanto, quando passa a tratar do que chama de "fatores sociais" da repetência na escola primária, ela nos surpreende duplamente: primeiro, pela *incoerência que introduz em seu raciocínio*, ao passar a

atribuir as principais dificuldades da escola pública a características externas à escola e localizadas no aluno e em seu ambiente familiar e cultural; em segundo lugar, pela *maneira preconceituosa e estereotipada como vê os integrantes das classes subalternas*, certamente portadora do preconceito racial confirmado pelas teorias racistas em vigor nos meios intelectuais brasileiros até pelo menos a década anterior e pelas teorias antropológicas que as sucederam, cuja influência sobre a maneira de pensar as diferenças sociais foi muito mais duradoura. Impressiona, de qualquer forma, o tom moralista que impregna suas observações a respeito do que supõe ser a vida na pobreza e suas supostas conseqüências para a escolaridade das crianças pobres. A este respeito, ela diz: "o que a escola procura construir, a família destrói, num momento reduz a pó (...) os exemplos vivos e flagrantes insinuam-se na carne, no sangue das crianças, ditando-lhes formas amorais de reação, comportamentos antissociais (...) Crescendo e desenvolvendo-se sob tal ação negativa, *desinteressam-se do trabalho escolar, dão-lhe pouco valor, não crêem em sua eficácia*. Têm os heróis do morro, que, tocando violão, embriagando-se, dormindo durante o dia, em constante malandragem à noite, *vivem uma vida sem normas, sem direção*: por vezes ostentam auréola maior – algumas entradas na detenção, um crime de morte impune. Nesses grupos, em que pululam menores delinqüentes, não há como controlar-se: a reação é espontânea, *primitiva*, quase que *irracional*. Vence o mais forte; é ainda a *lei dos primeiros tempos* (...) A escola aconselha boas maneiras, procura difundir hábitos sociais de polidez. Mas no morro, na casa de cômodos, isso nada exprime e até se torna ridículo empregar 'com licença', 'desculpe', 'muito obrigado'." (p. 82-83, grifos nossos)

A importância desse artigo na apreensão da maneira dominante de entender o fracasso escolar reside no fato de ele conter uma contradição fundamental que pode estar instalada no âmago do discurso educacional sobre o fracasso escolar. Verificar como ela se manifesta nos anos subseqüentes pode nos dar elementos para desvendar não só a essência desse discurso como para encaminhar hipóteses a respeito de seu papel na política educacional.

Esta maneira de pensar a educação e sua eficácia é marcada por uma ambigüidade: de um lado, afirma a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de

outro, cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém. Estas interpretações do fracasso da escola, são, a nosso ver, inconciliáveis. Da maneira como estão enunciadas, não é possível nem mesmo afirmar que a uma escola desinteressante vem se somar um aluno desinteressado; é uma simples questão de lógica: enquanto a primeira não melhorar, não se pode afirmar a falta de motivação como inerente ao segundo. Boisson Cardoso simplesmente deixou as afirmações sobre a inadequação do ensino e do alunado correrem paralelas. Como veremos, tentar integrá-las será a tarefa predominante a que se dedicarão os pesquisadores nos anos setenta, amparados numa aplicação problemática do conceito de "capital cultural" e da crítica à escola capitalista trazidos pela teoria dos sistemas de ensino formulada por Bourdieu e Passeron.

Um exame dos demais artigos que selecionamos revela que esta cisão acabou por instalar-se no pensamento educacional brasileiro: enquanto filósofos da educação e alguns pedagogos voltaram-se predominantemente para análises e recomendações referentes a aspectos estruturais e funcionais do sistema de ensino, visando melhorar sua qualidade, outros pedagogos e, sobretudo, psicólogos fecharam seu diagnóstico do fracasso escolar em torno da avaliação das características biológicas, psicológicas e sociais da clientela escolar. Isto até o início dos anos sessenta, quando se nota uma predominância da segunda perspectiva sobre a primeira: cada vez mais, as causas do fracasso escolar serão buscadas no aluno. A teoria da carência cultural, em sua primeira versão, virá consolidar este predomínio.

Este discurso ambíguo a respeito das dificuldades de aprendizagem escolar é, na verdade, uma constante na *Revista.* Planchard (1945), por exemplo, refere-se de passagem a causas escolares dos problemas de aprendizagem; todo o seu raciocínio desenvolve-se em torno das condições físicas, sociais, intelectuais e temperamentais do aluno e de sugestões para o seu tratamento. Renault (1953) põe em relevo a má qualidade do ensino secundário, patente nos índices de reprovação nos exames de ingresso às faculdades, e a atribui à *má qualidade do ensino primário* que estaria oferecendo uma "preparação defeituosa, insuficiente, inadequada, incapaz". No entanto, poucos parágrafos adiante, afirma: "É enorme a responsabilidade do professor. Convém, entretanto,

não esquecer esta sutil verdade pedagógica: freqüentemente são os alunos, em última análise, que ditam a qualidade dos cursos, de modo que, *quanto mais débil o tônus intelectual daqueles*, tanto mais fraco o teor destes em nível e conteúdo. Nenhum professor consegue lecionar o vácuo, isto é, realizar a sua tarefa sem correspondência de gestos, atitudes, esforço e direção da parte de seus alunos." Em consonância com esta visão, convoca os professores a um maior rigor nos critérios de aprovação, denuncia o que qualifica de imoralidade generalizada de professores, diretores e funcionários de secretaria das escolas públicas e censura os pais pelas pressões imorais que fazem no sentido de verem seus filhos aprovados.

Então coordenadora da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CBPE, Pinheiro (1971) avançou em relação aos artigos que a precederam, ao tentar entender as causas da repetência na primeira série, ressaltando a necessidade de reformulação de programas, de aumento da carga horária, de adequação dos padrões e critérios de promoção e do abandono de soluções como a divisão do primeiro ano ou a criação de classes preparatórias que "não são de promoção". Mais do que isto, afirma: "Para mudar a situação, a nosso ver muitos conhecimentos terão de ser reformulados, muitas atitudes mudadas, inúmeras idéias falsas eliminadas." Entre as idéias que considera falsas destaca duas: a de que a criança não está pronta para a aprendizagem escolar e a de que o contato com a leitura deve ser adiado até os sete anos. Independentemente da possibilidade de eficácia das medidas mencionadas e do caráter vago de sua afirmação sobre a necessidade de mudança de atitudes, conhecimentos e idéias, não se pode negar que após muitos anos em que a pesquisa das causas das dificuldades escolares ficou praticamente reduzida à sondagem de aspectos do desenvolvimento psicológico e físico do aprendiz, algumas das idéias retomadas por Pinheiro antecipavam os rumos que a pesquisa educacional do fracasso escolar tomou na década de oitenta. Embora proponha passar o foco das supostas deficiências da criança para aspectos do processo escolar, percebe-se em seu texto indícios da incoerência a que estamos nos referindo: afirma que "salvo raríssimas exceções – de alunos em que se acumulam causas negativas de inteligência, problemas emocionais, saúde, instabilidade psicológica, motora etc. – a criança aos 6 ou 7 anos pode ser iniciada na aprendizagem da leitura e da escrita após um período de uma semana a quinze dias de

ingresso na escola"; coloca também em dúvida as avaliações do nível de prontidão e os procedimentos pedagógicos que visam "preparar" a criança, dizendo que, a seu ver, "nada prova a possibilidade deste 'preparo' das crianças ou a necessidade dele ou a eficiência dos recursos usados para assegurá-lo. Não conhecemos qualquer estudo publicado sobre crianças submetidas a este tipo de tratamento, em confronto com turmas de controle, às quais se tentasse ensinar a ler em condições normais, isto é, sem que o professor estivesse sugestionado pela idéia de que a criança é incapaz e que, sem preparo especial, não poderá aprender." Termina, no entanto, com uma afirmação inesperada, que contradiz suas posições anteriores; no final do artigo, conclui: "Não julgamos que todas as crianças devam ser submetidas a um único tratamento. (...) As crianças muito capazes geralmente resistem a qualquer orientação; às vezes aprendem até sozinhas. As menos dotadas, as repetentes em potencial, as birrepetentes, as trirrepetentes (...) merecem, porém, um tratamento que leve em conta suas condições."

Como dissemos, esta contradição é tanto maior quanto mais o educador está atento à dimensão pedagógica do processo escolar. Os que a negligenciam ou a relegam a um plano secundário e valorizam aspectos do desenvolvimento psicológico do aprendiz incorrem menos nela, o que não significa afirmar que sua concepção dos problemas de aprendizagem seja menos precária. Geralmente, quando se referem à escola, estes últimos limitam-se a apontá-la como uma variável que pode dificultar ou facilitar a superação de problemas infantis que lhe são anteriores ou externos. Nos artigos de Veloso (1958, 1974a, 1974b) encontramos um exemplo deste tipo de abordagem, de tanta repercussão a partir da década de trinta. Todos estão voltados para a análise da influência dos problemas de personalidade da criança sobre o rendimento escolar.

No primeiro destes artigos, Veloso, então psicóloga do Centro de Orientação Juvenil do Departamento Nacional da Criança, afirmava, a partir dos dados de uma pesquisa que apresentou no Congresso Panamericano de Pediatria, realizado em São Paulo, em 1954: "De cem crianças que apresentam desajustamento escolar, de inteligência pelo menos normal, vivendo em ambiente familiar e estudando em regime de externato, observa-se que a quase totalidade apresenta simultaneamente com o desajustamento escolar, outros problemas, destacando-se os de personallidade, que se revelam por dificuldades de relação com

o meio." No segundo, os casos de dificuldades de escolarização relatados têm sua origem localizada na história não escolar do aluno, ou seja, em sua vida familiar. A participação da escola, nesses casos, fica limitada a três circunstâncias: 1. a criança pode não estar freqüentando uma escola adequada às necessidades geradas por seus problemas emocionais; isto ocorre, por exemplo, quando uma criança hiperativa freqüenta uma escola cuja disciplina é muito rígida; 2. o professor pode ser chamado a integrar, com o terapeuta e a família, uma estratégia de tratamento; 3. o professor pode ser ele próprio portador de problemas de personalidade que podem estar interferindo negativamente no ajustamento escolar de seus alunos.

No terceiro artigo, fecha-se o círculo da contribuição desta linha teórica à educação: a autora chama a atenção para a necessidade de se levar em conta as condições emocionais adequadas ao início da escolaridade. A partir de uma concepção psicanalítica do desenvolvimento psicossexual, Veloso adverte para os perigos da alfabetização e da escolaridade prematuras, isto é, anteriores à entrada da criança no período de latência. Suas preocupações inserem-se na corrente preventiva do movimento de higiene mental que, ao dar ênfase à dimensão afetivo-emocional do comportamento, entrava em choque com outras orientações então em voga nos meios educacionais: "Para o início da escolaridade formal, não são suficientes aquelas condições de desenvolvimento verificáveis através das escalas de maturidade que já vêm sendo utilizadas no Brasil desde a década de trinta, a partir do trabalho pioneiro de Lourenço Filho"; "a inteligência não pode ser considerada como um atributo isolado e sim como parte integrante da personalidade total." Preocupada com os casos nos quais um problema de natureza emocional pode manifestar-se sob a forma de um rebaixamento intelectual, chamava a atenção, no segundo artigo, para a presença indevida de crianças portadoras de dificuldades de ordem emocional em classes especiais para deficientes mentais.

De formação psicanalítica, psiconeurológica ou cognitivista, os psicólogos educacionais que colaboraram com a *Revista* têm em comum a perda de vista da dimensão pedagógica do processo, reduzindo-o a uma questão de condições do aprendiz e, por isso, estabelecendo relações causais simples que até hoje pedem uma revisão urgente e criteriosa. Não que a reincorporação da dimensão pedagógica perdida, nos mesmos termos em que ela já esteve presente na literatura, permita à pesquisa

educacional atingir o cerne da questão do processo de escolaridade de grande parcela das crianças brasileiras, mas a redução psicológica certamente torna esta possibilidade ainda mais remota.

Das causas do fracasso escolar: uma tentativa de sutura do discurso fraturado

No início dos anos setenta, a explicação da desigualdade educacional entre as classes sociais que vinha sendo formulada nos Estados Unidos desde os anos sessenta foi objeto de um número especial da *Revista* (1972). Basicamente, a "teoria da carência cultural" passava a explicar esta desigualdade pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classes "baixa" e "média" se desenvolviam. A partir dos resultados de centenas de pesquisas, em sua maioria fiéis ao modelo experimental, sobre as características físicas, sensoriais, perceptivo-motoras, cognitivas, intelectuais e emocionais de crianças pertencentes a diferentes classes sociais, esta "teoria" afirmou, em sua primeira formulação, que a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar.

No capítulo anterior, apontamos algumas das restrições teórico-metodológicas que podem ser feitas a estas pesquisas; falamos também da precariedade teórica desta literatura e levantamos a possibilidade de estarmos diante de uma manifestação mais sutil e, conseqüentemente, mais poderosa do preconceito racial e social. Voltaremos a estas questões ao final da primeira parte deste trabalho. Neste momento, vamos nos limitar a algumas observações sobre a maneira como esta nova versão do fracasso escolar das crianças das classes populares compareceu na revista do INEP.

A aceitação que esta explicação do fracasso escolar das crianças das classes subalternas encontrou no Brasil nos anos setenta é compreensível por vários motivos: continha uma visão de sociedade não-negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica, tal como esta era predominantemente definida nesta época; vinha de encontro a crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços; reforçava as "explicações

do Brasil", então em vigor, segundo as quais o *subdesenvolvimento* econômico mergulhara, infeliz mas fatalmente, significativa parcela da população numa indigência intelectual e cultural, cuja reversão era proclamada como imprescindível ao "milagre brasileiro"; finalmente, ao ressaltar a pobreza e suas mazelas, atraiu a atenção exatamente dos educadores mais sensíveis ao problema das desigualdades sociais mas pouco instrumentados teoricamente, em decorrência das lacunas de sua formação intelectual, para fazer a crítica deste discurso ideológico.

A *Revista* adotou na íntegra esta ideologia e passou a refleti-la com limpidez. O editorial deste número especial levantava a bandeira da valorização do homem, através do atendimento da criança em suas necessidades básicas: "A grande riqueza de uma nação está em seu potencial humano, na inteligência de sua gente. Este *manancial* não foi ainda plenamente explorado, deixando esta *fonte de energia* (o cérebro humano) sem utilização na maior parte do tempo" (p. 223, grifos nossos). A teoria do capital humano e a mística desenvolvimentista subjaziam, sem dúvida, a estas colocações. *A extensão da escolaridade* às camadas "menos favorecidas" da população e da *aplicação da tecnologia à organização do ensino* seriam os meios, no âmbito da educação, para construir um país grande e forte. Segundo o editor, baseado no que a pedagogia "inglesa" (*sic*) vinha fazendo com a *deprived child*, "o Poder Público instituiu um grupo-tarefa para estudar diretrizes de uma política educacional de valorização da *criança excepcional*, para que ela possa atingir o rendimento superior que se espera do potencial humano". Os objetivos desta política eram definidos em termos inequivocamente liberais: "Preparação para a vida que se expresse em habilitação para o trabalho, em que os valores da competição cedam lugar aos valores da solidariedade, tornando-se a cultura, ao invés de instrumento de poder, instrumento de serviço, contribuindo para a realização livre e pessoal de cada um." Tudo isso supostamente em nome de um "processo evolutivo da espécie para graus de complexidade crescente", de que fala um autor cuja citação na literatura educacional brasileira oficial é no mínimo inusitada: Teillard de Chardin.

Em números anteriores, a idéia da "carência cultural" já estava presente em alguns artigos, embora distante de sua versão científica acabada da década de setenta. Por exemplo, Schultz (1968), então técnica da educação do INEP, questionava um dado do Censo Escolar de 1964,

segundo o qual havia no país um déficit de 34% de escolas em relação à demanda na faixa de 7 a 14 anos. A seu ver, somente 10% das crianças brasileiras não estudavam por falta de escola. As demais não se matriculavam por pobreza, necessidade de trabalhar, deficiências físicas e mentais, doenças e *desinteresse pela escola.* Como prova deste último, vale-se do dado segundo o qual quanto maior o nível educacional do pai ou responsável, maior o número de crianças que freqüentam a escola, o que significa afirmar que o nível educacional atingido decorre do grau de interesse pela escola. Na opinião desta autora, este desinteresse seria particularmente verdadeiro na zona rural: "A escola só subsiste quando a comunidade sente sua necessidade. Do contrário, permanece vazia, fechada ou mesmo inexistente pela indiferença local." No limiar dos anos setenta, tudo indica que o mito da indiferença das classes populares e, em particular, das populações rurais pela escola ainda era politicamente interessante.

Certamente já influenciada pela literatura norte-americana, demonstrava Cunha (1970) estatisticamente que os sistemas de ensino no Brasil eram instrumentos de discriminação econômica e de estratificação social; em nome do estabelecimento de uma mobilidade social democrática, denunciava a marginalização, na escola primária, dos "valores das classes inferiores", antecipando, assim, o tom dominante no discurso pedagógico, pouco depois.

Entre os artigos incluídos neste número especial, o de Poppovic (1972) é, sem dúvida, o mais importante, por dois motivos: em primeiro lugar, porque, quando muitos pedagogos e psicólogos educacionais brasileiros mostravam-se totalmente seduzidos pela tese da carência cultural, Poppovic já tentava livrar-se de suas malhas, afirmando a impropriedade de termos como privação, carência ou deficiência cultural que sugeriam equivocadamente a idéia de "ausência de cultura", além de conterem, a seu ver, forte carga pejorativa e passar "uma idéia perigosa que leva a um preconceito odioso: gente que não tem alguma coisa que os outros têm é gente *diferente*". Neste trabalho, Poppovic propunha-se a negar não só a idéia de que estas pessoas seriam *diferentes*, mas também a a de que seriam *deficientes*. Num número especial da RBEP, no qual o editorial fala em valorização da *criança excepcional*, tomada como sinônimo de *criança carente*, Poppovic colocava-se muito à frente ao criticar termos como *privação*, *carência* e *deficiência* cultural, propondo

que fossem substituídos pela expressão "marginalização cultural" que, ao contrário das três primeiras, poria em evidência "um processo que está sendo sofrido e não uma condição negativa, degradante e estática". O segundo motivo de sua importância é que exatamente por reunir condições de esboçar uma crítica num momento em que a teoria da carência cultural estava sendo assimilada acriticamente nos meios acadêmicos brasileiros, este artigo constitui um exemplo vivo da impossibilidade historicamente determinada que os pesquisadores brasileiros tinham de apreender com clareza o caráter ideológico da psicologia educacional exportada pelos Estados Unidos. Em outras palavras, a força e a fraqueza deste texto encontram-se no mesmo lugar: ao vislumbrar a necessidade de impugná-la, propõe-se a fazer a crítica da teoria da carência cultural mas fica preso à visão que pretende romper. Após negar a diferença e a deficiência cultural, a autora passa a afirmá-las à medida que envereda pela descrição dos padrões educacionais e dos fatores ambientais que, nos lares marginalizados, interferiam negativamente na formação de atitudes e de padrões culturais tidos como necessários ao desenvolvimento de padrões cognitivos e à capacidade de ajustamento à escola.

Ao basear-se em resultados de pesquisas que caminham na mesma direção dos preconceitos e estereótipos sociais, os pesquisadores caem numa poderosa armadilha ideológica, da qual todos nós, em alguma medida, fomos ou ainda somos presa e cujas conseqüências são dramáticas: além de justificar medidas educacionais que podem ser prejudiciais à escolarização do oprimido, o pesquisador acolhe um discurso científico que não pode dar conta de seu desejo político de engajar a escola num processo mais amplo de transformação social. E este desejo certamente norteou toda a produção de Poppovic.

Embora comece negando a diferença e a deficiência atribuídas aos integrantes de toda uma classe social, à medida que mergulha nas informações fornecidas pela psicologia educacional funcionalista norte-americana a respeito das características das crianças e das famílias de baixa renda, esta autora é levada a afirmar aquilo que desejava negar. Depois de afirmar que "as pessoas das camadas mais desfavorecidas possuem cultura própria, e bem rica", ao rever pesquisas realizadas com esta população, passa a descrever as condições ambientais de forma negativa, atribuindo-lhes a responsabilidade por deficiências no

desenvolvimento psicológico das crianças. A precariedade qualitativa e quantitativa da relação mãe-criança é uma das mais destacadas: ao comentar a desconfiança que estas crianças teriam no relacionamento com pessoas estranhas, Poppovic a atribui a hábitos educacionais na primeira infância, na qual "a falta de um relacionamento contínuo com uma figura materna pode ser uma das causas das dificuldades posteriores que as crianças terão para estabelecer relacionamentos com pessoas", que se manifestariam, por exemplo, na dificuldade de pedir ajuda à professora. A pobreza de estimulação ambiental visual – uma das afirmações mais freqüentes na literatura especializada norte-americana – também acaba ocupando um lugar de destaque no texto: "Nos lares marginalizados, a estimulação perceptiva é pobre, nos primeiros tempos de vida. Porém, mais do que pobre, chega a ser inadequada: muito parca em alguns aspectos e extremamente excessiva e inconsistente em outros."

Sem instrumentos para perceber e explorar as contradições que as idéias divulgadas por Poppovic continham, os educadores só podiam, nesta época, selecionar aquilo que elas possuíam de comprovação de seus preconceitos e estereótipos. Estavam, assim, criadas as condições para uma tentativa de resolução da fratura contida na visão sobre as causas do fracasso escolar até então em vigor; a partir de duas afirmações inicialmente não conciliadas – "as causas estão na escola" x "as causas estão na clientela" – produziu-se uma terceira que as integrava: a *escola é inadequada para as crianças carentes*, ou seja, uma escola supostamente adequada a crianças das classes "favorecidas" estaria falhando ao tentar ensinar, com os mesmos métodos e os mesmos conteúdos, crianças culturalmente "deficientes" ou "diferentes". De fato, nesta época Poppovic (1972) afirmava: "No momento em que uma dessas crianças sai do ambiente familiar e passa a freqüentar a escola, depara-se com uma instituição organizada, mantida e regida pela classe média, que possui padrões culturais bem diversos dos que lhe foram dados e dos que continuará a assimilar no seu ambiente. Inicia-se então para elas um processo de marginalização que é realizado inconscientemente através do desconhecimento total dos professores – na grande maioria pertencentes à classe média – sobre a população de alunos com a qual estão lidando." (p. 245)

Desta forma, voltava à cena a figura da professora primária, agora não tanto como portadora de um despreparo técnico decorrente de uma

formação pedagógica inadequada, mas principalmente como profissional despreparada para ensinar a criança carente, sobretudo em função de sua origem social. Este diagnóstico, segundo o qual a escola pública primária seria palco de um *desencontro cultural*, generalizou-se nos meios acadêmicos e técnicos, dando margem a todo tipo de reflexões e propostas, desde a defesa da tese do caráter intocável da cultura popular, até toda sorte de mal-entendidos na feitura de cartilhas regionais[10] e, certamente, na elaboração de guias curriculares.

É importante ressaltar que a "teoria da diferença" acabou subjugada pela "teoria do déficit", pois a tese da diferença continha sutilmente a tese da deficiência. Da mesma forma que os antropólogos do começo do século, os pesquisadores tomavam como padrão de comparação o que acreditavam ser a "cultura de classe média", objeto, quase que invariavelmente, de idealizações. Neste número especial da RBEP encontramos um exemplo desta transformação sutil da diferença em deficiência. Como mostramos no capítulo anterior, ao mesmo tempo em que se afirmava que o padrão da relação mãe-criança nas classes populares era qualitativamente diferente, implícita ou explicitamente comparava-se este padrão com uma relação mãe-criança que se acreditava vigorar na "classe média" – uma relação carinhosa, atenciosa e dialógica; assim, o padrão que se supunha mais freqüente nas classes pobres acabava sendo considerado inferior. Quando as práticas de criação infantil nos chamados lares marginalizados eram descritas como práticas nas quais "as crianças têm que fazer ajustamentos freqüentes a pessoas diferentes e, o que é mais importante, à maneira como tais pessoas a tratam: ritmos diferentes, diferentes maneiras de carregá-las, alimentá-las, trocá-las ou lavá-las, diversos graus de gentileza, de rudeza ou mesmo de indiferença", e em seguida se afirmava que estas diferenças "criam cada vez maiores dificuldades à capacidade de adaptação", estava-se operando essa transformação.

O tema explícito da carência cultural não ocupou, contudo, um lugar muito destacado na *Revista* durante os anos setenta. Com exceção de um número especial (1976), no qual o ensino pré-primário é tratado como uma modalidade de educação compensatória, a preocupação com o ensino público primário assumiu outras formas. Uma constante nos

10. Veja Esposito (1985).

artigos publicados nesta década é a análise da lei 5692/71, em seus diferentes aspectos.[11] No entanto, é interessante notar que o número especial sobre carência cultural e suas repercussões educacionais foi sucedido por um número especial sobre a *educação do excepcional* (1972). Ao lado do editorial do número anterior, que enfatizava a necessidade de democratizar o ensino ao mesmo tempo em que identificava "carência cultural" com "excepcionalidade", esta publicação nos alerta para a sugestiva *coexistência, na literatura educacional, dos temas da democratização do ensino e da excepcionalidade*. Na Europa do início deste século, o movimento escolanovista pela democratização da escola fora acompanhado de verdadeiras campanhas de identificação dos sub e dos superdotados; esta mesma tendência já era perceptível no discurso e nas práticas educacionais no Brasil a partir da década de trinta. *Tudo se passa como se à defesa de uma educação escolar igualitária fosse preciso contrapor um lembrete a respeito da existência de aptidões desiguais, a serviço da justificativa da desigualdade de oportunidades e do caráter seletivo da escola numa sociedade de classes.*

Neste contexto, era previsível a volta ao apelo à mensuração das potencialidades intelectuais dos educandos através de testes psicológicos. Neste número da *Revista*, Vieira (1972), assessora do grupo-tarefa designado pelo MEC/INEP para equacionar a questão da educação especial, afirmava: "Felizmente, já não se valoriza tanto o número do quociente (intelectual); é muito mais significativo o conhecimento da potencialidade do indivíduo (...) O psicometrista vem sendo substituído pelo psicólogo, porque este se acha mais categorizado para analisar a potencialidade, não só por meio dos conhecidos testes de inteligência, como ainda pelo uso de outros testes, os de personalidade, alguns dos quais permitem conhecer também o grau de inteligência do examinando." (p. 39)

Mas os estereótipos e preconceitos em relação aos integrantes dos segmentos mais empobrecidos das classes subalternas estão presentes também nos artigos da *Revista* voltados para a análise e a formulação de

11. Além desse assunto, marcam presença na RBEP, na década de setenta, os temas de ensino superior (especialmente a pós-graduação) e da pesquisa educacional, na perspectiva de sua integração aos objetivos econômicos, políticos e sociais, então em pauta, bem como a educação de superdotados e a educação para a criatividade, além dos sempre presentes artigos sobre a psicologia do desenvolvimento e sobre a avaliação de capacidades, quase todos afinados com a teoria do capital humano.

propostas de mudança de dimensões estruturais e funcionais do sistema público de ensino, muitos dos quais de autoria de educadores liberais que participaram ativamente da história da política educacional brasileira. Em outras palavras, estes artigos sugerem que a passagem da defesa nominal da igualdade de oportunidades educacionais para medidas educacionais concretas foi mediada, em várias oportunidades, por concepções negativas a respeito dos estudantes pobres, que afastavam a política educacional das teses defendidas pela liberal-democracia e a encaminhavam, com freqüência, para tentativas equivocadas de solução do problema da escola pública no país.

Liberal-democracia e política educacional: afinal, quem são os mais aptos?

A atribuição à escola de um papel de vanguarda na instituição de sociedades de classes justas encontrou ressonância entre educadores brasileiros e marcou sua presença nesta verdadeira carta de princípios da educação brasileira que foi o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que assim definia as *finalidades da educação*: "Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação (...) deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um 'caráter biológico', com que ela se organiza para a coletividade em geral, *reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social*. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, *preparando-se para formar a 'hierarquia democrática'* pela *'hierarquia das capacidades'*, recrutadas em todos os grupos sociais a que se abrem as mesmas oportunidades de educação." (p. 411, grifos nossos)

O *Manifesto* defendia como único critério legítimo de diferenciação do nível de escolaridade atingido por duas pessoas de origem social diversa o das diferenças individuais: "A escola unificada não permite (...) outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais." E, mais adiante, quando expõe "o problema dos melhores": "... a Universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas, a

desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores (...) Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, *os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice* de uma pirâmide de base imensa. Certamente, o novo conceito de educação repele as elites formadas artificialmente 'por diferenciação econômica'." (p. 414; 420-21) Vivia-se, nessa época, a obsessão meritocrática de que haviam sido tomados os cientistas e filósofos liberais que se ocupavam das questões educacionais.

O plano de reconstrução educacional trazido, em linhas gerais, pelo *Manifesto*, tem como princípio estruturante a "continuidade e a articulação do ensino, em seus diversos graus". Na época, esta bandeira faz sentido tendo em vista o "divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior" apontado pelos seus signatários e que, a seu ver, concorre "para que se estabeleça, no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social".

O ensino secundário colocava-se como "o ponto nevrálgico da questão", segundo expressão usada no próprio *Manifesto*. Os pioneiros defendiam a necessidade de unificá-lo em seus três primeiros anos, que teriam como objetivo comum a cultura geral "para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais"; somente a partir daí seria legítimo bifurcá-lo em duas seções: uma de preponderância intelectual (ciências humanas, físicas e biológicas) e uma "de preferência manual, de preparação às atividades profissionais de extração de matéria-prima, de sua transformação e de distribuição de produtos". Com isso pretendiam destruir os "obstáculos opostos pela escola tradicional à interpenetração de classes"; atender à variedade crescente de aptidões observada na adolescência e às necessidades nacionais.

Embora esta estrutura do ensino secundário não tenha sido implantada, nada garante que ela teria atingido seus objetivos equalizadores se entrasse em vigor; se aliada à prática do diagnóstico das "aptidões", certamente teria aberto a porta à estratificação social baseada nos critérios que os escolanovistas pretendiam eliminar: o privilégio determinado pela condição econômica e social.

O próprio *Manifesto* já era dúbio a este respeito: a defesa do direito extensivo a todos os cidadãos de educarem-se até onde o permitissem suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social, corria paralelamente à defesa das escolas profissionalizantes – "predominantemente manuais" – para "as massas rurais e o elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais". As justificativas para esta atribuição são pouco claras: fala-se em "satisfazer às necessidades práticas de adaptação à *variedade dos grupos sociais*". Não fica sugerido, em qualquer passagem, que os integrantes das classes trabalhadoras seriam menos aptos à progressão nos estudos ou aos cursos "predominantemente intelectuais". Mas talvez este pressuposto já estivesse presente no caráter tautológico da justificativa de uma escola profissionalizante para as classes trabalhadoras. A partir de um "ponto cego", a argumentação desenvolvia-se num verdadeiro terreno movediço.

Tanto os princípios do *Manifesto* quanto sua incoerência ao definir *a priori* os destinatários do ensino profissionalizante comparecem na *Revista*. Anísio Teixeira, então diretor do INEP, praticamente transcreveu o *Manifesto*, vinte anos depois, ao discutir o que chamou de "crise educacional brasileira" (1953). Este pioneiro da Escola Nova volta a denunciar o dualismo da escola brasileira quando, em sua opinião, outros países já teriam fundido os dois sistemas escolares – o do povo e o da elite. De acordo com sua análise, nos países desenvolvidos, a interfusão das classes sociais no sistema educacional teria sido possível, entre outros mecanismos, pela instituição das bolsas de estudo. Nesse artigo, ele continuava a defender a possibilidade de igualdade de oportunidades e a insistir na avaliação das aptidões individuais e numa política meritocrática na definição da carreira escolar de cada educando: "É sobre a base desse sistema fundamental, comum e popular de educação (o ensino primário) que teremos de formar verdadeiras, autênticas elites selecionadas, dando aos mais capazes as oportunidades máximas de desenvolvimento."

Esta volta do discurso liberal, tantos anos depois, não deixa de ser surpreendente; afinal, as reformas operadas no sistema educacional brasileiro durante a década de trinta levaram em conta as recomendações daquele documento de que se estabelecesse uma continuidade do ensino em seus diversos graus, tendo em vista acabar com a dualidade imposta pela existência de um ensino profissionalizante, que não dava acesso ao

ensino superior, e de uma escola secundária de caráter intelectualista, em relação de continuidade com o ensino universitário. É verdade que a reforma do ensino secundário do Estado Novo não se deu inteiramente nos moldes previstos pelos escolanovistas, pois separou, desde o primeiro ano, as várias modalidades de ensino secundário: o ensino industrial, o secundário propriamente dito, o comercial, o agrícola etc., mas formalmente garantiu a todos o direito de concorrer à Universidade. Esta retomada dos princípios orientadores do *Manifesto* após tantos anos, nos quais reformas do ensino norteadas por estes princípios democráticos não modificaram substancialmente o papel da escola enquanto instrumento de estratificação social, confirma a observação de Schwarz (1973) a respeito do pensamento liberal: "o teste de realidade não parece importante" (p. 153).

A brecha deixada pelo *Manifesto* ao preconizar o ensino profissionalizante, "de preferência manual", aos trabalhadores braçais – criando uma evidente cisão no discurso democratizante que de um lado grifava a necessidade de distribuir o alunado pelas várias modalidades de ensino de acordo e somente de acordo com suas aptidões e de outro associava um tipo de ensino a uma classe social _ foi bem explorada pelos legisladores. No artigo 129 da Constituição de 1937, esta cisão foi oficialmente assumida: "À infância e à juventude a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino *em todos os graus*, a possibilidade de receber uma *educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais*. O ensino pré-vocacional e profissional *destinado às classes menos favorecidas* é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado (...)" (grifos nossos). A criação do SENAI e do SENAC em 1942 e as leis orgânicas do Ensino dos anos quarenta vieram coroar esta orientação.

Tudo se passa, tanto no âmbito do discurso educacional como no da legislação, como se as faculdades e aptidões das classes trabalhadoras fossem inferiores e como se seus integrantes tivessem como vocação o trabalho braçal. As observações de Célio da Cunha caminham nesta mesma direção: "Essa concepção de escola secundária não é idêntica à preconizada pelos pioneiros, que propugnavam por uma escola única (...) Esse tipo de escola secundária consagra o dualismo educacional. Visando preparar uma elite dirigente, significa que os outros ramos de ensino deveriam preparar os que seriam dirigidos. Aliás, essa é a orientação da Constituição de 37, que advoga o ensino profissional para as classes menos favorecidas." Segundo Cunha (1981), Valnir Chagas já observara, a respeito desta política: é "como se houvesse uma adolescência predestinada a conduzir e outra marcada para ser conduzida" (p. 127-8). Diríamos mais: é como se houvesse uma adolescência apta a pensar e a exercer as profissões mais valorizadas socialmente – a que pertence às classes dominante e intermediária – e outra a agir e a exercer as profissões manuais – a que pertence às classes dominadas. Nem mesmo os defensores mais sinceros da liberal-democracia, portanto, passaram ao largo do ardil da ideologia quando ela se disfarça de verdade científica.

Preocupado com o que qualifica de desvirtuamento da escola primária urbana, Moreira (1954) sugeria que o curso primário recuperasse seu verdadeiro papel de educação de base, reduzido que foi a mera instituição alfabetizadora e de passagem para o secundário. Por verdadeira escola básica entendia uma escola que profissionalizasse, o que a redução do número de anos por ela abrangidos e do número de horas diárias de aula tornara impossível; lamentava a redução da escola primária de cinco para quatro anos e lembrava que a escola primária urbana brasileira já fora de sete anos: "os rapazes e moças que concluíam o terceiro ano complementar conseguiam facilmente emprego em firmas comerciais e industriais, quando não se encaminhavam para os cursos secundários existentes nas capitais. Tornavam-se bons almoxarifes, correntistas, caixas, arquivistas, balconistas, auxiliares de escritórios etc."

Moreira defendia, portanto, a terminalidade profissionalizante da escola primária; para atingi-la, recomendava que aos cinco anos viessem acrescentar-se mais dois – a primeira e a segunda séries do curso ginasial – com duas finalidades: garantir a continuidade entre o ensino primário e o secundário e efetuar "*um disciplinamento da clientela de origem popular para o ensino secundário* pois, pelo natural *processo de peneiramento* das últimas séries do curso primário, só conseguiriam atingir o ginásio os mais capazes e aptos para esse tipo de ensino" (p. 51, grifos nossos). É importante destacar a preocupação em disciplinar e peneirar a clientela de origem popular, o que nos autoriza a supor que o autor partia do pressuposto de que os "menos aptos" encontravam-se, em maior número, nesta clientela.

Afinado com esta preocupação em estancar as pretensões educacionais das classes populares num momento histórico marcado, de um lado, por um populismo exacerbado, propício ao renascimento da esperança popular de ascensão social e da valorização e luta pela escola, e, de outro, pela interferência maciça dos E.U.A. na política educacional brasileira, encontramos um artigo de Kandel (1957), educador norte-americano, especialmente traduzido do *International Review of Education* para a RBEP. Seu objetivo era advertir, exatamente como Warner fizera em 1944, nos E.U.A., para o significado específico da expressão "igualdade de oportunidades educacionais". Criticava a transposição da idéia de igualdade política e econômica para a área educacional e afirmava: "Não se pode confundir igualdade nas urnas com igualdade na escolaridade", pois existem diferenças individuais de habilidade e de aptidão. Em sua opinião, a ênfase nestas diferenças foi a contribuição mais importante da moderna psicologia educacional, mas "a intromissão da ideologia sócio-política tem levado a uma tendência a ignorar tais distinções ou a baixar os padrões de maneira a ajustar os currículos a todas as capacidades". Kandel defendia com veemência currículos e métodos diversificados que viabilizassem a política da "educação certa aos alunos certos". Queria ver os testes de habilidades e aptidões aperfeiçoados, de modo que se pudesse identificar o mais precocemente possível os "mais capazes", os "mais talentosos", os "grupos seletos" (*sic*). Considerava antidemocráticos os sistemas de ensino que impedissem que todos cursassem o secundário, mas a partir deste nível achava imprescindível que a escola se tornasse seletiva. Neste sentido, afirmava: "Os E.U.A. têm, contudo, a felicidade de possuir um sistema de educação que progressivamente se torna seletivo, porém somente após a *high school*." Não via problemas nos erros de avaliação, pois achava que sempre seria possível revê-los e fazer justiça. Para validar suas idéias, invoca Tocqueville: "os dons do intelecto procedem diretamente de Deus e o homem não pode impedir sua distribuição desigual". No limiar dos anos sessenta, assistia-se a um nítido retrocesso na explicação das causas das desigualdades sociais: quem não vence na escola ou na vida pertence ao contingente dos intelectualmente deserdados pela vontade divina.

Em 1959, o educador norte-americano Kimball apresentava ao Diretor do INEP uma apreciação do ensino primário no Brasil; redigido originalmente em inglês, foi traduzido e publicado na RBEP em 1960. Partindo de uma sociologia e de uma antropologia do Brasil e do brasileiro cheias de equívocos e típicas da visão dominante nos países imperialistas a respeito das características dos países do terceiro mundo, Kimball atribuía o fato de mais da metade das crianças brasileiras abandonarem a escola durante o primeiro ano primário às seguintes causas: grande número de professores leigos, desinteresse do homem rural pela escola – "urge combater a inércia; a indiferença e até a hostilidade encontradas" –, orientação deficiente no lar com relação aos estudos – "os pais precisam reconhecer a contribuição oferecida pela educação formal e pela assistência proporcionada pelos pais" –, a subversão da função da escola, que a transformou em instituição meramente alfabetizadora, a falta de adaptação das modernas técnicas pedagógicas às classes inferiores, o despreparo de professores de classe média para educarem crianças de classe baixa e a predominância de mulheres no corpo docente.

A passagem na qual sugeria estratégias para aproximar os pais da escola dos filhos é mais um exemplo vivo do preconceito social que impregna o pensamento educacional brasileiro quando se detêm na questão da escolarização das classes populares: ressaltando a necessidade de "interessá-los pelos programas de manutenção e de melhoria da escola", recomendava: "A contribuição por eles prestada em tempo e dinheiro servirá para modificar o ambiente psicológico, segundo o qual a escola é considerada parte local do governo, isolada do povo e a ele estranha. *O orgulho dos cidadãos pode ser encorajado atribuindo-se a grupos de pais alguma responsabilidade pela conservação dos campos de recreio e das salas de aula.*" (p. 26, grifos nossos)

Suas conclusões veiculam a mesma visão depreciativa das classes populares e a mesma explicação distorcida para a "crise educacional brasileira"; em sua opinião, fazia-se necessário um novo sistema de educação primária, já que o existente não era solução para setenta a oitenta por cento das crianças brasileiras. Neste sentido, afirmava que "não é bom persistir na sua imposição sobre um *grupo culturalmente pouco preparado* para assimilá-lo". A escola pública então existente não podia, a seu ver, ser bem-sucedida porque não atendia às necessidades de sua clientela (supostamente de ensino profissionalizante), aos seus interesses (supostamente precários pela educação, sem o necessário incentivo dos pais) e às suas capacidades (supostamente pobres e

inadequadas ao início da escolaridade). Em outras palavras, um sistema de ensino primário sem terminalidade e não profissionalizante estava, segundo ele, condenado num país no qual as crianças das "classes desfavorecidas" não teriam aspirações educacionais tão altas nem possibilidades financeiras que permitissem continuar os estudos. Tanto os argumentos de Moreira como os de Kimball faziam parte do diagnóstico da "crise do ensino" e de sua solução que culminariam com a lei 5692/71.

Situação do ensino: um diagnóstico que se repete

A análise dessa publicação governamental evidenciou mais dois aspectos que convém mencionar: primeiro, a permanência, nos últimos cinqüenta anos, de altos índices de evasão e repetência na escola pública elementar; segundo, a recorrência, durante décadas, de descrições de determinados aspectos do sistema escolar e de recomendações que visam alterar o quadro descrito. Inúmeras passagens levam à sensação de que o tempo passa mas alguns problemas básicos do ensino público brasileiro permanecem praticamente intocados, apesar das intenções demagogicamente proclamadas por tantos políticos e dos esforços sinceramente empreendidos por muitos pesquisadores e educadores:

"Assinale-se (...) o considerável aumento que (...) teve o número de escolas pela extensão de certas idéias políticas e necessidades econômicas. Ao crescer esse número, não se deram (...) sensíveis mudanças no espírito e na forma do trabalho escolar. Nos graus inferiores, continuaram os alunos a aprender os rudimentos da leitura, escrita e aritmética; nos demais, a memorizar lições de que muitas vezes não chegavam a compreender o conteúdo. De modo geral, a ordem nas classes era obtida sob temor de castigos, inclusive castigos físicos." Embora pudesse ter sido escrita hoje, a respeito das condições de ensino em muitas das escolas da rede pública de ensino de 1.º grau, esta passagem é de Lourenço Filho (1927, p. 20-1) e refere-se à expansão da rede escolar e à situação do ensino em vários países durante o século XIX.

"Mas, com esta campanha [de treinamento de professores], de que tivemos a iniciativa e assumimos a responsabilidade, e com a qual se incutira, por todas as formas, no magistério, o espírito novo, o gosto da crítica e do debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento

constante, ainda não se podia considerar inteiramente aberto o caminho às grandes reformas educacionais (...) A maioria dos espíritos, tanto da velha como da nova geração ainda se arrastam, porém, sem convicções, através de um labirinto de idéias vagas, fora de seu alcance, e certamente, acima de sua experiência; e, porque manejam palavras, com que já se familiarizaram, imaginam muitos que possuem as idéias claras; o que lhes tira o desejo de adquiri-las." Trata-se de uma passagem do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), que bem poderia ser transposta para o que acontece com a maioria dos professores atuais após entrarem em contato – seja através de treinamentos, seja da leitura da bibliografia de concursos de acesso à carreira – com os textos e idéias de vanguarda na literatura educacional.

"Em nome do aprimoramento da escola primária, enfatizamos a necessidade urgente de a) correção do sistema de remoção, afastamento, licenças, com a adoção de outro que evite as constantes mudanças de professores durante o ano letivo; b) organização de um corpo de professores especializados no ensino de 1.º ano; c) estudo e adoção de métodos e processos eficientes no ensino da leitura e da escrita." Colocações atualíssimas que, no entanto, foram formuladas como parte das conclusões do I Congresso de Saúde Escolar (1945), reunido em São Paulo na década de quarenta.

"Fala-se em promover o desenvolvimento harmônico e integral do educando e implantam-se currículos caracterizados pela prescrição de disciplinas formais, transmissão de conhecimentos por simples técnicas mnemônicas, como se a tarefa importante em aprendizagem fosse a aquisição da habilidade de responder a perguntas (...) Impõe-se, assim, aos professores posição falsa, por eles sentida perfeitamente, provocando-lhes ceticismo, impedindo-os de profissionalização consciente e honesta da função docente, formalizando-os, burocratizando-os no pior sentido." Palavras que poderiam ter sido enunciadas por muitos educadores atuais mas que o foram por Moreira (1956, p. 50), na XII Conferência Nacional de Educação, realizada em Salvador. Este mesmo autor faz críticas aos processos de *avaliação da aprendizagem* em vigor na década de cinqüenta, ressaltando que eles não levam à revisão do que e como foi ensinado e culpam o aluno pela não aprendizagem, observações rigorosamente atuais a respeito deste assunto.

A duração do período escolar e suas conseqüências sobre a qualidade do ensino também é objeto de consideração: "É evidente que esta redução acarreta para o cumprimento dos processos pedagógicos e fins educacionais da escola primária um considerável prejuízo (...) A não ser um mau ensino da leitura e da escrita, o resto é mais ou menos 'simples passar de leve' por noções que as crianças não assimilam porque não lhes apreendem a função prática ou teórica, chegando-se, assim, a uma escola que não é nem educativa, nem instrutiva, nem intelectualista; é simplesmente a rotina apressada que torna impraticável qualquer iniciativa nova e que leva à estilização superficial dos exercícios escolares." Palavras que, perfeitamente aplicáveis à realidade do ensino na maioria das escolas públicas de 1.º grau atuais, foram escritas por José Roberto Moreira, em 1954.

A questão da qualificação do corpo docente também está em pauta; sobre isto, dizia um educador brasileiro: "Precisamos cuidar da produção das nossas escolas normais, visto que são cada vez mais freqüentes os maus professores diplomados por elas. Algumas, ao que parece, não se preocupam com as técnicas de ensino, seus discípulos se formam sem terem tido, nesse assunto, a mais breve experiência. O resultado é o que se vê nas estatísticas: 50%, 60 % dos alunos primários desses mestres novatos não conseguem promover-se (...) Não será porventura um crime contra a criança confiá-la a professores em tais condições?" Preocupação revelada por Almeida Júnior (1957, p. 15) no I Congresso Estadual de Educação, realizado em Ribeirão Preto (SP), em 1956, que continua válida para a situação atual do ensino normal trinta anos depois.

A promoção automática, tema tão atual quanto controvertido, foi debatida na Conferência Regional sobre a Educação Gratuita e Obrigatória promovida pela UNESCO, em Lima (1956), tendo encontrado adeptos entusiasmados nos meios educacionais brasileiros nos anos cinqüenta, a ponto de ter sido objeto do discurso proferido por Juscelino Kubitschck (1957) por ocasião da solenidade de formatura no Instituto de Educação de Belo Horizonte, em 1956. Os argumentos que lhe serviam de base eram sobretudo políticos (os altos índices de repetência enquanto fato antidemocrático) e éticos (a desmoralização da criança reprovada, os danos à sua personalidade), alguns dos quais já vinham sendo enunciados desde a década de vinte.

Em 1949, o termo *calamidade* foi usado na RBEP, por Cardoso, para caracterizar a situação do ensino primário público no país; trinta e

cinco anos depois, Ribeiro (1984) volta a usá-lo com a mesma finalidade. De acordo com o discurso oficial, os problemas permanecem, "malgrado o empenho e devotamento de educadores, administradores e autoridades" (*R. Bras. Est. Ped.*, n.º 150, 1984, p. 407). Apesar do empenho, sem dúvida. Mas nossa revisão sugere que esta permanência não independe da *natureza deste empenho*: os pressupostos filosóficos e científicos que o orientaram certamente guardam uma relação íntima com a permanência de alguns problemas educacionais fundamentais. Em outras palavras, as maneiras dominantes de pensar a educação escolar das classes populares, das quais participaram, de uma forma ou de outra, pesquisadores, educadores e administradores, giraram em torno da crença, cada vez mais implícita, na inferioridade intelectual do povo, o que certamente contribuiu para a ineficiência crônica da escola.

Outras publicações

O quadro resultante da análise da RBEP reflete, com fidelidade, muito do estado de coisas vigente no pensamento educacional até os anos setenta. Dois levantamentos feitos por Gouveia (1971, 1976), referentes aos períodos de 1965-1970 e 1970-1976, contêm dados e conclusões que corroboram nossas constatações sobre as predominâncias temáticas desde meados dos anos quarenta até meados dos anos setenta.

De 1938 a 1956, anos da criação do INEP, do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional e dos seus centros regionais, respectivamente, predominaram, segundo Gouveia, as pesquisas de natureza psicopedagógica, em perfeita consonância com a visão do processo ensino-aprendizagem que resultou do encontro entre a pedagogia e a psicologia na constituição do pensamento escolanovista. De 1965 a 1970, ao lado do predomínio de levantamentos descritivos do corpo discente e docente e de estudos de natureza econômica, nos quais a educação começa a comparecer como investimento e a escola como empresa produtora de capital humano, Gouveia detecta a permanência, sobretudo nas universidades e na produção acadêmica de psicólogos e pedagogos, de estudos psicopedagógicos, muitos dos quais visavam a pesquisa de instrumentos de medida psicológica, especialmente de habilidades específicas, tendo

em vista aplicá-los no esclarecimento das causas das dificuldades de aprendizagem escolar.[12]

Os *surveys*, comuns, segundo Gouveia, entre 1956 e 1964, foram evidenciando uma alta correlação positiva entre classe social e escolaridade; num país no qual tradicionalmente as causas do fracasso escolar foram localizadas em características bio-psico-sociais do aprendiz, no contexto de uma concepção funcionalista de vida social, estava aberta a porta para a teoria da carência cultural, sem dúvida uma das concepções estruturantes da pesquisa e do discurso educacional durante os anos setenta.

A teoria da carência cultural

Como vimos, a teoria da carência cultural propriamente dita, enquanto explicação engendrada pela psicologia educacional norte-americana nos anos sessenta e setenta para o problema das desigualdades sociais da escolarização, não freqüentou assiduamente a RBEP, embora tenha sido o assunto central em dois de seus números na década de setenta. Sua influência sobre a pesquisa educacional foi mais evidente na produção acadêmica de docentes e de alunos de pós-graduação de cursos de psicologia e na produção científica do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Certamente, os trabalhos produzidos nestes dois âmbitos contribuíram substancialmente para a configuração do quadro que Gouveia encontrou em vigência na pesquisa educacional de 1970 a 1976.

A partir do levantamento do objeto de relatos de pesquisa presentes em três tipos de fontes – os suplementos da revista *Ciência e Cultura*, onde são publicados os resumos dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, o rol de pesquisas financiadas pelo INEP e os *Cadernos de Pesquisa*, revista da Fundação Carlos Chagas – Gouveia verificou que de julho de 1970 a

12. É interessante notar que os pedagogos-psicólogos que produziam nesta direção, na década de sessenta, fiéis à tradição de pesquisa do fracasso escolar que dominou nos anos trinta, quarenta e cinqüenta, eram antigos integrantes ou herdeiros de primeira geração da Cadeira de Psicologia Educacional do Instituto de Educação Caetano de Campos. A tese de doutorado de Almeida (1965) é um exemplo desta produção.

julho de 1976 as categorias "Elaboração de currículos e/ou programas" e "Avaliação de programas ou projetos" receberam um grande impulso em relação ao levantamento anterior, especialmente nas comunicações feitas nas reuniões da SBPC e nos estudos financiados pelo INEP. O dado que mais nos interessa, porém, é o que se refere às categorias "Características dos alunos e/ou do ambiente de que provêm" e "Idem, focalizadas em função do desempenho escolar (como variáveis independentes)", que, juntas, ocupam o terceiro lugar nas pesquisas financiadas pelo INEP e o primeiro lugar entre os relatos de pesquisa nos *Cadernos de Pesquisa*. O principal responsável por este último resultado foi, sem dúvida, o programa de pesquisas desenvolvido sob a coordenação de Ana Maria Poppovic, no Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

As mesmas considerações que fizemos a respeito de seu artigo publicado na RBEP valem para sua produção publicada nos *Cadernos*: a tentativa de colocar a teoria da diferença acima da teoria do déficit, a adesão à literatura norte-americana da carência cultural, o desejo político de contribuir para a escolarização das classes populares baseado, a nosso ver, num referencial teórico que dificulta sua realização.

A preocupação deste grupo em caracterizar o desenvolvimento psicológico das crianças culturalmente marginalizadas para elaborar programas e currículos escolares mais adequados ao seu perfil, levou Gouveia a mostrar-se otimista quanto ao futuro da pesquisa educacional e à sua efetiva contribuição para a melhoria da qualidade do ensino do grande contingente de crianças pobres que chegavam, em número crescente, às escolas públicas de primeiro grau. Neste sentido, ela dizia: "Acreditamos que o setor de estudos psicopedagógicos – entre os quais se incluem não apenas estudos de psicologia educacional propriamente ditos mas também a elaboração de currículos ou programas e a investigação sobre métodos de ensino – é o que apresenta atualmente maiores probabilidades de crescimento" (1976, p. 78-79).

Desde o segundo número dos *Cadernos*, Poppovic (1971) já deixava entrever o ponto de partida teórico que informaria sua produção nos anos subseqüentes: baseada numa concepção interacionista de desenvolvimento – na qual se atribui igual peso à influência da maturação física e da estimulação ambiental no desenvolvimento das capacidades e habilidades apresentadas por um indivíduo – esta pesquisadora investigava a evolução

e o nível ótimo de desenvolvimento das habilidades necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita (1974). Esta concepção fundamentou tanto suas primeiras abordagens ao tema da "privação cultural" como suas primeiras prescrições dos remédios para revertê-la, fiéis à idéia de educação compensatória (Poppovic *et alii*, 1975).

Nesta primeira fase de sua produção, a influência de fatores *extra-escolares* no rendimento escolar ocupava o primeiro plano. Características dos alunos e de seu ambiente familiar eram relacionadas com o desempenho na escola, em busca dos determinantes do baixo rendimento. Assim, alta densidade habitacional, desejo de trabalhar logo, ausência dos pais nas reuniões convocadas pela escola, desinteresse dos pais frente às tarefas escolares de seus filhos, autoritarismo dos pais nas práticas de criação infantil, pouca interação verbal e ausência de hábitos de leitura no lar eram considerados variáveis independentes que poderiam responder por um baixo rendimento escolar (Poppovic, 1972). Os pressupostos que nortearam estas pesquisas foram revistos mais tarde, inclusive por integrantes do próprio grupo. Só a título de exemplo, a relação entre o rendimento escolar dos filhos e a freqüência dos pais às reuniões mostrou-se, em estudos posteriores (Campos, 1981; 1982) muito mais complexa do que esta primeira investigação poderia sugerir.

Nesta época, a única crítica que se fazia à participação da escola na produção de alta incidência de fracasso escolar entre crianças pobres era a de que as atividades nela desenvolvidas eram "carregadas de padrões culturais estranhos e não satisfatórios para a subcultura a que se destinam", ou seja, defendia-se a idéia de que, por não considerar a realidade sócio-psicológica do aluno marginalizado culturalmente, a escola não poderia "eximir-se de certa responsabilidade" por esse fracasso (Poppovic, 1972, p. 30 e 29). Eram, em síntese, tempos nos quais vigorava a tese da "disparidade cultural" como explicação para o fracasso escolar, nos quais a sociedade capitalista era vista como uma estrutura de classes diferentes e não antagônicas e as classes média e baixa eram tidas como as classes constitutivas da estrutura social, concepção que, aliás, perpassou todos os estudos realizados no âmbito da teoria da carência cultural no país e fora dele.

Quanto às características psicológicas das crianças pobres, os estudos conduzidos nos anos setenta oscilavam entre a tese do déficit e a da diferença; quase que invariavelmente, no entanto, a segunda acabava,

no decorrer da exposição das idéias, transformando-se na primeira. Dois exemplos bastam para ilustrar esta constatação que já fizemos quando da análise de artigos da RBEP: embora defensora da tese da diferença e embora se tenha posicionado desde o início de sua produção contra os termos "carência" e "deficiência" cultural, Poppovic (1977) afirmava: "O aluno – proveniente, em sua maioria, de ambientes econômica e culturalmente desfavorecidos, que não têm possibilidade de lhe proporcionar a estimulação e o treinamento necessários a um bom desenvolvimento global – chega à idade escolar sem condições de cumprir o que a escola exige dele."

A análise destes e de tantos outros artigos revela-nos, mais uma vez, que no apogeu da teoria da carência cultural, o discurso educacional não padecia da fratura que contraiu quando da vigência das idéias escolanovistas; ao contrário, a causa principal do fracasso encontrava-se no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a *este aluno* de baixa renda. Na verdade, as causas intra-escolares do fracasso escolar e a crítica ao sistema de ensino haviam sido secundarizadas no marco desta concepção. É certo que quando elaborou o Programa Alfa, o grupo coordenado por Poppovic estava ciente da falta de preparo pedagógico do professorado, tanto que o destina à professora e ao aluno. No entanto, a urgência da capacitação das professoras decorria sobretudo de um suposto despreparo do corpo discente. A este respeito, afirmavam : "A professora – pertencendo a um sistema escolar em geral pobre, carente de material didático e desamparada de recursos técnicos e de possibilidades de aperfeiçoamento – defronta-se com essa massa de alunos despreparados, aos quais deve alfabetizar e ensinar os conceitos que compõem o programa escolar de 1.ª série." E, mais adiante: "Toda a elaboração do Programa Alfa foi feita tendo em mente um treinamento em serviço da professora para satisfazer as necessidades de aprendizagem de um aluno despreparado." (Poppovic *et alii*, 1977, p. 41-42)

A certeza a respeito do despreparo das crianças era compreensível: em estudo anterior, essa pesquisadora havia avaliado o nível de desenvolvimento de habilidades tidas como pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita, através de um conjunto de testes especificamente construídos para este fim, e encontrado resultados baixos. Na época, estes dados eram muito convincentes, não só porque produzidos através

de procedimentos considerados neutros e objetivos, que confirmavam conclusões de pesquisas semelhantes nos E.U.A., mas também porque confirmavam cientificamente o que o senso comum dizia sobre estas crianças e seu ambiente familiar. Assim, a crença no despreparo da criança pobre para a aprendizagem escolar não era abalada nem mesmo quando fatos tão graves sobre a realidade do ensino, apontados pela própria autora, neste mesmo artigo, eram evidenciados: "Considerando o país como um todo, 30% do professorado têm apenas 3 ou 4 anos de escolaridade. Nunca freqüentaram um curso de formação de professores, nunca receberam treinamento profissional (...). No momento, em alguns Estados do Brasil, 86% das professoras das escolas de classe única são leigas. Estas professoras são praticamente obrigadas a deixar grande quantidade de crianças para trás, uma vez que trabalham de forma relativamente intuitiva, sem ter recebido o treinamento e ensino necessário para saber o que está acontecendo com a criança naquele preciso momento da aprendizagem enquanto elas lhes transmitem o que mandam as cartilhas." (p. 41) Não deixava de ser, contudo, um reinício de atenção para as condições do ensino que tomaria corpo na pesquisa educacional na passagem da década de setenta para os anos oitenta, como conseqüência do interesse pela escolarização das crianças das classes populares que estes pesquisadores pioneiros, mesmo que norteados por um referencial teórico problemático, despertaram no país.

Mas nem só da teoria da carência cultural se fez o pensamento educacional sobre o fracasso escolar nos anos setenta. Desde a primeira metade desta década, a teoria do sistema de ensino de Pierre Bourdieu e J. C. Passeron, ausente da RBEP, já circulava entre filósofos e pesquisadores da educação no Brasil. Este foi, sem dúvida, um marco na história dos referenciais teóricos que nortearam as formas de conceber o papel da escola numa sociedade dividida em classes. Por isso, a forma como se deu sua apropriação pelos pesquisadores brasileiros do fracasso escolar merece exame e reflexão.

As teorias crítico-reprodutivistas e a pesquisa do fracasso escolar

As idéias de Althusser (1974), Bourdieu (1974), Bourdieu e Passeron (1975) e Establet e Baudelot (1971), autores que passaram a freqüentar assiduamente a bibliografia de algumas publicações brasileiros

de vanguarda logo após a chegada, em nosso meio, da teoria da carência cultural, introduziram a possibilidade de se pensar o papel da escola no âmbito de uma concepção crítica de sociedade. Mais especificamente, forneceram as ferramentas conceituais para o exame das instituições sociais enquanto lugares nos quais se exerce a *dominação cultural*, a ideologização a serviço da reprodução das relações de produção; na escola, o embaçamento da visão da exploração seria produzido, segundo esta teoria, principalmente pela veiculação de conteúdos ideologicamente viesados e do privilegiamento de estilos de pensamento e de linguagem característicos das integrantes das classes dominantes, o que faria do sistema de ensino instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detêm o poder econômico e o capital cultural.

A apropriação destas idéias parece ter sido mais fiel nos inúmeros ensaios voltados para sua análise e divulgação do que no domínio da pesquisa do fracasso escolar propriamente dita. Aqui, a convivência da teoria da reprodução com a convincente teoria da carência cultural, aliada a uma concepção positivista de produção de conhecimentos, resultou em distorções conceituais que levaram a aplicação da concepção da escola como aparelho ideológico de Estado a descaminhos teóricos.

O conceito de *dominação*, por exemplo, nem sempre pôde ser apreendido em sua essência – ou seja, como contrapartida cultural da exploração econômica inerente a uma sociedade de classes regida pelo capital – e passou a ser usado freqüentemente com o mesmo sentido a-histórico como era entendido na literatura educacional norte-americana dos anos sessenta, isto é, como imposição da cultura da maioria a grupos minoritários ou como imposição dos valores da classe bem-sucedida à classe malsucedida no contexto urbano, por intolerância, moralismo ou inadvertência da primeira para com a existência de subculturas distintas da sua na sociedade inclusiva.

Via de regra, a dominação passou a ser entendida como um desencontro entre dois segmentos culturais distintos que resultava na segregação dos grupos e classes mais pobres, supostamente portadores de padrões culturais completamente diferentes dos padrões da classe média. As diferenças culturais eram atribuídas às "diferentes condições de vida" das classes que então se acreditava constituir os pólos da dominação – a classe média e as classes populares. Diferentes condições

de vida as levariam a "posturas e valores diferentes, embora pertencendo ao mesmo contexto urbano". Como os determinantes sociais estruturais das condições diferentes de vida não eram explicitados, a existência de relações de produção calcadas na exploração, de interesses inconciliáveis de classes antagônicas – concepções indispensáveis para o entendimento da dominação cultural – ficavam omitidas e estas pesquisas passaram a veicular uma interpretação do papel social da escola em total desacordo com a arquitetura conceitual da teoria que lhes servia de inspiração. Assim, a "violência simbólica", denunciada por Bourdieu e Passeron, perdia seu significado de instrumento ideológico para transformar-se em processo de socialização, equivocado quanto aos meios impositivos, mas válido enquanto fim, ou seja, o de criar "um substrato comum entre as classes ou grupos sociais (...), permitindo certa mobilidade entre tais grupos ou classes sociais".

A partir de uma interpretação funcionalista dessa concepção crítico-reprodutivista do papel da escola nas sociedades de classes, as primeiras pesquisas conduzidas com professoras em escolas de periferia, visando caracterizá-las enquanto "autoridade pedagógica", apresentavam-nas como profissionais que, de posse de uma bagagem cultural adquirida "em função de sua participação no modo de vida das camadas médias da população", faziam prevalecer, na relação com seus alunos pobres e suas famílias, "seus próprios pontos de vista", com o objetivo de "salvaguardar a impressão de que são profissionalmente competentes".

Esta leitura da teoria de Bourdieu e Passeron diluía o papel social de *concessionário da violência simbólica* que ela atribui ao professor, a serviço da imposição de uma visão de mundo legitimadora de uma ordem social vantajosa para os dominantes. Em outras palavras, de arma ideológica dos dominantes na luta de classes, de condição de sua hegemonia, a dominação cultural ficou reduzida a um processo de socialização, em princípio positivo, porém mal executado em virtude de uma insensibilidade das professoras – dada a sua condição de membros da classe média – a formas de sentir, de pensar e de viver típicas das classes baixas, úteis e explicáveis nos contextos de vida na pobreza mas inadequadas a um processo de *ascensão social* no contexto urbano-industrial. O objetivo não era, portanto, garantir às classes subalternas a apropriação do saber escolar enquanto instrumento de luta na transformação radical da sociedade, mas acenar para o pobre com a

possibilidade de melhoria de suas condições de vida através de uma melhora de nível social e econômico, estruturalmente impossível para a maioria.

Desta perspectiva, restava alertar os professores sobre os erros que cometiam enquanto portadores da cultura de "classe média" e prepará-los para aceitar padrões culturais supostamente muito diferentes dos seus, tendo em vista encontrar as condições pedagógicas adequadas para *aculturar* seus alunos e propiciar-lhes condições de ascensão social. Aliás, a ênfase na mobilidade social como meta da escolarização das classes pobres que estas pesquisas continham atestava a contaminação liberal de que foram alvo as concepções crítico-reprodutivistas da relação escola-sociedade de classes.

Mas, não só a compreensão da luta de classes envolvida na dominação cultural padeceu de distorções; além dos equívocos na definição das classes antagônicas e do papel de intermediários não-conscientes desempenhado pelos profissionais de classe média dedicados à educação escolar, a pesquisa educacional também assimilou o conceito de *capital cultural* através do filtro da teoria da carência cultural.

A noção do "capital cultural" foi inicialmente empregada, na pesquisa sobre o fracasso escolar, como sinônimo de desenvolvimento psicológico consonante com os critérios de uma psicologia normativa, segundo a qual todos os resultados de provas psicométricas situados abaixo da média são considerados indicadores de desenvolvimento deficitário. Muitos dos pesquisadores que, citando a teoria da reprodução, voltaram sua atenção para a relação professor-aluno, em busca de sua face impositiva, eram também adeptos da teoria da carência cultural. Embora teoricamente inconciliáveis, as teorias da carência cultural e da reprodução estiveram, portanto, amalgamadas na literatura educacional dos anos setenta.

Assim, os resultados das pesquisas norte-americanas sobre características psicológicas dos integrantes das "classes baixas" acabaram convivendo com uma linha de raciocínio que se queria crítica. Como resultado, e só para mencionar um caso, o *imediatismo* e o *viver sem regras* – duas características freqüentemente atribuídas, nessa literatura, às populações carentes – foram tomadas acriticamente por pesquisadores brasileiros como características da clientela das escolas de periferia; como conseqüência, o trabalho pedagógico, nestas escolas, foi definido

como um trabalho dirigido a crianças inevitavelmente "rebeldes, malcriadas, carentes de afeto, apáticas, ladras, doentes, sujas e famintas" e a famílias "desestruturadas, ignorantes, desinteressadas", não havendo como fugir desta situação, que "se impõe com todo o peso da realidade de que é fruto", segundo palavras de um artigo publicado em 1975.

De outro lado, depois de enfatizar a necessidade de levar em conta o significado sócio-cultural dos padrões de comportamento dos membros das classes pobres, os pesquisadores acabavam revelando sua visão estereotipada e negativa ao caracterizar o aluno que supunha que o professor estava preparado para ensinar mas que estava ausente dos bancos escolares: "O preparo pedagógico que recebeu foi todo concebido em função de um aluno ideal, limpo, sadio, disciplinado e inteligente, em suma, preparado para assimilar um determinado *quantum* de informações sistemáticas e com condições de aprimorar as atitudes que traz do ambiente familiar." Ao fazê-lo, estavam ao mesmo tempo dizendo como acreditavam ser a criança típica dos bairros periféricos: suja, doente, indisciplinada e pouco inteligente. Mais uma vez, na história da pesquisa do fracasso escolar das crianças pobres, o discurso educacional vacilava entre a teoria do déficit e a teoria da diferença, com predomínio da primeira. Mais uma vez, igualmente, a produção do fracasso era localizada na *inadequação da escola a esta criança carente* ou diferente.

A introdução de um referencial teórico que permitiu fazer a crítica da versão liberal da relação escola-sociedade de classes parece não ter sido bem compreendida em seus conceitos fundamentais. Tal como aconteceu no âmbito da pesquisa do fracasso escolar baseada na teoria da carência cultural, uma suposta dificuldade de comunicação entre o professor e o aluno, causada por diferenças culturais entre eles, foi colocada no centro das explicações das dificuldades de escolarização das crianças pobres. Em 1972, Poppovic afirmava: "Inicia-se, então, para elas um processo de marginalização que é realizado inconscientemente através do desconhecimento total das professoras – na grande maioria pertencentes à classe média – sobre a população de alunos com a qual estão lidando. Não percebem que essas crianças, muitas vezes, nem chegam a entender seu vocabulário; desconhecem o que elas receberam em casa até a idade de 7 anos; pressupõem que os alunos possuem o mesmo cabedal de experiências de seus filhos e parentes. Acreditam, ainda, que os valores, ideais e costumes são os mesmos, principalmente

com respeito à educação, à autoridade, aos castigos e recompensas, à competição, à cooperação e às ambições intelectuais." Na chegada dos anos oitenta, já sob a influência de uma visão materialista histórica de sociedade, esta suposição continuava explícita ou implicitamente no cerne do pensamento educacional sobre o fracasso escolar das crianças das classes dominadas.

Embora não diferisse do "modelo da disparidade cultural" veiculado pela literatura educacional norte-americana na década de sessenta, no qual as relações de classe foram depuradas de seu caráter inevitavelmente antagônico, a leitura da tese de Bourdieu e Passeron, que vigorou na pesquisa do fracasso escolar até meados dos anos setenta, desempenhou vários papéis importantes na mudança do pensamento educacional no país. Em primeiro lugar, colocou em foco a dimensão relacional do processo de ensino-aprendizagem, abrindo espaço para a percepção da importância da relação professor-aluno numa época em que predominava uma concepção tecnicista de ensino, na qual a dimensão psicossocial das relações pedagógicas era relegada a um plano secundário. Em segundo lugar, chamou a atenção para a dominação e a discriminação social presentes no ensino, mesmo que nesse primeiro momento os pesquisadores tenham definido equivocadamente os interesses em jogo e as classes sociais envolvidas na dominação. Em terceiro lugar, tornou mais próxima a possibilidade da educação escolar ser pensada a partir de seus condicionantes sociais, contribuindo, assim, para a superação do mito da neutralidade do processo educativo e abrindo caminho não só para uma melhor compreensão posterior das próprias idéias reprodutivistas como para a incorporação de teorias que permitiram inserir a reflexão sobre a escola numa concepção dialética da totalidade social.

A pesquisa recente: ruptura e repetição

Em 1976, ao lado do que considerava ser um aperfeiçoamento digno de nota das pesquisas voltadas para a caracterização psicossocial da clientela da escola pública de primeiro grau, Gouveia apontava como um dos flancos mais desguarnecidos da pesquisa sobre educação no Brasil o estudo da escola como organização social. Para explicá-lo, aventou a hipótese de que "a formação acadêmica dos sociólogos brasileiros, acentuadamente orientada para análises em nível macroscópico,

os leva a considerar tal cogitação irrelevante em face dos problemas mais abrangentes que os absorvem. Na verdade, a estrutura e a dinâmica interna dos grupos propriamente ditos, inclusive a família, não se apresentam como objeto digno de interesse." (p. 79)

No decorrer dos anos setenta, contudo, uma das características distintivas da pesquisa do fracasso escolar foi a investigação crescente da participação do próprio sistema escolar na produção do fracasso, através da atenção ao que se convencionou chamar de fatores *intra-escolares* e suas relações com a seletividade social operada na escola. Após dois estudos pioneiros nesta linha – a pesquisa, de resultados ainda tão atuais, levada a efeito em 1959 por Pereira (1976), e a investigação psicossociológica realizada por Schneider (1974) sobre a produção da excepcionalidade na escola – os anos setenta foram aos poucos configurando uma nítida tendência nesta direção. Simultaneamente a um estudo interdisciplinar no qual a coleta e a análise dos dados já priorizava a produção escolar do fracasso (Gatti *et alii*, 1981), o ano de 1977 é um marco nesta mudança importantíssima de enfoque, após tantos anos do predomínio em buscar as causas das dificuldades de aprendizagem escolar nas características psicossociais do aprendiz: nesta época, um grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas desenvolveu um conjunto de subprojetos de pesquisa voltados para a investigação da participação do sistema escolar no baixo rendimento das crianças dos segmentos sociais mais pobres. Seus resultados (1981) deram ensejo a um novo conjunto de subprojetos dedicados à pesquisa mais detalhada dos mecanismos intra-escolares de seletividade social da escola, privilegiando a investigação de aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica interna da instituição escolar (FCC, 1984).

Além da ruptura temática, garantida pela atenção renovada a práticas constitutivas da vida na escola, estes projetos também trouxeram consigo uma ruptura política, ao superar a concepção liberal sobre o papel da escola – segundo a qual a escola estaria na vanguarda das mudanças sociais – e ao negar a tese reprodutivista que, ao atribuir à escola um lugar meramente mantenedor da ordem social vigente, resultou numa dificuldade de percepção de seu papel transformador da estrutura social em vigor. A este respeito, a *Apresentação* dos primeiros projetos da Fundação Carlos Chagas (1977) era clara: "Para a elaboração do elenco de subprojetos que se segue, foi necessária uma primeira tomada de

posição teórica, que definisse o ponto de partida dos estudos propostos. A posição que adotamos não se identifica nem com a crença daqueles que acreditam ser a educação, por si só, um instrumento para a construção de uma sociedade aberta, nem também com a posição dos que a encaram como simples reflexo das distorções da estrutura social mais ampla. Antes a vemos como uma área certamente determinada pelos condicionantes sociais e econômicos mais gerais, porém ainda contando com um certo espaço próprio, que lhe permite relativa autonomia na determinação do sentido de sua ação na sociedade global."

Neste resgate da importância da escola num projeto de transformação da sociedade de classes, as idéias de George Snyders desempenharam um papel decisivo na abertura de espaço para uma ruptura teórica que introduziu as idéias de Gramsci na reflexão sobre o problema da eficiência e do papel social da escola para o povo.

Demonstrada, através de dados secundários, a seletividade social operada na escola, o passo seguinte consistiu em pesquisar os obstáculos à escolarização das classes populares. Desta pesquisa resultou um quadro, nada animador, das condições materiais, administrativas e pedagógicas da escola pública de primeiro grau. De modo geral, estas várias pesquisas das características estruturais e funcionais da escola oferecida às classes populares vieram mostrar um quadro assim resumido por Beisiegel (1981): "Apesar da extensão da escola às massas populares desfavorecidas, essa escola não sofreu mudanças significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais. No passado, a exclusão atingia os que não ingressavam na escola; hoje, atinge os que nela chegam, operando, portanto, de forma menos transparente. Vejam-se os altos índices de evasão nos primeiros anos do ensino. A extensão de oportunidades escolares e a transformação do sistema formal do ensino não produziram, de fato, conseqüências mais significativas na situação de classe da grande maioria de habitantes."

A luta pela melhoria da qualidade do ensino público, que passa pela necessidade de diagnosticar suas condições de funcionamento, foi retomada, portanto, em novas bases filosóficas, a partir da segunda metade dos anos setenta. Ao contrário do que ocorreu quando da introdução da teoria do sistema de ensino de Bourdieu e Passeron, a ampliação do sistema escolar deixa de ser considerada mera ampliação da ação ideológica da escola; os conhecimentos e habilidades por ela transmitidos passam a ser

valorizados como instrumentos poderosos na luta do povo por seus interesses de classe. Evidentemente, trata-se de uma posição polêmica, que suscita uma complexa discussão a respeito da natureza do conhecimento científico e suas relações com a ideologia, sobre os conceitos de verdade e de poder, sobre a cultura popular e suas relações com a cultura erudita, sobre o papel do professor no processo de ensino, sobre o próprio objetivo da escola, hoje em pleno curso nos meios acadêmicos. Se esta discussão escapa aos nossos objetivos, o mesmo não ocorre em relação ao diagnóstico que, sob a influência desta nova perspectiva teórica, se faz da situação do ensino e às medidas preconizadas para melhorá-la.

Este conjunto de pesquisas, ao lado de outros estudos isolados levados a efeito nesta mesma linha na FGV-R.J. e no IUPERJ, certamente foi responsável pelo retrato da pesquisa educacional sobre evasão e repetência a que chegou um grupo de pesquisadores do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, no início dos anos oitenta, após ampla revisão da literatura nacional e estrangeira no período de 1971-1981: havia uma convergência não só temática das pesquisas brasileiras e estrangeiras sobre o fracasso escolar – fatores intra-escolares haviam-se tornado o alvo mais freqüente das investigações – mas também das conclusões: a maioria delas apontava a *inadequação da escola à realidade da clientela* (Rocha, 1983; Brandão, Baeta e Rocha, 1983).

É importante notar que se nos anos de predomínio da teoria da deficiência cultural os aspectos intra-escolares receberam pouca atenção, e se na vigência da teoria da diferença cultural a responsabilidade da escola pelo fracasso ficou limitada à sua inadequação à clientela, à medida que as pesquisas vão desvendando mais criticamente aspectos da estrutura e do funcionamento do sistema escolar, ao invés da tendência a atribuir à clientela as causas do fracasso escolar ter sido superada, ela foi apenas acrescida de considerações sobre a má qualidade do ensino que se oferece a essas crianças. Neste sentido, a pesquisa recente sobre o fracasso escolar repete, com algumas exceções,[13] o discurso fraturado que predominou no período em que vigoraram as idéias escolanovistas, quando não repete a tentativa de colagem deste discurso afirmando que a escola que aí está é inadequada *à clientela carente*.

13. Um exemplo de pesquisa que foge a esta regra é a pesquisa de Campos e Goldenstein (1981) "O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: um estudo da população de 7 a 14 anos excluída da escola na cidade de São Paulo".

Diagnósticos da precariedade da escola pública de primeiro grau continuam a conviver, muitas vezes no mesmo texto, com a afirmação de que, devido principalmente a influências externas à escola, as crianças pobres são portadoras de dificuldades escolares que lhes são inerentes. Assim, se é verdade que a pesquisa da situação da escola e do ensino ganhou novo fôlego nos últimos anos, é verdade também que as afirmações sobre as características da clientela continuam a ser as mesmas dos anos setenta e imunes, portanto, à crítica da teoria da carência cultural e a resultados de pesquisas que têm posto em xeque algumas das afirmações medulares que a constituem. Em textos recentes, já produzidos no bojo das rupturas temática, teórica e política a que nos referimos, as três afirmações que se seguem podem ser freqüentemente encontradas:

1. *As dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida.* Este pressuposto, bem como várias afirmações derivadas, encontra-se em plena circulação no pensamento educacional, o que mostra que ainda estamos sob a influência da teoria da carência cultural, em sua versão que afirma a presença de deficiências ou distúrbios no desenvolvimento das capacidades e habilidades psíquicas da clientela. Este postulado tem sido um dos princípios norteadores da maneira atual de pensar os problemas da escola e sua solução. Em 1979, um artigo dedicado a ressaltar os determinantes intra-escolares do fracasso escolar das crianças carentes afirmava: "Os currículos escolares são planejados partindo do pressuposto de que a criança já domina certos conceitos elementares, que são pré-requisitos para a aprendizagem. Isso pode ser verdadeiro para aquela que, na família, aprendeu esses conceitos; mas não o é para as que vivem em ambientes culturalmente pobres quanto a conteúdos que são típicos das classes economicamente favorecidas, embora ricos em aspectos que a escola não costuma valorizar." A partir desta posição, mais próxima das teorias da diferença cultural, o mesmo autor divulgava, em 1983: "As condições escolares são hoje mecanismos de seletividade poderosos. Sua natureza e qualidade são de teor tal que contribuem para o fracasso escolar das crianças de origem social economicamente desfavorecida, ainda que *grande parte desse fracasso se deva sem dúvida à pobreza material de que essas crianças são vítimas*"; e, mais adiante, na mesma publicação: "Quando a situação do fracasso na escola ou na sociedade é

individualizada e explicada em termos de traços ou características de cada qual, aquilo que nesta sociedade é universal, ou seja, a exploração econômica que produz *condições de vida incompatíveis com o desempenho bem-sucedido,* é transferido para o plano do particular." Coerente com esta visão, mais próxima das teorias do déficit, passou-se a defender a necessidade de "adaptar o ensino à criança cultural e economicamente desfavorecida", de dar-lhe oportunidade de "vencer certas etapas dentro de um *ritmo mais lento*". Mas se as *condições de vida* destas crianças são incompatíveis com o desempenho bem-sucedido, serão válidas as tentativas de levá-las ao sucesso escolar através de mudanças na escola, postura coerente com a priorização dos fatores intra-escolares na explicação do fracasso?

Em 1981, a literatura sobre o fracasso escolar continuava a registrar a mesma afirmação que encontramos em meados da década de setenta: o professor idealiza, mas não encontra nas salas de aula da periferia um aluno "sadio, bem alimentado, com uma família organizada e atenta aos seus problemas pessoais e com prontidão para aprender", o que equivale a dizer que o aluno com que o professor se defronta, nestas escolas, é doente, mal alimentado, com uma família desorganizada e desatenta aos seus problemas pessoais e sem prontidão para aprender.

Lado a lado com pesquisas que desvendam mecanismos escolares de produção do fracasso vem crescendo, nos últimos anos, o número de pesquisas que se dedicam a demonstrar as deficiências cognitivas da criança pobre, tendo como referencial teórico a teoria de Jean Piaget. Em muitos aspectos semelhantes às pesquisas que fundamentaram a teoria da carência cultural, estas investigações freqüentemente chegam a conclusões surpreendentes que não só contrariam conhecimentos já acumulados pelas ciências humanas como também ferem as próprias leis do bom senso: é o caso, por exemplo, da afirmação segundo a qual estas crianças "não falam língua nenhuma". Em outro lugar, fizemos uma análise desta produção com o objetivo de problematizar questões tradicionalmente respondidas de modo afirmativo na literatura especializada: a pobreza dificulta o desenvolvimento cognitivo e intelectual? A linguagem popular é deficiente? A interação mãe-criança na pobreza é lesiva ao desenvolvimento infantil? A estimulação ambiental, nesse meio, é insuficiente para promover o desenvolvimento das capacidades e habilidades envolvidas na aprendizagem da leitura e da escrita?

Alheia às pesquisas que contrariam as teses que defendem, a literatura atual ainda revela sinais de forte adesão a estereótipos e preconceitos sociais quando afirma, por exemplo, que as crianças oriundas das favelas "não se referem nunca ao futuro e as próprias mães, quando entrevistadas, não vislumbram o futuro do filho além de acharem que ele pode trabalhar num bar da esquina", não levando em conta tantos resultados de pesquisa que reiteradamente confirmam o interesse e o empenho das famílias de baixa renda no sentido de garantirem a seus filhos o máximo de escolaridade possível.[14] No período de quase um século, portanto, mudam as palavras, permanece uma explicação: as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências, sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural.

2. *A escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal.* Baseadas na teoria da diferença cultural, estas duas afirmações complementares comparecem com freqüência, nos últimos treze anos, nas publicações sobre as condições do ensino na escola pública de primeiro grau; o pressuposto de que a escola não leva em conta os padrões culturais da primeira socialização destas crianças tornou-se lugar-comum na literatura educacional desde o início dos anos setenta. Mas quem conhece estes padrões? Embora defensora da teoria da diferença, Lemos (1985), ao contrário da maioria dos pesquisadores e educadores, alerta para a ignorância existente a esse respeito.

Mesmo quando a fundamentação teórica deixou de ser não-crítica para ser crítico-reprodutivista e, pouco depois, crítica, este continuou a ser um pressuposto convergente e recorrente, a ponto de Brandão e colaboradores terem verificado que, de 1971 a 1981, a pesquisa educacional concluiu "pela distância cultural entre a escola e sua clientela majoritária, as características do material didático, dos conteúdos e da linguagem que se apresentam como estranhas à criança" (p. 49). Nas discussões sobre alfabetização este pressuposto também encontrou ressonância, levando a conclusões de que "o fracasso não se deve tanto ao método, mas muito mais ao fato de formas e conteúdos, na escola, estarem distantes da criança concreta com a qual a professora se depara" (p. 50).

14. A respeito da educação e do futuro dos filhos, produzidos a partir de outros referenciais teóricos e metodológicos, veja Mello (1985) e Durhan (1978).

A despeito do caráter duvidoso destas afirmações, cada vez mais evidenciado pelas pesquisas sobre a qualidade do ensino, elas continuam presentes no discurso educacional no decorrer dos últimos anos. Em 1979, um artigo bastante difundido continuava a afirmar: "A pouca sensibilidade e a grande falta de conhecimento dos professores a respeito dos padrões culturais diferentes do seu próprio geram atitudes e modos de comportamento para com os alunos pobres e para com a comunidade onde devem atuar que são catastróficos tanto para a aprendizagem dos alunos como para uma ação educativa mais ampla no meio em que estão situados."

Da mesma forma, vários artigos que tratam da importante questão da democratização do ensino, publicados em 1980, também partem da crença na deficiência/diferença da clientela majoritária da escola pública de primeiro grau em relação aos seus pares de classes média e alta. Num destes artigos, faz-se referência à necessidade de "verificar o grau de adequação entre as propostas e orientações curriculares, a forma de trabalho do professor e as características da clientela" e à importância de se proceder a "alterações curriculares que atentem para as reais condições de aprendizagem da maioria da população em idade de freqüentar a escola". Aliadas às informações sobre o nível de desenvolvimento psicológico destas crianças fornecidas pelos testes e pesquisas tradicionais, estas afirmações podem ser interpretadas como favoráveis à implementação de uma escola especial para as crianças das classes populares que corre o risco de ser menos exigente do que a oferecida às crianças das classes média e alta.

Um outro artigo sobre este mesmo tema, afirmava no mesmo ano: "Através de pesquisas iniciais de diagnóstico, constatamos que os conteúdos dos programas, os métodos pedagógicos e os padrões de desempenho exigidos da maioria da clientela das escolas públicas (...) baseiam-se em modelos psicopedagógicos destinados a crianças ideais, que retratam os padrões das crianças de classe média. Estes padrões diferem muito das crianças encontradas nos bancos escolares. O que os sistemas educacionais estão oferecendo são, pois, conteúdos, métodos e exigências que atuam de forma camuflada como mecanismos de seleção dentro da própria estrutura escolar, condenando a criança pobre a um ensino não adequado e, portanto, ao fracasso escolar num sistema obviamente não-igualitário."

Estes pressupostos comportam algumas observações. Além de desconhecerem o *habitus*, certamente heterogêneo, dos variados segmentos das classes populares que habitam a periferia das grandes cidades e de preencher esta lacuna com suposições fundadas em preconceitos, os pesquisadores, ao atribuir o fracasso escolar das crianças pobres à sua falta de "capital cultural" para fazer frente às exigências culturais da escola, esquecem-se de um aspecto fundamental da teoria da reprodução: seus autores referem-se à relação professor-aluno no ensino universitário francês, onde um corpo docente de alto nível exige de seus alunos conhecimentos e estilos de pensamento e linguagem a que geralmente só os mais ricos têm acesso. Os enunciados de Bourdieu e Passeron sobre as exigências culturais do ensino superior francês serão generalizáveis para as escolas primárias públicas brasileiras? Seus professores, especialmente nas primeiras séries, avaliam seus alunos segundo critérios que passam por estilos mentais e verbais característicos de uma elite intelectualizada? Seus professores possuem "capital cultural" e o exigem de seus alunos? Será que esta escola chega a veicular "o saber da classe dominante" e os altos índices de repetência podem ser explicados como resistência, por parte dos alunos, à imposição deste saber?

Da mesma forma, proposições como as que se seguem, encontradas em publicações recentes, também comportam questionamentos: "a escola parte de um modelo abstrato de criança, que corresponde à classe burguesa"; "os professores pressupõem que seus alunos pobres têm o mesmo cabedal de experiências das crianças de suas próprias famílias, ensinando-os como ensinariam a seus filhos"; "os professores saem da escola normal com uma visão idealizada do aluno e ao se defrontarem com seus alunos reais, taxam-nos de 'carentes', 'deficientes', 'privados culturalmente' porque não respondem às expectativas que norteiam sua prática docente". A afirmação de que os professores geralmente carecem de "competência técnica" não é incompatível com a afirmação de que as escolas públicas de primeiro grau estão preparadas para atender a um outro tipo de clientela? Até que ponto é verdade que os professores partem do pressuposto de que estas crianças são parecidas com seus filhos e as ensinam como tais até o momento em que, em pleno processo educativo, se apercebem da diferença? A visão negativa que têm da clientela é resultado de seu contato com elas na escola ou é anterior a

esse contato? Estas crianças "saem da escola etiquetadas e estigmatizadas" ou já estão etiquetadas e estigmatizadas quando nela ingressam?

Finalmente, uma terceira afirmação, muito presente nas publicações recentes, também precisa ser questionada: 3. *Os professores não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de sua condição de classe média.* Afirmá-lo significa não só pressupor que este conhecimento existe mas também que sua ausência entre os professores não guarda qualquer relação com a natureza da literatura especializada. Por isso, é necessário reafirmar: o desconhecimento a respeito dessas crianças é generalizado e está presente também no corpo do conhecimento científico; portanto, mesmo que esse professor tente suprir suas lacunas de informação e corrigir seus vieses de classe entrando em contato com os textos que lhe estão mais à mão, é provável que continuará a desconhecer seus alunos pobres, julgando que os conhece. Cabe perguntar se muitos dos equívocos dos professores a respeito da clientela não resultam do contato com textos que, a título de formá-los ou de sanar suas deficiências de formação, podem estar confundindo-os ainda mais. Sua alegada "falta de sensibilidade", por sua vez, pode também ser intensificada pela confirmação científica de seus preconceitos de classe. Além disso, não é descabido perguntar se outros determinantes inerentes à própria dinâmica das práticas e processos em curso nas escolas não potencializam esta "insensibilidade". A resposta a esta pergunta, contudo, requer uma metodologia de pesquisa que dê mais conta da complexidade da vida nessas escolas.

* * *

Ao contrário do que se costuma afirmar, há muito o que fazer na área da pesquisa educacional. Para que os erros do passado não continuem a se repetir, é fundamental reexaminar a questão do método. Autores que se dedicam à análise da produção científica nessa área são unânimes em apontar dificuldades e impasses metodológicos.

Gouveia (1985) aborda um ângulo importante do problema quando assinala: "A pesquisa empírica não tem permanecido insensível às mudanças ocorridas no discurso acadêmico sobre Educação. Não apenas

se verifica a substituição de conceitos funcionalistas por outros tomados ao marxismo como, também, a própria maneira de identificar os problemas de investigação tem se alterado (...). Na prática, porém, reconceptualizações e mudanças do enfoque não têm encontrado contraparte inteiramente satisfatória nos procedimentos de investigação utilizados. Conceitos marxistas, por promissores que sejam ao nível da reflexão teórica, não se prestam facilmente a recortes empíricos (...). As dificuldades na aplicação de formulações marxistas em pesquisas empíricas, particularmente quando se trata de pesquisa de âmbito restrito, manifestam-se claramente em alguns trabalhos de mestrado e de doutoramento. Após elaborado referencial teórico a partir do qual se anuncia a intenção de utilizar o método dialético, desenvolve-se um tipo de análise que, a não ser pelo emprego de conceitos tomados ao marxismo não difere, na verdade, do modelo, relegado sob a pecha de positivista, neopositivista ou empiricista, predominante em épocas anteriores." (p . 65)

O ecletismo teórico-metodológico é uma preocupação de Frigotto (1985), para quem "a ciência dos que se colocam na óptica dos dominantes é tendencialmente uma ciência positivista" e "a ciência do social não se faz sem romper com a ideologia dominante. Este rompimento não é resultado da ciência, é sua condição, é o primeiro passo decisivo para que ela possa constituir-se rigorosa e verdadeiramente." Quanto ao ecletismo, afirma: "Subjacente a esta postura eclética existe a idéia de que a mesma representa a síntese de posições diferentes num todo coerente, intercomplementar compreensivo. Trata-se de um tipo de 'consenso ou conciliação' análogo aos arranjos políticos que se dão no interior da burguesia para salvaguardar os interesses de classe. Ocorre, entretanto, que o processo de construção do conhecimento, ainda que relacionado com o todo social, não se confunde com a barganha política." A respeito dos resultados das pesquisas, conclui: "O resultado, quer da pesquisa positivista, quer da idealista, é um conjunto de análises fragmentadas, parciais, que ficam apenas ao nível da pseudoconcreticidade. São análises que confundem o concreto com o empírico." Confirmando as observações de Gouveia e Frigotto, não raro encontramos relatórios de pesquisa nos quais a uma fundamentação teórica marxista corresponde uma investigação na qual a realidade é segmentada em "variáveis".

Mesmo assim, não diríamos, como Esteves (1984), que "a pesquisa educacional está hoje onde sempre esteve, desde o seu início" (p. 9). Do

ponto de vista da metodologia, parece mais acertado afirmar que se vive um momento de transição e de reavaliação no qual muitos pesquisadores estão cientes dos problemas de método sem, contudo, ter condições de resolvê-los, e poucos já os formularam com clareza no marco teórico do materialismo dialético. Por isso, uma discussão metodológica, ampla e profunda, configura-se como a tarefa mais urgente na área da pesquisa em ciências humanas, tendo em vista a superação de "verdades" e de simplificações que podem estar continuamente atuando contra os interesses das classes sociais a que se referem.

SEGUNDA PARTE

A vida na escola: verso e reverso da racionalidade burocrática

É difícil defender,
só com palavras, a vida,
ainda mais quando ela é
esta que vê, Severina;
mas se responder não pude
à pergunta que fazia,
ela, a vida, a respondeu
com sua presença viva;
e não há melhor resposta
que o espetáculo da vida:
vê-la desfiar seu fio,
que também se chama vida,
ver a fábrica que ela mesma,
teimosamente, se fabrica.

Vida e Morte Severina
JOÃO CABRAL DE MELO NETO

A teoria e a pesquisa

O desafio maior que se coloca ao pesquisador da escola, hoje, é o de repensar seus pontos de referência teórico-metodológicos. Isto porque, a partir da inegável contribuição trazida pela teoria dos aparelhos ideológicos do Estado, formulada por Althusser, a vanguarda da reflexão sobre a educação escolar no país vislumbrou novas possibilidades de conceber a escola numa sociedade de classes. Foi a partir de então que a representação dominante de escola como instituição social a serviço da ascensão social dos mais capazes, independentemente de seu lugar na estrutura social, pôde ser superada por um conceito de escola como instituição reprodutora das desigualdades sociais geradas no nível da divisão e da organização do trabalho.

O ingresso da filosofia da educação brasileira na teoria materialista histórica deu-se, portanto, através de uma versão desta teoria que reduz a superestrutura a um simples reflexo e expressão da base econômica.[1] A crítica a essa versão da filosofia da práxis, considerada dogmática e pouco dialética, tem por base, na filosofia da educação brasileira, os instrumentos conceptuais trazidos por Gramsci que resgatam a instância das superestruturas como lugar de produção e reprodução social, de

1. Os limites impostos por esta redução à filosofia da educação foram analisados por Snyders em *Escola, classe e luta de classes*. Agnes Heller, no entanto, considera importante assinalar que esse marxismo positivista, apesar das limitações com que se apropria das idéias de Marx, teve uma função social, qual seja, a de "salvar" o marxismo diante do mito da ciência. Em outras palavras, a articulação do marxismo com o positivismo moderno foi, segundo ela, útil e necessária no momento em que Althusser a realizou: sua constituição como ciência, num período histórico em que ainda predominava a fé na ciência e o marxismo perdia sua legitimidade, foi especialmente valiosa à sua preservação (Heller, 1982b, p. 38-39).

repetição e criação, e a cultura (da qual faz parte a ideologia) como uma das formas da práxis social.

O conceito de hegemonia está intimamente ligado a esta concepção da produção de idéias: "Uma classe é hegemônica não só porque detém a propriedade dos meios de produção e o poder do Estado (isto é, o controle jurídico, político e policial da sociedade) mas é hegemônica sobretudo porque suas idéias e valores são dominantes, mesmo quando se luta contra ela." (Chauí, 1981a, p. 110)[2] Esta valorização da instância superestrutural do edifício social enriquece a teoria materialista histórica quanto à possibilidade de captar a lógica do movimento numa sociedade de classes, afastando-a tanto do economicismo quanto do filosofismo; da mesma forma, a militância política ganha espaços na definição de estratégias rumo à transformação social estrutural. Foi por este caminho que o pensamento educacional brasileiro de vanguarda resgatou recentemente a reflexão sobre o papel transformador da escola para o povo do beco sem saída em que havia sido colocada pela adoção, ao pé da letra, das idéias que Althusser expressara em *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado.*

A filosofia da práxis, enquanto referência teórica para pensar a escola pública num projeto de mudanças sociais profundas, abrange várias concepções a respeito não só de quem faz a história mas também de como e em que instância social ela se faz. Estas concepções contêm, portanto, diferentes versões sobre o papel dos protagonistas da vida na escola num projeto de mudança social radical e implicam diferentes propostas relativas à implementação da política educacional. Portanto, sua escolha como quadro teórico da pesquisa do rendimento escolar, além de uma questão de método, coloca o pesquisador diante do problema de decidir sobre que dimensão da vida social sua análise incidirá, ou seja, de escolher entre as várias teorias geradas no âmbito desta filosofia da história.

2. O fato de as idéias e valores das classes dominantes se imporem e terem enorme poder de convencimento e de conservação não fazem estas idéias (ou a ideologia), contudo, absolutas e únicas. Outros conjuntos de idéias, outras visões de mundo estão sempre implícita ou explicitamente presentes, com maior ou menor possibilidade de manifestação. Gramsci as chama de contra-ideologias; Chaui recusa-se a identificá-las como ideológicas, pois restringe o conceito de ideologia às ideias e valores comprometidos com a mistificação, a serviço dos interesses da classe que detém o poder.

A crítica às pesquisas realizadas no marco das concepções funcionalista de sociedade e positivista de ciência, bem como a busca teórica de aproximação das esferas social e individual, tradicionalmente separadas nas ciências humanas, facilitam o encontro com uma área recente do conhecimento sociológico: a sociologia da vida cotidiana, à qual se encontra ligado o nome de Agnes Heller, pensadora marxista comprometida com a busca da fundamentação teórica para um projeto político de "mudar a vida" nas sociedades atuais marcadas pela exploração econômica e pela dominação cultural.[3]

Por estar voltada para as relações entre a vida comum dos homens comuns e os movimentos da história, e por não perder de vista a especificidade das pessoas envolvidas nas ações que tecem a vida cotidiana, sua obra é particularmente promissora como referência teórica para a reflexão sobre a escolarização das classes subalternas, nos países capitalistas do terceiro mundo, concebida como processo histórico tecido por todos os que se confrontam em cada unidade escolar. Tanto que, ao mesmo tempo em que, no Brasil, o pensamento helleriano era percebido como uma perspectiva inovadora e promissora para a pesquisa sobre a escola, duas pesquisadoras faziam o mesmo no México.[4]

O ponto de partida de Heller é uma crítica ao pensamento de Marx. A partir do que considera uma contradição fundamental na obra de Marx,[5] Agnes Heller, pensadora húngara radicada na Austrália, nascida em 1929 e discípula de Luckács, elabora uma teoria na qual *redefine o sujeito, o lugar e as estratégias da transformação social negadora da sociedade de classes*. De acordo com sua análise, ora a classe operária comparece nessa obra como autora da história, ora as contradições

3. Nosso primeiro contato com esta autora deu-se no curso "Sociologia da Vida Cotidiana", ministrado na graduação em Ciências Sociais da FFLCH-USP pelo prof. José de Souza Martins, em 1982.

4. Trata-se de Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell, do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados do Instituto Politécnico Nacional do México, cujos primeiros escritos, nesta perspectiva teórica, foram publicados recentemente no Brasil (1986).

5. Desta forma, está-se recusando a relacionar-se com o pensamento de Marx como se fosse um dogma e ele um pai religioso capaz de explicar todos os problemas sociais presentes e futuros. Não se propõe também a matar este pai, pois este gesto ainda configuraria uma relação fanática com a teoria; "Marx é uma tradição de vida, não uma escritura sagrada; é preciso levar em conta o período histórico em que ele escreveu" (Heller, 1982b p. 15).

inerentes à formação capitalista são tomadas como seu motor. Nesta segunda versão, o processo histórico é tido como objetivo, não passa pela subjetividade de uma classe nem de um indivíduo, é uma conseqüência necessária desse modo de produção. Deste ponto de vista, a classe operária deixa de ser o sujeito da história, pois esta se processaria como decorrência do desenvolvimento das forças produtivas. Vejamos como esta contradição é expressa pela própria A. Heller (1982b): "...o sistema de Marx contém uma contradição particular: por um lado, Marx construiu filosoficamente o sujeito da revolução, ou seja, formulou a hipótese de uma classe que, necessariamente, enquanto classe, através de um processo revolucionário, liberta toda a humanidade. Por outro lado, descreveu a sociedade capitalista de modo a demonstrar que as leis econômicas conduzem necessariamente a uma revolução histórico-social." (p. 14) Esta contradição interna gerou, a seu ver, categorias teóricas opostas no próprio pensamento marxista: há os que deixam de lado a questão do sujeito e se voltam para a objetividade das leis do desenvolvimento econômico e outros que desenvolvem o mito da classe operária revolucionária e ignoram a crítica da economia, considerando-a irrelevante. A. Heller analisa criticamente estas duas teses,[6] a partir da constatação de que, nos acontecimentos sociais de nosso tempo, nem sempre a classe operária pode ser tomada como o sujeito da história. Diz ela nesta mesma obra: "Não questiono o fato de que a classe operária possui um papel histórico extremamente significativo", pois a história contém exemplos eloqüentes disto. "Minhas dúvidas referem-se apenas à teoria de que uma só classe possa assumir o poder e ser a única representante da transformação." (p. 17) Marx refere-se a uma só classe social em sua teoria da revolução; para Heller, uma teoria revolucionária fala a todos os que têm *carecimentos radicais* e não pode, portanto, referir-se apenas a uma determinada classe. Assim como há estratos operários que não exprimem estes carecimentos, há outros segmentos sociais (mulheres, jovens, minorias raciais, etc.) que os exprimem.[7]

6. Mais do que isto, revê a utopia marxista da sociedade sem Estado e sem produção de mercadorias e defende a tese segundo a qual, no século XX, não é mais possível pensar na extinção do Estado e no desaparecimento da produção de mercadorias. A questão agora é outra: que Estado queremos construir e que tipo de produção de mercadorias queremos implantar.
7. Este conceito é definido por Heller nos seguintes termos: o desenvolvimento da sociedade capitalista, baseada nos ideais de igualdade e liberdade, abre caminho para o desenvolvimento da sociedade civil. Num determinado momento, as necessidades desta sociedade são maiores do que a sociedade capitalista pode satisfazer: estamos diante de carecimentos radicais definidos como necessidades historicamente geradas por esses ideais. Daí os movimentos de negros, mulheres, estudantes etc., numa sociedade em que a classe operária está acomodada. Outros grupos, que não a classe operária, reivindicam mudanças estruturais para que se realizem estes ideais. É nesse sentido que esta autora afirma que o sujeito da história não é estritamente a classe operária; é todo e qualquer grupo que seja objeto de exploração, dominação, discriminação, que careça das condições de vida prometidas pelo liberalismo mas não realizadas pela sociedade capitalista.

Tendo em vista avançar o pensamento marxista no sentido de dar conta das questões políticas, sociais e econômicas que emergem no século XX, dedica-se à construção de uma teoria que apresente alternativas filosóficas e sociológicas para questões que não poderiam ter sido colocadas por Marx e seus seguidores até recentemente, pois são desafios atuais. A partir da constatação de que a subjetividade (no sentido da individualidade, da pessoa, do sujeito) foi banida do pensamento materialista histórico, Heller a resgata e a coloca no centro do processo histórico, entendido como expressão do homem em busca de sua humanização.[8] Uma de suas principais contribuições ao marxismo contemporâneo é, portanto, a colocação da temática do indivíduo no centro de suas reflexões. E o indivíduo a que se refere não é um indivíduo abstrato ou excepcional, mas sim o *indivíduo da vida cotidiana*, isto é, o indivíduo voltado para as atividades necessárias à sua sobrevivência.

Parte de seus escritos é dedicada à definição do conceito de "vida cotidiana em geral", isto é, à caracterização de vida ordinária, independentemente do modo de produção vigente. Abstraída de seus determinantes sociais, toda vida cotidiana é heterogênea e hierárquica (quanto ao conteúdo e à importância atribuída às atividades), espontânea (no

8. Heller volta ao Marx de *A ideologia alemã* e dos *Primeiros manuscritos* e resgata a questão do homem-homem e do homem-natureza. A questão fundamental da História torna-se, deste ângulo, a questão da produção do homem no processo histórico; este processo é o da humanização do homem, da constituição do homem-homem, em oposição ao homem-natureza. Num extremo do processo encontra-se o homem-natureza, no outro o homem-homem, livre das necessidades naturais. Com Marx, Heller afirma que é o homem quem faz sua própria história; a história humana não é, portanto, uma história natural: o homem não se humaniza para cumprir os ditames da natureza. Desta perspectiva, fica afastada qualquer possibilidade teórica de naturalização do homem.

sentido de que, nela, as ações se dão automática e irrefletidamente), econômica (uma vez que, nela, pensamento e ação manifestam-se e funcionam somente na medida em que são indispensáveis à continuação da cotidianidade; portanto, as idéias necessárias à cotidianidade jamais se devam ao nível da teoria, assim como a ação cotidiana não é práxis), baseia-se em juízos provisórios, é probabilística e recorre à ultrageneralização e à imitação. É neste marco que ela teoriza sobre o pensamento e o trabalho, a ciência e a arte, os contatos e a personalidade na vida cotidiana (Heller, 1972; 1975).

A vida cotidiana é a vida de todo homem, pois não há quem esteja fora dela, e do homem todo, na medida em que, nela, são postos em funcionamento todos os seus sentidos, suas capacidades intelectuais e manipulativas, seus sentimentos e paixões, suas idéias e ideologias. Em outras palavras, é a vida do indivíduo e o indivíduo é sempre *ser particular* e *ser genérico* (por exemplo, as pessoas trabalham – uma atividade do gênero humano – mas com motivações particulares; têm sentimentos e paixões – manifestações humano-genéricas – mas os manifestam de modo particular, referido ao eu e a serviço da satisfação de necessidades e da teleologia individuais; a individualidade contém, portanto, a particularidade e a genericidade ou o humano-genérico).

Todas essas tendências são consideradas por Heller formas *necessárias* do pensamento e da ação na vida cotidiana; sem elas seria impossível até mesmo a sobrevivência. No entanto, quando se cristalizam em *absolutos*, não deixando ao indivíduo margem de movimento e de possibilidade de explicitação, estamos diante da *alienação da vida cotidiana*. Pela coexistência e sucessão de atividades heterogêneas, a vida cotidiana é, de todas as esferas da realidade, a que mais se presta à alienação. Embora terreno propício à alienação, ela não é necessariamente alienada. O é em determinadas circunstâncias histórico-sociais, como é o caso da estruturação das sociedades industriais capitalistas.[9]

9. Enquanto A. Heller emprega o termo "vida cotidiana" para referir-se às formas que a vida assume em sociedades anteriores e de estrutura diversa da sociedade burguesa, Henri Lefebvre limita o uso desta expressão à designação das características da vida sob o modo capitalista de produção. Neste sentido, ele afirma: "Certamente, sempre foi preciso alimentar-se, vestir-se, abrigar-se, produzir objetos, reproduzir o que o consumo devora. No entanto, insistimos que até o século XIX, até o capitalismo de livre concorrência e até o desenvolvimento do 'mundo da mercadoria', não existia o reino da cotidianidade." (Lefebvre, 1972, p. 52)

Nestas sociedades, o indivíduo da vida cotidiana é o indivíduo que realiza o trabalho que lhe cabe na divisão social do trabalho, produz e reproduz esta parte e perde de vista a dimensão humano-genérica. Assim sendo, perde de vista as condições de sua objetividade; ao alienar-se, torna-se *particularidade*, parcialidade, indivíduo preso a um fragmento do real, à tendência espontânea de orientar-se para o seu *eu* particular.[10] A alienação ocorre quando se dá um abismo entre a produção humanogenérica e a participação consciente dos indivíduos nesta produção – o indivíduo alienado (indivíduo enquanto particularidade) cria objetivações *em si* e não realidades objetivas *para si*.[11] A. Heller chama a atenção para o fato de que este abismo não tem a mesma profundidade em todas as épocas nem em todas as camadas sociais. Fechou-se quase completamente no renascimento italiano[12] e aprofundou-se desmesuradamente no capitalismo moderno.

A maneira como desenvolve os temas do preconceito e dos papéis sociais, tal como se dão na vida cotidiana, em geral, e na cotidianidade nas sociedades onde predomina o modo capitalista de produção, em particular, ilustra sua teoria da ação e do pensamento cotidianos.

Na vida cotidiana, como vimos, a ação e o pensamento tendem a ser econômicos, ou seja, manifestam-se e funcionam na exata medida em que são imprescindíveis à continuação da cotidianidade. O pensamento cotidiano orienta-se para a realização das atividades cotidianas, o que significa afirmar que existe uma unidade imediata do pensamento e da ação na cotidianidade. Esta unidade imediata faz com que o "útil" seja tomado como sinônimo de "verdadeiro", o que torna a atividade cotidiana essencialmente pragmática. A ultrageneralização também está

10. A. Heller reserva o termo *individualidade* para referir-se ao indivíduo que tem liberdade (sempre relativa) de fazer escolhas, que não é subjugado por ditames internos ou externos dos quais não se apropria; para designar a condição oposta, vale-se do termo *particularidade*.

11. Para H. Lefebvre (1972) o *produto* é a objetivação em si e a *obra* é a objetivação para si; no segundo caso, um *estilo* marca os menores detalhes: gestos, palavras, instrumentos, objetos familiares, roupas etc. Nas sociedades que não têm vida cotidiana, os objetos usuais, familiares não caíram na prosa do mundo. Ao contrário, "nossa vida cotidiana (em comparação com a vida nas sociedades em que a cotidianidade não existia) caracteriza-se pela nostalgia do estilo, por sua ausência e sua busca apaixonada" (p. 42).

12. A vida cotidiana no renascimento foi objeto de um estudo desta autora (Heller, 1982a).

na base do pensamento cotidiano e, tal como as demais características da cotidianidade, é uma tendência necessária à vida, pois seria impossível analisar integralmente as características de cada situação ou pessoa antes de nos comportarmos frente a elas. Valemo-nos, portanto, de juízos provisórios que serão refutados a partir do momento em que não mais nos capacitarem a nos orientarmos e atuarmos a partir deles. Quando esta tendência à supergeneralização se manifesta no conhecimento cotidiano de pessoas, o faz através de analogia: classificamos a pessoa com quem entramos em contato em algum tipo humano já conhecido e nos orientamos frente a ela a partir desta classificação; quando se manifesta no conhecimento cotidiano de situações, o faz pelo uso de precedentes. Sem estes recursos, o homem estaria condenado à imobilidade diante de cada situação ou pessoa com que se defrontasse.

A partir da afirmação de que "a ultrageneralização é inevitável na vida cotidiana, mas seu grau nem sempre é o mesmo", Heller (1972, p. 45) cria o espaço teórico para a definição de um tipo particular de juízo provisório: o *preconceito*. Mais que juízo provisório, o preconceito é um juízo falso, ou seja, um juízo que poderia ser corrigido a partir da experiência, do pensamento, do conhecimento e da decisão moral individual, mas não o é porque confirma ações anteriores, é compatível com a conformidade e o pragmatismo da vida cotidiana e protege de conflitos. Na qualidade de juízo provisório que se conserva inabalado contra todos os argumentos da razão, o preconceito tem como componente afetivo a fé, um dos afetos que pode nos ligar a uma opinião, visão ou convicção. Seu limite é a intolerância emocional, intimamente ligada à satisfação de necessidades da particularidade.

Dizer que a vida cotidiana é propícia ao preconceito, que a base antropológica dele é a particularidade e seu componente afetivo é a fé não significa afirmar que os sistemas de preconceitos sociais decorrem dos preconceitos do homem tomado isoladamente. A maioria de nossos preconceitos tem, na verdade, um caráter mediata ou imediatamente social: os assimilamos e os aplicamos, através de mediações, a casos concretos. A particularidade do homem está vinculada a sistemas de preconceitos pelo fato de que na sociedade predominam "sistemas de preconceitos sociais estereotipados e estereótipos de comportamentos carregados de preconceitos" (Heller, 1972, p. 50). Em outras palavras, embora a vida cotidiana seja propícia à emergência de preconceitos,

ela não os determina; sua origem deve ser procurada em outro lugar. Segundo Heller, os preconceitos têm a função de consolidar e manter a estabilidade e a coesão de integrações sociais, principalmente das classes sociais. Esta função de mantenedor da estabilidade e coesão só é desempenhada quando esta coesão está internamente ameaçada. Por isso, a maior parte dos preconceitos é produto das classes dominantes, pois é a elas que interessa manter a coesão de uma estrutura social, conseguida em parte graças à mobilização, através de preconceitos, dos que representam interesses diversos ou até mesmo antagônicos. Apoiados no conservadorismo, no comodismo, no conformismo ou nos interesses imediatos dos integrantes das classes ou camadas sociais que lhes são antagônicas, as classes dominantes conseguem mobilizá-las contra os interesses de sua própria classe e contra a práxis.[13]

Uma análise da história permite-lhe afirmar que a burguesia produziu preconceitos em muito maior escala do que todas as classes sociais de que se tem notícia. Ao lado de seus maiores recursos técnicos, seus esforços ideológicos hegemônicos respondem por este fato. Inicialmente denunciante dos preconceitos, ela passou a precisar deles num mundo de igualdade e de liberdade formais, precisamente porque estas noções formais passaram a existir no mundo que ela inaugura.[14] A coesão da

13. O conformismo, na sociologia de A. Heller, tem sua raiz na conformidade necessária à vida social, isto é, na assimilação das normas do grupo ou classe a que se pertence. A conformidade converte-se em conformismo quando as motivações da conformidade na vida cotidiana penetram as formas não-cotidianas de atividade, sobretudo as decisões morais e políticas, fazendo com que estas percam seu caráter de decisões individuais (Heller, 1972, p. 46).

14. A. Heller faz uma distinção entre ideologia e preconceito. A ideologia, enquanto expressão da falsa consciência, está tão permeada quanto os sistemas de preconceitos de generalizações de conteúdo emocional, mas nem por isto é preconceito ou necessariamente se transforma nesta direção. A ideologia, enquanto expressão de aspirações essenciais de classe que motivam a práxis, não faz apelo ao particular e exige muito de quem a assume. Sua passagem à condição de preconceito se dá a partir do momento em que deixa de motivar a práxis, não respondendo mais a ideais humano-genéricos. A própria A. Heller explica melhor esta distinção no seguinte exemplo: "Quando os revolucionários franceses levantaram suas barricadas com a convicção de estarem chamados, enquanto encarnações dos antigos heróis romanos, a realizar o 'reino da razão', não podiam dominar com o pensamento as forças cósmicas e sociais a cujo serviço se colocavam; no prosaico mundo burguês realizado, pôde-se ver que seus juízos eram juízos provisórios. Mas dado que a burguesia não podia dar aquele passo de importância histórico-universal que inaugurou seu domínio

sociedade burguesa sempre foi mais instável do que a da antigüidade ou do feudalismo clássico; por isso, os preconceitos de grupo[15] (nacionais, raciais, étnicos e sociais) "só aparecem no plano histórico, em seu sentido próprio, com a sociedade burguesa" (1972, p. 54-55).[16]

Esta análise da produção das idéias socialmente dominantes remete à questão da relação entre ciência e preconceito. "Quanto maior a alienação produzida pelo modo de produção, tanto mais a vida cotidiana irradia alienação para as outras esferas; a ciência moderna, ao colocar-se sobre fundamentos pragmáticos, absorve, assimila a estrutura da vida cotidiana", diz Heller em *O quotidiano e a história*. Nestas circunstâncias, uma forma não-cotidiana de pensamento (a teoria), que em tese promove o desenvolvimento humano-genérico ("na teoria e na práxis dominam finalidades e conteúdos que representam o humano-genérico", diz ela nessa mesma obra), permanece imersa na cotidianidade.

Ao colocar a questão da ciência nestes termos, Heller opõe-se ao mito de sua neutralidade; para ela, a ciência é sempre interessada, havendo interesses que dificultam e interesses que facilitam sua tarefa de desvelar a realidade social. Uma relação consciente do pesquisador com a genericidade, uma escolha de valores positivos é condição necessária (embora não suficiente) ao cumprimento, pelas ciências sociais, de sua tarefa de desfetichização, um dos principais critérios, a seu ver, para avaliar o significado de qualquer compromisso no âmbito destas ciências após o advento da sociedade burguesa.[17]

a não ser sobre a base de uma ultrageneralização intelectual e emocional, aquela ideologia não era um sistema de preconceitos: estava vinculada à práxis, ao humano-genérico, não ao individual-particular, à confiança; não à fé. *Ao contrário*, em todos aqueles que declararam posteriormente que a sociedade burguesa realizada era em sua realidade efetiva o 'reino da razão', aquela ideologia (que já não mais se encontrava na principal linha de força da práxis histórico-universal), *converteu-se num sistema de preconceitos*." (1972, p. 52-53, grifos nossos)

15. Por preconceitos de grupo a autora entende todos os juízos falsos que se referem a todo um grupo, independentemente do critério para sua homogeneização ser essencial ou secundário; trata-se de preconceito contra os membros de um grupo tão-somente pelo fato de serem membros desse grupo (1972, p. 56).
16. Da perspectiva desta teoria do preconceito, A. Heller critica a concepção dominante na sociologia e na psicologia social contemporâneas, segundo a qual a origem do preconceito encontra-se nos grupos enquanto tais, despidos de seus determinantes históricos.
17. Nesta mesma linha, Martins (1978), ao criticar o exercício da teoria pela teoria que assola a sociologia contemporânea, tanto quanto o empirismo fácil, assume uma

O poder que a teoria assume quando penetra no pensamento popular é tanto maior quanto mais coincide com as formas cotidianas de pensar. A este respeito, ela diz (1975, p. 202): "A ciência goza, na consciência cotidiana, de um crédito tão elevado que até mesmo ideologias completamente não-científicas (isto é, com conteúdo de valor negativo) esforçam-se para deter uma base 'científica' e, assim, legitimarem-se (como é o caso, por exemplo, das teorias raciais e outras idiotices biológicas geradas sob o fascismo). Na consciência cotidiana atual, a ciência – tanto a natural como a social – é a autoridade máxima." A análise que realizamos na Primeira Parte vem de encontro a essas concepções.

Também quando se dedica a uma teoria dos papéis, parte de uma concepção abstrata de "papel social" para depois analisá-lo em sua especificidade nas sociedades capitalistas. Após defender a idéia de que a convivência e o funcionamento sociais requerem imitação e sistemas consuetudinários relativamente estereotipados e não podem prescindir do plano de relações mecânicas constituído pelos papéis, Heller passa a considerar seu exercício nas *condições sociais de manipulação e alienação*. Nestas circunstâncias, o homem vai-se fragmentando em seus papéis, pode ser devorado neles e por eles e viver a estereotipia dos papéis de uma forma limitadora da individualidade. Quando isto ocorre, orienta-se na cotidianidade através do simples cumprimento adequado destes papéis, assimilando mudamente as normas dominantes e vivendo de uma maneira que caracteriza o conformismo. Nestes casos, a *particularidade* suplanta a *individualidade*. Engolido pelos papéis e pela imitação, o indivíduo vive de estereotipias. A grande maioria dos homens modernos não é, portanto, individualidade, na medida em que acaba por tornar-se *muda* unidade vital de particularidade e genericidade.[18] Por sua importância para a reflexão sobre a vida na escola, analisemos um pouco mais estas idéias.

posição declarada em favor do compromisso da ciência quando afirma: "Há os que preferem dedicar a vida à dissecação de um conceito, de uma 'instância', como modo de produção, ao invés de utilizarem o aparato teórico ou de o fazerem progredir para entender e transformar a realidade, transformando com isso a própria teoria e a si próprios (...). Só o compromisso com a transformação da sociedade pode revolucionar o conhecimento, pode fazer da sociologia uma ciência e não um cacoete." (p. XIII)

18. Lembremos que por *individualidade* a autora entende a aliança da particularidade com a genericidade, via explicitação das possibilidades de liberdade, de fazer escolhas moralmente orientadas, de *conduzir a vida*.

As relações sociais degradam-se à medida que os sistemas funcionais da sociedade vão-se estereotipando e os comportamentos convertem-se em papéis. Esta situação não se resolve aumentando-se a quantidade de papéis desempenhados por alguém; por muitos que sejam estes papéis, sua essência se empobrecerá. Quando a "exterioridade" encobre a "interioridade" e esta se empobrece, aliena-se uma propriedade característica do homem. Isto também não pode ser sanado com o aperfeiçoamento do exercício do papel: o enriquecimento das capacidades técnicas e manipulatórias não ocorre paralelamente ao enriquecimento do homem, pois quanto mais se estereotipam as funções do papel, tanto menos o homem pode crescer até sua missão histórica (Heller, 1972, p. 94). Por isso, ela traz à luz a penetração da tecnologia das ciências sociais na vida cotidiana e adverte para o papel alienante da elaboração de metodologias para manipular os homens, em especial nas esferas da vida cotidiana que se encontram em relação mais direta com a genericidade: o trabalho e a política. Tendo em vista "melhorar" o funcionamento social (jamais transformá-lo) a técnica contribui, dessa forma, para acentuar, com meios científicos, a fetichização cotidiana. Exemplos típicos dessa especialização sem compromisso humano-genérico são os procedimentos de administração burocrático-gerencial das relações de trabalho, da qual fazem parte as *human relations*, tidas como ciência no âmbito das ciências sociais funcionalistas. Neste sentido, ela afirma: "A manipulação técnico-científica tende hoje a assumir todas as funções negativas da religião, sem se comprometer a assumir as positivas. Ela 'enriquece' a particularidade, estimula as motivações particulares, mas incrementa e permite apenas as que servem aos fins de uma determinada 'organização'. Impede decisões morais relativas a concepções sobre o mundo e a política; molda habilidades e ideologias que servem ao sistema, sem colocá-lo em discussão sob nenhum aspecto; substitui velhos mitos por novos: os mitos da técnica, do comando, da qualificação." Estas colocações, exatamente porque sublinham o papel que a ciência e a técnica podem desempenhar na ampliação da particularidade como forma de, estar no mundo, assumem importância especial na reflexão sobre a escola, universo cada vez mais gerido a partir de concepções tecnicistas das relações sociais que nele se verificam.

No desempenho de papéis, a dificuldade não está no fato de as formas de comportamento, os métodos e conteúdos cognitivos e éticos que neles se manifestam preexistirem a eles. Tampouco está no fato de que os homens escolhem ideais e os imitam, pois este é um momento necessário do desenvolvimento da personalidade humana que, quando não alienado, possibilita o desenvolvimento da pessoa como personalidade autônoma.[19] No entanto, no exercício do "papel", todos estes aspectos (a imitação, o uso, a tradição, a diferença entre o interior e o exterior, a transformação da personalidade, o ideal etc.) comparecem de modo alienado. O ideal como mercadoria, ou como dever-ser, externamente imposto, conduz ao empobrecimento, à atrofia das possibilidades humanas.

As relações entre o indivíduo e o papel social, porém, nem sempre são de total identificação, mesmo nas sociedades do comportamento manipulado e administrado. Heller (1972) refere-se a quatro possibilidades desta relação, desde a plena identificação, que é a forma mais direta de expressão da alienação e de imersão na particularidade, até a recusa do papel. Ao analisar os casos de recusa do papel, ela inverte o significado que este comportamento adquire nas teorias funcionalistas dos papéis sociais e afirma: "A recusa do papel é característica daqueles que não se sentem à vontade na alienação. (...) Os representantes da teoria do papel são inimigos irreconciliáveis de todo conflito. Interpretam os conflitos como 'defeitos de organização', como 'perturbações funcionais' corrigíveis; alguns chegam a interpretá-los como 'complexos', como perturbações psíquicas. Mas o conflito é a rebelião das sadias aspirações humanas contra o conformismo: é uma insurreição moral, consciente ou inconsciente. (É evidente que isso não pode ser dito de todo e qualquer tipo de conflito.)" E mais adiante: "Não é verdade que um caráter seja tanto mais social quanto mais adaptável, quanto maior número de papéis for capaz de 'representar' sucessiva e simultaneamente. Muitos indivíduos não suficientemente adaptáveis a nenhum papel foram autênticas personalidades, portadoras de novas tendências sociais e de novas idéias. Disso decorre que a maior ou menor adaptabilidade ou a maior ou menor aspereza de um caráter colocam problemas que, de nenhum modo, são apenas puramente psicológicos." (p. 96) A seu ver, "é evidente que se trata também de um problema psicológico, mas em igual medida – ou mesmo em maior medida – estão implicados valores morais" (p. 105).

19. A respeito da importância dos modelos ideais na formação da personalidade, veja Kupfer (1982).

Além de recusar a concepção funcionalista de papel, Heller (1972) assinala a impossibilidade de manipulação sem limite dos homens, mesmo daqueles que se identificam plenamente com seus papéis; a este respeito ela diz: "Na realidade, os homens não são manipuláveis indefinidamente em qualquer direção, pois sempre existe um ponto limite, um *limes* no qual deixam de ser objetos e se transformam em sujeitos." (p. 99) Este ponto varia de pessoa para pessoa, de lugar para lugar, de época para época, de classe social para classe social. "A relação geral média com os papéis se apresenta, nos períodos históricos relativamente tranqüilos, como de identificação, como perda de si mesmo na simultaneidade e na sucessão dos papéis representados." (p. 102) No entanto, convém não esquecer: "Assim como não existe nenhuma relação social inteiramente alienada, tampouco há comportamentos humanos que se tenham cristalizado absolutamente em papéis." (p. 106) Além disso, "em situações novas, surpreendentes, nas quais os estereótipos deixam de funcionar ou funcionam mal, restabelece-se sempre a unidade da personalidade" (p. 107). A consideração simultânea do individual e do social no desempenho dos papéis fica garantida quando ela afirma ser "inimaginável que não haja, mesmo no interior dos estereótipos, nenhuma qualidade particular, individual, nenhum matiz individual" (p. 109). Ao ressaltar o "matiz individual", recoloca, em termos totalmente diversos dos da psicologia, a importância da subjetividade, da história de vida e da unicidade das pessoas envolvidas na vida social.

A partir desta amostra do pensamento de A. Heller não é difícil perceber que, em sua concepção, a vida cotidiana é, dialeticamente, o lugar da dominação e da rebeldia ou da revolução. Em outras palavras, ela é partidária da tese segundo a qual não existe "perfeita submissão", nem mesmo na sociedade manipulada pela burocracia e pela indústria cultural.[20] Mais importante é que, ao privilegiar a vida cotidiana como

20. Lefebvre também não participa do pessimismo daqueles que não vêem perspectivas para o homem moderno que ultrapassem seu submetimento cada vez mais completo à engrenagem social desumanizante. Além do sucesso das pressões e repressões advindas do controle que, na modernidade, se exerce sobre a vida através de sua organização burocratizada, Lefebvre quer também mostrar o fracasso destas tendências, as contradições que nascem ou renascem, mesmo que sufocadas, desviadas, mal-dirigidas. Entre estas contra-tendências, que ele chama de "irredutíveis", está o desejo. Ele pergunta: "As pressões e repressões terroristas conseguem reforçar a auto-repressão individualizada a ponto de impedir qualquer possibilidade?" A resposta é inequívoca: "Contra Marcuse, insistimos em afirmar o contrário." (1972, p. 86)

lugar onde a sociedade adquire existência concreta, redefine o lugar onde se dão as transformações sociais. Na busca de caminhos revolucionários que não sejam necessariamente a ação da classe operária ou um processo histórico que se concretiza automaticamente, desvenda, nas sociedades da manipulação e da alienação, nas sociedades burocráticas de consumo dirigido (como H. Lefebvre prefere denominar as sociedades industriais capitalistas contemporâneas) uma dimensão celular, cotidiana da exploração e da dominação. Desta perspectiva teórica, assumem importância analítica os *centros moleculares de poder* (entre os quais se encontram a escola e a família), nos quais se estabelecem relações onde o outro é objeto. Mas onde quer que existam relações de poder, existe a possibilidade de questioná-las e trabalhá-las. Uma revolução, portanto, só o é quando se dá na vida cotidiana, quando são atendidos revolucionariamente os carecimentos radicais. A revolução passa, portanto, pela subjetividade, pela participação. Por isso, a revolução é um processo lento e celular. Por isso, não se pode fazer a revolução visível sem a revolução invisível. Por isso, a constituição do *pequeno grupo* é um momento importante de passagem da particularidade para a individualidade e, portanto, para o próprio processo de mudanças sociais radicais.[21]

21. Vale a pena relembrar que na particularidade o indivíduo faz história mas não sabe que a faz, o que não ocorre quando ele vive como individualidade; aqui ele faz história e sabe disso; sabe que é alienado e se apropria da alienação. É desta perspectiva que os grupos nos quais é facilitada esta passagem da particularidade para a individualidade assumem um papel fundamental. É por isso que Heller (1982b) afirma ser possível pertencer a um partido revolucionário e não ter condições de passagem para a individualidade, ou seja, pode-se pertencer a um partido revolucionário e tratar o outro como objeto, não levar em conta sua subjetividade; neste caso, a prática política estará sendo reacionária, mesmo que a imposição se faça em nome da revolução. Desta perspectiva, a tomada do Estado, sem este trabalho molecular, será uma atitude revolucionária mas não a revolução, o que significa afirmar que nem a alienação se resolve por um golpe de Estado que aboliria a exploração, nem um partido político representante dos interesses populares necessariamente resolve a questão da alienação, pois o partido e a fidelidade a ele podem alienar. Com outras palavras, Lefebvre diz basicamente o mesmo quando define a revolução como ruptura do cotidiano e restituição da festa e adverte para a possibilidade dos movimentos revolucionários converterem-se também em cotidianidade.

A passagem da particularidade, onde há alienação e inconsciência dela, para os *pequenos grupos* que se indagam "por quê?", "como?", e nos quais se estabelece uma relação libertadora (o outro deixa de ser objeto e passa a ser objetivo – "faço com ele, *nós*"), é feita de pequenas conquistas. O meio pelo qual se realiza esta passagem é a prática política, não necessariamente partidária. É no plano de um trabalho invisível em pequenos grupos que se toma consciência da alienação e de que é agindo que se acaba com ela. Desta forma, invalida a possibilidade de uma leitura de Marx segundo a qual há uma seqüência mecânica de modos de produção. No contexto de suas idéias, a revolução é possibilidade e não destino e se fará na vida cotidiana. Esta possibilidade não é natural mas depende da práxis, ou seja, da ação transformadora consciente.[22] Por sua relevância para a reflexão sobre a transformação da escola – que necessariamente passa pela reflexão sobre a modalidade de participação de seus integrantes nessa transformação – examinemos um pouco mais detalhadamente suas proposições a respeito da passagem da particularidade para a individualidade, mediada pela ação em pequenos grupos.

Quanto mais intensa a motivação do homem pela *moral*, isto é, pelo humano-genérico, tanto mais facilmente sua particularidade se elevará à esfera da individualidade.[23] As escolhas na vida cotidiana podem ser moralmente motivadas; quanto maior a importância da moralidade,

22. A ênfase dada por Heller aos pequenos grupos com objetivos políticos transformadores é um estímulo ao exame mais rigoroso das relações entre propostas como os grupos operativos e a análise institucional, de um lado, e as propostas de Heller e do próprio Gramsci, de outro. Vale ressaltar também que é a partir desta concepção do processo histórico que ela afirma (1982b), "espero que as mudanças não ocorram nos escritórios dos burocratas mas no interior de novas comunidades". Embora não negue o papel da sociedade política na transformação social, acrescenta: "se o acento é colocado exclusivamente nesta esfera, esse acento não me convence" (p. 20 e 143).

23. Neste ponto da teoria, assume importância o conceito de *valor*, definido como tudo que contribui para a concretização das possibilidades imanentes à essência do gênero humano, enquanto que desvalor é o que regride ou inverte estas possibilidades. A essência humana não é o que sempre esteve presente na humanidade ou em cada indivíduo mas a realização gradual e contínua dessas possibilidades. Neste sentido, a essência humana é também histórica. Se valor é tudo que produz diretamente a explicitação da essência humana ou é condição de tal explicitação, as forças produtivas são valores e o desenvolvimento das forças produtivas é a base da explicitação de todos os demais valores (a respeito do conceito de valor em Heller, veja "Valor e História", em *O quotidiano e a história* p. 1-15).

do compromisso pessoal, da individualidade e do risco na decisão em relação a uma alternativa, tanto mais facilmente esta decisão supera o nível da cotidianidade e tanto menos se pode considerá-la uma decisão cotidiana. Para que isso ocorra, são necessários um conhecimento do próprio eu[24] e um conhecimento e uma assimilação apaixonada das intimações humanogenéricas; somente assim o homem será capaz de decidir, colocando-se acima da cotidianidade.

Na superação da particularidade como tendência dominante da vida cotidiana, A. Heller privilegia a homogeneização como antídoto à heterogeneidade que a caracteriza e que solicita nossas capacidades em várias direções, nenhuma delas com especial intensidade. Por homogeneização entende uma postura na qual 1) concentramos toda a nossa atenção sobre uma única questão e suspendemos qualquer outra atividade durante a execução desta tarefa; 2) empregamos nossa inteira individualidade humana em sua resolução; e 3) agimos não-arbitrariamente mas dissipando nosso eu-particular na atividade humano-genérica que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, enquanto individualidades. Somente quando estes três requisitos se realizam conjuntamente é que podemos falar de uma homogeneização que permite superar a cotidianidade.[25]

Embora numa sociedade compartimentalizada e compartimentalizante a homogeneização em direção ao humano-genérico, a suspensão

24. A expressão "conhecimento do eu" não comparece aqui com o sentido estrito e restrito que possui nas diversas teorias psicológicas; está muito mais próxima do sentido que lhe atribui Gramsci na seguinte passagem: "O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um 'conhece-te a ti mesmo' como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário." (1984, p. 12)

25. Esta passagem não pressupõe que o homem deixe de lado sua particularidade nem seu cotidiano; a elevação ao humano-genérico não significa uma abolição da particularidade; as paixões e sentimentos orientados para o eu particular não desaparecem mas se dirigem para fora, convertem-se em motor da realização do humano-genérico. A passagem à não-cotidianidade, por sua vez, deve ser entendida como tendência; não é possível, a rigor, distinguir entre as decisões e ações cotidianas e as moralmente motivadas. A maioria das ações e escolhas tem motivação heterogênea; portanto, a superação da particularidade também pode ocorrer em maior ou menor medida. O mesmo se dá em relação à distinção entre cotidianidade e não-cotidianidade. "Não há uma 'muralha chinesa' entre as esferas da cotidianidade e da moral" (Heller, p. 25).

do eu-particular sejam excepcionais na vida da maioria dos homens que a integram, pois raramente ocorrem na vida do homem médio (a vida de muitos homens termina sem que ele tenha produzido um só ponto crítico semelhante);[26] embora a alienação não possa mais ser eliminada, mas apenas limitada; embora as possibilidades que o mundo moderno oferece de construção da subjetividade, de homogeneização da personalidade (que se contrapõe à personalidade fraturada, que transforma o eu num simples objeto) sejam limitadas, A. Heller continua defendendo como tarefa básica a transformação de *sujeitos particulares* em *sujeitos individuais*. [27]

* * *

A adoção de uma concepção materialista histórica de sociedade como referência teórica de um projeto de pesquisa, além de requerer uma tomada de posição a respeito de quem realiza as transformações sociais radicais e de como elas se dão, também coloca o pesquisador diante de uma questão de método ou, mais especificamente, da necessidade de criticar a ciência positiva a partir da filosofia da totalidade. Segundo os filósofos que se dedicam a esta tarefa, o modelo positivista de produção de conhecimento nas ciências humanas e sociais, quer em seu formato experimental, quer em suas versões não-experimentais,

26. Esta tendência só deixa de ser excepcional, para Heller (1972), naqueles indivíduos cuja paixão dominante se orienta para o humano-genérico e que têm capacidade e oportunidade de realizar esta paixão: estadistas revolucionários, artistas, cientistas, filósofos. Nestes casos, não só sua paixão principal mas seu trabalho principal, sua atividade básica, promovem a elevação ao humano-genérico e a implicam. No entanto, eles também possuem uma vida cotidiana; a particularidade manifesta-se neles, tal como nos demais homens. Somente durante as fases produtivas esta particularidade é suspensa ou canalizada.

27. Mesmo sabendo da impossibilidade de realizar o Estado no qual o cidadão participa plenamente na formação das decisões, Heller (1972) defende a possibilidade de instituição de comunidades sociais em cujo interior sejam elaboradas propostas para toda a vida estatal e civil e onde qualquer cidadão poderá assumir uma importante função de proposição e de poder. Desta forma, distancia-se tanto de Adorno, que adota o ponto de vista da mais completa desesperança de que no interior da estrutura social capitalista algum grupo ou classe será capaz de ser força propulsora de transformações, quanto de Marcuse, que defende a tese de que é preciso buscar fora da estrutura social os possíveis impugnadores da ordem instituída (1982b, p. 58-59).

produz resultados que não só não dão conta da complexidade do que quer que se proponha elucidar a respeito da vida humana, como resulta em conhecimentos que se detêm na aparência, que ocultam a essência dos fenômenos que examina e que, por isso mesmo, não passam de pseudoconhecimentos. Esta é a posição definida por Kosik (1969), para quem o método científico é o meio pelo qual se pode decifrar os fatos, revelar-lhes a estrutura oculta. Assim, a ciência não é a sistematização do óbvio, pois a obviedade não coincide com o desvelamento do real. Ecléa Bosi (1976) formula esta mesma idéia quando diz: "O mundo é opaco para a consciência ingênua que se detém nas primeiras camadas do real." (p. 104)

Num enfoque muito parecido com o de A. Heller quando caracteriza o pensamento e a produção científica no mundo da cotidianidade, Kosik qualifica o pensamento comum como "a forma ideológica do agir humano de todos os dias"; por isso, o conhecimento tem início pela resistência ao senso comum e aos estereótipos. A ciência que se detém no imediatamente dado gera explicações que não passam de ideologia disfarçada em conhecimento acima de qualquer suspeita. A restrição do conhecimento científico ao empírico, preconizada pelo positivismo, favorece esta adesão ao ideológico. Kosik reconhece que o positivismo moderno desempenhou um papel desmistificador, na medida em que trouxe a eliminação, no campo da filosofia, da concepção teológica da realidade. Mas ao proceder a esta eliminação reduziu toda a realidade à realidade física. Ao isolar determinadas dimensões, ao definir como autênticas apenas partes isoladas e congeladas de um mundo complexo e em movimento, produziu, contudo, uma concepção empobrecida do mundo humano, que se limita ao empírico e que não sai, portanto, do nível das abstrações.

A realidade social, no âmbito da filosofia da totalidade, é concebida como uma totalidade concreta e dialética, produto da atividade humana. Nas palavras de Kosik, é um todo que possui sua própria estrutura (e, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável e dado de uma vez por todas) e que é criado pelo homem (e, portanto, não é gerado por uma instância metafísica, abstrata). Também para o materialismo dialético, sem decomposição não há conhecimento; quando os proponentes do modo dialético de pensar falam em "método de investigação", sabem que é preciso começar a análise do todo por uma

cisão, ponto de partida sempre abstrato, que só atinge sua concreticidade *quando as partes encontram seu lugar na totalidade concreta.* É por isso que o materialismo dialético define o processo de conhecimento como a *ascensão do abstrato ao concreto,*[28] e faz a crítica da metodologia de pesquisa em ciências humanas que não realiza essa ascensão e se movimenta nos limites da pseudoconcreticidade. Goldmann (1972) resume esta crítica quando afirma: "Tudo conduz a deformar no mesmo sentido a realidade humana, mascarando seu caráter histórico e transformando os verdadeiros problemas (...) em descrição de minúcia sem contexto. (...) Como diz Konig, retira-se o fenômeno de seu contexto histórico e estuda-se o 'infinitesimal', não mais sob o ângulo da filosofia da história mas sob o da 'adaptação' (à sociedade capitalista, bem entendido)." (p. 62)

A história recente da pesquisa educacional no Brasil é feita também de tentativas de superação das formas tradicionais de investigar a questão da escolarização das classes subalternas, à medida que muda o pano de fundo teórico. Uma das tendências que se configuram, nesta direção, é o abandono da quantificação em nome de procedimentos não-estatísticos e qualitativos de coleta e análise de dados, como se esta passagem garantisse o caráter não-positivista da metodologia.[29]

A adesão aos métodos da antropologia cultural tem sido um dos recursos mais freqüentes nessa tentativa de afinar a pesquisa em educação com as proposições do materialismo dialético. No entanto, o apelo a esses métodos não realiza necessariamente uma relação orgânica entre a teoria e a pesquisa; para que isto ocorra, é preciso que as observações e entrevistas sejam feitas e interpretadas no marco de uma concepção da realidade social que faça presente sua historicidade. Por

28. Contra os que tentam provar a inviabilidade do conhecimento da totalidade Kosik, como tantos outros, argumenta que a totalidade a que o materialismo dialético se refere não é a mesma totalidade a que se referem os positivistas, ou seja, não é o conjunto de todos os fatos. Portanto, deste ponto de vista, acumular todos os fatos não levaria ao conhecimento da realidade.

29. A nosso ver, não basta "desquantificar" a pesquisa para "despositivá-la", uma vez que procedimentos quantitativos e qualitativos não guardam qualquer relação necessária com a filosofia positiva e a filosofia da totalidade; da mesma forma, a simples participação dos sujeitos da pesquisa em seu planejamento e execução não garante sua coerência metodológica com esta última. A respeito do lugar do empírico no método dialético, veja Carone (1984).

isso, afirmamos com H. Fischer que "o procedimento científico, entre outros inevitáveis percalços, tem necessidade de questionar a epistemologia tradicionalmente aceita. Este freio mental garante a reprodução das práticas sociais e dos sistemas conceituais herdados que se *perpetuam até sob as aparências enganosas da inovação.*" (*in* Barbier, 1985, p. 22, grifos nossos) As pesquisas que confirmaram a tese de que a causa do fracasso escolar das crianças das classes mais exploradas é o *desencontro cultural* que se verifica entre elas e seus professores de classe média podem ser tomadas como um exemplo da microssociologia a-histórica a que se refere Lucien Goldmann. Nesta mesma linha, Elsie Rockwell (1986) critica essas pesquisas nos seguintes termos: "A cultura tende a ser considerada determinante do comportamento dos sujeitos envolvidos: professores e alunos. O fracasso dos alunos procedentes de grupos 'minoritários' ou de 'classe baixa' é explicado pelo conflito entre seus próprios padrões culturais e os da escola, que coincidem com os da 'classe média'. O conceito de cultura orientou a perspectiva no sentido de alguns processos importantes na escola. Sem dúvida, o viés relativista do conceito também foi um obstáculo à reconstrução de outros processos, vinculados à dominação ideológica, ao poder e à apropriação e construção de conhecimentos em uma sociedade de classes." (p. 44)

No marco da sociologia da vida cotidiana, tal como elaborada por Agnes Heller, a análise da realidade investigada vai além da mera descrição da rotina das práticas sociais, em geral, e das relações interpessoais, em particular. Trata-se "de uma investigação ampla, que focaliza aspectos da vida social menosprezados pelos filósofos ou arbitrariamente separados pelas ciências sociais", na qual estes aspectos, aparentemente informes, passam a fazer parte do conhecimento e são agrupados, não arbitrariamente, mas segundo conceitos e uma teoria determinados. Neste projeto de valorização do desvalorizado pela filosofia e de reunião do que as ciências parcelares fragmentaram, uma atitude é fundamental: a de distanciamento e estranhamento do que é conhecido, familiar, "natural", o que permite a recuperação, pelo pensamento reflexivo, de fatos conhecidos mas mal entendidos, familiares mas desconsiderados ou apreciados ideologicamente. Em suma, trata-se de pensar a vida cotidiana de uma forma não-cotidiana, única possibilidade, segundo Lefebvre (1972), de superação das concepções geradas pela ciência dominada pelo modo cotidiano de

pensar[30] o qual, nas formações sociais estruturadas pelo modo capitalista de produção, coincide com o que Martins (1978) chama de "modo capitalista de pensar". Preocupado em fazer uma sociologia do conhecimento sociológico para, assim, desvelar seus rumos conservadores e valorizar a diretriz que vincula teoria e prática, Martins assim define esse modo de pensar: "Enquanto modo de produção de idéias, marca tanto o senso comum quanto o conhecimento científico. Define a produção das diferentes modalidades de idéias necessárias à produção das mercadorias nas condições da exploração capitalista, da coisificação das relações sociais e da desumanização do homem. Não se refere estritamente ao modo como pensa o capitalista, mas ao modo de pensar necessário à reprodução do capitalismo à reelaboração da suas bases de sustentação – ideológicas e sociais." (p. XI)

Quando afirmamos a intenção de analisar aspectos desta parte da vida social – a cotidianidade – segundo conceitos e uma teoria determinados, estamos ao mesmo tempo recusando a possibilidade de separação entre descrição e interpretação. Por considerar esta realidade parcial reveladora da "sociedade", sua análise não pode, segundo Lefebvre e os filósofos da vida cotidiana, prescindir de teses e hipóteses sobre o conjunto da sociedade, de apreciações e concepções ao nível do conjunto social.[31] Isto não significa, de modo algum, instalar uma circularidade no pensamento sobre a vida social, pois a atenção ao aparentemente insignificante permite chegar à especificidade da vida social num determinado tempo e lugar, fugindo, assim, de sua inclusão tão-somente em categorias amplas que se adequam a realidades sociais ao mesmo tempo iguais e diferentes. Embora a cotidianidade seja permanentemente remetida ao global, sua análise impede que a realidade pesquisada seja reduzida a categorias gerais como Estado, cultura, modo de prudução etc. Assim sendo, por intermédio do estudo da cotidianidade

30. Segundo este autor, foi isto que Marx fez com o trabalho e Freud com a sexualidade humana.

31. É isto que Rockwell (1986) quer dizer quando afirma a necessidade de realizar o estudo da vida cotidiana escolar de posse de uma teoria social na qual a definição de "sociedade" seja aplicável a qualquer escala da realidade (entre elas, a sala de aula e a escola) e de reconhecer os processos educacionais como parte integrante de formações sociais historicamente determinadas. É por isso que ela afirma que o estudo de uma unidade escolar, desta perspectiva teórica, não configura um "estudo de caso" mas um "estudo sobre o caso" (p. 45-47, *passim*).

também se realiza a ascensão do abstrato ao concreto e a referência à realidade social deixa de ser feita no singular para se fazer no plural; do ângulo da análise do social centrada na vida cotidiana, inexiste *a* sociedade industrial capitalista, homogênea no tempo e no espaço, assim como deixa de ter sentido falar em abstrações como *a* escola pública elementar de periferia, *a* família brasileira, *a* criança carente, *o* professor primário etc. Seus denominadores comuns decorrentes do fato de serem realidades situadas no mesmo tempo e no mesmo espaço, embora fundamentais à sua compreensão, podem não dar conta, como instrumentos únicos de análise, de sua especificidade.[32]

Quando começamos a freqüentar uma escola pública de primeiro grau, situada num bairro periférico da cidade de São Paulo, tendo em vista contribuir para a elucidação do fenômeno do fracasso escolar, tão freqüente neste tipo de escola, levávamos como bagagem teórica uma visão geral materialista histórica das sociedades industriais capitalistas ainda bastante impregnada de sua versão althusseriana. É certo que possuíamos também o desejo de examinar a vida na escola a partir das possibilidades oferecidas pela sociologia da vida cotidiana com a qual tínhamos entrado em contato pouco antes. No entanto, não havíamos nos apropriado ainda de detalhes desta teoria, o que só foi acontecendo no decorrer da pesquisa de campo. O contato com a realidade complexa e muitas vezes indecifrável da unidade escolar escolhida evidenciou que a constituição do quadro de referência teórico não é tão simples nem se dá num momento totalmente acabado e anterior à pesquisa propriamente dita;[33] ao contrário, a realidade

32. Henri Lefebvre (1972) estava ciente disto quando, ao realizar estudos sobre a vida cotidiana na França do pós-guerra e em décadas subseqüentes, pergunta: "É evidente que se trata, sobretudo, da vida cotidiana na França. É igual em todas as partes? É diferente, específica? Os franceses, hoje, não imitam, não simulam, bem ou mal, o americanismo? Onde se situam as resistências, as especificidades? Há em escala mundial, homogeneização do cotidiano e do moderno? Ou existem diferenças crescentes?" (p. 38)

33. Rockwell (1986) refere-se à relação contínua entre os conceitos teóricos e os fenômenos observados, entre a conceituação e a observação, como o processo analítico que permite a construção do conteúdo concreto de conceitos abstratos. Como ela diz, "no processo analítico, o pesquisador trabalha com as categorias teóricas mas não as define de antemão em termos de condutas ou efeitos observáveis. Esta forma de análise permite a flexibilidade necessária para descobrir que formas particulares assume o processo que se estuda, a fim de interpretar-se seu sentido específico em determinado contexto" (p. 51).

estudada muitas vezes solicitou um adensamento teórico e uma procura de outros autores se quiséssemos significar ou re-significar situações com que nos defrontamos. Não só as idéias de A. Heller tiveram que ser aprofundadas mas também alguns conceitos foram pedidos de empréstimo a outras teorias.[34]

As respostas às perguntas de partida não foram buscadas através da definição de variáveis inicialmente isoladas e posteriormente unidas mediante procedimentos estatísticos que fornecessem uma visão "integrada" de uma realidade supostamente constituída de múltiplas variáveis. Elas foram sendo paulatinamente construídas a partir da convivência com a intimidade de uma escola e de quatro famílias de quatro crianças multi-repetentes, tomadas como campos de observação a serem indagados sem qualquer esquema rígido de investigação, o que não significa que se tenha feito um trabalho marcado pela casualidade. Uma prolongada permanência no campo visou a construção progressiva de uma interpretação razoavelmente integrada da realidade em questão, na qual, através de uma disciplina do pensamento, se recolocava permanentemente a tarefa de apreender o significado do observado. A compreensão que nos foi possível resultou, muitas vezes, de um longo processo de formulação de hipóteses a respeito de situações observadas e da busca de elementos que autorizassem conclusões. Como diz Bleger (1975) a respeito da entrevista psicológica para fins diagnósticos, "a forma de observar bem é ir formulando hipóteses enquanto se observa e durante a entrevista verificar e retificar as hipóteses em função das observações subseqüentes que, por sua vez, se enriquecem com as hipóteses previamente formuladas" (p. 22).

34. Este foi o caso de alguns conceitos da psicanálise e da sociologia de Erwin Goffman, embora soubéssemos que as filosofias da história de Marx e de Freud são inconciliáveis e que a adoção de conceitos pertencentes a teorias de natureza diversa acarreta problemas epistemológicos. A intenção não foi, contudo, tentar qualquer integração de marxismo e psicanálise, nem tampouco reduzir o social ao psíquico, mas apenas lançar mão, sempre que úteis à explicação das situações que se configuravam na pesquisa de campo, de alguns conceitos psicanalíticos referentes a mecanismos de que os indivíduos podem se valer para lidar com a realidade, de modo a defender-se de percepções que produzem sentimentos indesejáveis; além disso, valemo-nos também de conceitos psicossociológicos e de teorias sobre a vida social, como a de M. Foucault, sempre que possibilitaram explicar práticas e processos institucionais.

Este método de pesquisa prevê também um lugar para a subjetividade do pesquisador no processo de interpretação das situações com que se defronta. Segundo Bleger, "observar, pensar e imaginar coincidem e constituem um só processo dialético. Quem não usa a fantasia poderá ser um bom verificador de dados, mas não um pesquisador." (p. 22) Por isso, fizeram parte dos registros, no diário de campo, sentimentos, associações de idéias, imagens e impressões do pesquisador à medida que participava do campo de observação. Mais que isto, a busca de compreensão da realidade em foco passou pela atenção à relação pesquisador-pesquisado, no sentido de trazer para dentro da pesquisa, tornando-o objeto de reflexão, o significado que as situações e pessoas adquirem para o pesquisador a cada passo do trabalho de campo, bem como o significado que a pesquisa e o pesquisador assumem aos olhos das pessoas pesquisadas no decorrer do processo de investigação.

Evidentemente, muito do que acontece na presença e na ausência do pesquisador fica sem registro. Por isso, alguns pesquisadores, como Lopez (1984), falam neste tipo de pesquisa como um trabalho de "reconstrução de um processo" a partir de elementos que informem a construção de um padrão abrangente no qual todas as situações registradas – mesmo as que inicialmente pareçam incoerentes, irrelevantes e incompreensíveis – encontrem seu lugar. Este padrão é alcançado quando "as situações observadas possam ser entendidas como parte de um todo que é, por sua vez, parte integrante de uma totalidade mais ampla que lhe dá sentido."

Foi, portanto, com o objetivo de contribuir para a compreensão do fracasso escolar como parte integrante da vida na escola e esta como expressão das formas que a vida assume na sociedade que a contém, que nos dedicamos, durante os anos de 1983 e 1984, à observação da realidade material e humana de uma escola, participando de seu dia-a-dia e mantendo contatos mais e menos formais com os participantes do processo escolar, fossem eles professores, administradores, técnicos, alunos ou pais de alunos, enquanto cidadãos que vivem parte de suas vidas na escola ou em função dela. A intenção inicial de observar atentamente práticas e processos a que se dedicam esses protagonistas sem, contudo, desenvolver qualquer colaboração ativa com a escola enquanto a pesquisa durasse foi constantemente posta à prova. No entanto, as demandas que nos foram feitas constituíram-se em rico material para a

tarefa de desvendar o processo escolar; a satisfação de duas delas resultou em duas situações esclarecedoras: uma reunião com um grupo de professoras de 1.ª e 2.ª séries, e um grupo de crianças de 1.ª série. Estes encontros funcionaram como verdadeiras "técnicas participativas", plenas de indicações a respeito das formas que a vida assume nesse âmbito social. Fazendo nossas as palavras de Brandão (1982), "de cientistas, a quem interessam a consciência dos protagonistas do processo educativo e a cultura da escola", de "caçadores de borboletas das coisas que se vive, pensa e faz na escola", fomos convocados, durante toda a pesquisa, a passar à condição de "militantes" (p. 46). Se não o fizemos, esta demanda serviu pelo menos para nos colocar diante de questões essenciais a respeito da natureza da pesquisa na escola e para nos informar sobre a realidade estudada, permitindo-nos, assim, ensaiar alguns passos rumo a uma re-significação do processo de escolarização de um segmento de classe social, para além do senso comum acadêmico.

Quando falamos em ensaiar alguns passos em direção a uma outra maneira de entender o processo escolar num bairro pobre, não o fazemos movidos por uma falsa modéstia mas pela consciência das dificuldades – algumas das quais conhecemos e outras de que nem mesmo suspeitamos – que inevitavelmente impregnam as tentativas de introduzir mudanças teórico-metodológicas no sólido terreno das ciências humanas instrumentais, percorrendo os caminhos desconhecidos e movediços de suas versões críticas e militantes.

Apesar de todos os temores e incertezas, reações já provocadas por segmentos deste trabalho sugerem-nos que sua principal função poderá ser a de retirar o filtro com que resultados pasteurizados de pesquisas burocráticas vêm protegendo o nariz dos pesquisadores e autoridades educacionais do cheiro, muitas vezes insuportável, da experiência escolar que se oferece às crianças do povo, neste país.[35]

35. A metáfora de um certo tipo de conhecimento como filtro protetor dos narizes da burguesia contra o cheiro da vida não é nossa: é de José de Souza Martins (1978, p. XIII).

1

Texto e Contexto

A escola municipal do Jardim Felicidade é uma das 281 escolas municipais de primeiro grau que, em 1983, integram a rede de ensino municipal de São Paulo, ao lado de 204 escolas municipais de educação infantil (EMEI), cinco de ensino supletivo, uma de primeiro e segundo graus e uma de educação infantil e de primeiro grau para deficientes auditivos.

Sua organização, orientação, planejamento, pesquisa, supervisão geral e controle compete à Secretaria Municipal de Educação, órgão constituído de dois departamentos e uma superintendência que se fragmentam em mais de uma dezena de divisões, as quais se subdividem em quase cinqüenta sessões e setores que abarcam, por sua vez, mais de quatro dezenas de serviços, além de uma chefia de gabinete e de uma assessoria técnica diretamente ligadas ao secretário. Mais de uma centena de unidades técnicas e/ou administrativas encarregam-se, portanto, de direta ou indiretamente fazer funcionar a rede de escolas, em consonância com a extensa legislação em vigor (dois volumes, totalizando cerca de novecentas páginas, reúnem a legislação básica e a legislação complementar básica do ensino municipal de São Paulo) e com as diretrizes nacionais da educação.

Em meio ao que Saviani (1978) chama de "inflação legiferante sem precedentes", a educação escolar brasileira também foi alvo, a partir de 1964, de uma multiplicidade de leis, decretos, pareceres, resoluções, portarias etc., entre as quais se destaca a lei 5.692 que, em 1971, reformou a lei 4.024 (também conhecida como LDB) que, dez anos antes, fixara as diretrizes e bases da educação nacional.

Analisando apenas o seu texto, poder-se-ia chegar à conclusão de que a 5.692 veio para efetivamente expandir a escolaridade obrigatória

e gratuita de quatro para oito anos, dar à ação educativa uma direção profissionalizante, em consonância com um suposto interesse das classes populares, melhorar a qualidade do ensino através de prescrições técnicas visando sua maior eficiência e produtividade, tudo isto tendo em vista a consecução de objetivos democratizantes.[1] No entanto, mais de dez anos após sua publicação, dispomos de muitas evidências de que ela não se transformou em realidade. Uma análise do que ocorre na escola do Jardim Felicidade mostra a distância que separa a intenção de um dispositivo legal e a realidade.

Uma leitura crítica dos textos legais, norteada pela busca "do espírito da lei sob a sua letra, do contexto que subjaz ao seu texto e das entrelinhas subentendidas em suas linhas", como a que realiza Saviani (1978), revela que "a organização escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra" (p. 193). À tendência usual que analisa de modo formal e acrítico a letra da lei, Saviani opõe a análise do contexto sócio-e7conômico-político em que ela foi gerada e a escola organizada, o que lhe permite identificar as forças sociais em jogo na elaboração de ambas. Somente assim é possível superar sua aparência de dispositivo neutro a serviço de um bem comum meramente formal numa sociedade dividida em classes, ir além da impressão de que a lei é o fator determinante da organização escolar e desvendar seus objetivos reais, mascarados por seus objetos proclamados. Em outras palavras, para entender o que se passa na escola do Jardim é preciso também entender criticamente a história do sistema educacional em suas relações com a história do Estado e da sociedade brasileira, tarefa que não só não cabe nos limites deste trabalho como seria desnecessária, desde a existência de muitas análises desta natureza.

1. A definição dos objetivos educacionais em termos fiéis à ideologia liberal não foge à regra do que tradicionalmente se verifica nas justificativas das medidas econômicas, políticas e sociais tomadas no Brasil ao longo de sua história, desde o Império. O sotaque liberal é claramente audível na lei 5.692 (embora menos forte do que já se fez presente no discurso educacional desde os anos vinte até o início dos anos sessenta) em algumas das suas passagens, entre as quais se destaca seu artigo 1º: *"O ensino de 1.º e 2.º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania consciente."*

Por ora, basta lembrar que uma política educacional, no sentido estrito do termo, começa a ser praticada no país a partir dos anos trinta, juntamente com a aceleração do processo de industrialização capitalista e de urbanização, conduzidos com o amparo de uma ideologia que tem como ingredientes os princípios da liberal-democracia, o nacionalismo e o elogio da modernização. Mas falar em industrialização capitalista significa falar em burocracia. As relações entre a gênese da administração burocrática do processo de trabalho e o modo de produção capitalista são objeto, de longa data, de estudos que revelam que burocracia é sinônimo de poder, controle e alienação que, a partir da empresa, se generaliza para a vida social inteira e passa a fazer parte da essência da modernidade. Mais que isto, estes estudos revelam a profunda irracionalidade que domina a vida social com o advento da fragmentação do trabalho, mas que fica escondida por argumentos que, calcados nas virtudes do aprimoramento técnico, da eficiência e da produtividade, a apresentam como racionalidade intimamente ligada ao progresso da humanidade. Dizendo de outra maneira, estes trabalhos trazem à luz a verdadeira vocação da administração burocrática e de sua racionalidade: a administração da irracionalidade inaugurada pelas revoluções política e industrial do século dezoito.[2] A exposição da constituição histórica da cotidianidade no mundo moderno inclui, portanto, o exame do que Henri Lefebvre caracteriza como acentuação da divisão do trabalho (que alcança sua máxima parcelarização no capitalismo), nostalgia da unidade e compensação do fragmentário pela ideologia.

As teorias organizacionais fazem parte desta ideologia compensadora que realiza a transformação da noção de racionalidade a que se refere Lefebvre (1972) quando afirma: "Desapareceu uma certa racionalidade, a que fazia da razão uma atividade individual e do racionalismo uma opinião. Há muito tempo, o racionalismo, fora do ensino da filosofia, mantém estreitas relações, de um lado, com a ciência e as aplicações da ciência, e, de outro, com o Estado (...) A racionalidade une-se às idéias de planejamento (em escala global, noção marxista desvirtuada e

2. Sobre o papel da administração na divisão do trabalho sob o modo de produção capitalista, veja Paro (1986), onde se encontram referências às obras fundamentais que analisam a burocracia a partir do princípio de que se na vida moderna a irracionalidade aparece como racionalidade, a tarefa que se apresenta ao pensador crítico contemporâneo é não tanto (ou não só) mostrar que o que parece natural é social mas também que o que parece racional é irracional.

assimilada pela burguesia) e organização (na escala da empresa e, logo depois, generalizada). A noção de racionalidade se transforma, converte-se em estatal e política, ao mesmo tempo que aparentemente despolitiza a ação das organizações estatais" e o cotidiano no mundo moderno deixa de ser "sujeito" (ou seja, rico de subjetividade possível) para ser "objeto" (da organização social) (p. 58-9).

A burocratização das instituições sociais aumenta à medida que o país avança no processo de industrialização, de urbanização e de fortalecimento da máquina estatal. Não é por acaso que o primeiro Ministério de Educação é criado em 1930. A partir de então, o sistema educacional, que tem como último elo as unidades escolares, torna-se um espaço social cada vez mais burocrático, nos dois sentidos em que o termo burocracia comparece nos dicionários: enquanto o lugar no qual "a influência preponderante é dos empregados públicos, especialmente dos das secretarias de estado" e no qual "predomina um procedimento administrativo em que há excessiva formalidade ou rotina, rigorosa hierarquia de funcionários e tratamento por escrito dos assuntos". O elogio da burocracia, intimamente ligado ao ideal de progresso, passa a fazer parte do discurso de políticos e intelectuais; no âmbito da educação escolar, Pereira (1976) defende, no limiar dos anos sessenta, a burocratização das relações escolares como solução para seus problemas.[3]

Mas é a partir de 1964 que, segundo os analistas da educação brasileira, a verticalização do poder, via segmentação do saber, atinge maiores proporções; uma mentalidade tecnicista encarrega-se da inserção de novos elos na hierarquia de funcionários no sistema educacional, de modo geral, e nas unidades escolares, em particular. Em nome do aprimoramento técnico, da eficiência e da produtividade do sistema, desdobra-se a hierarquia e aumenta-se a burocracia, o que permite atingir

3. De acordo com esta análise, o estado de ineficiência em que a escola pública elementar se encontrava na década de cinqüenta decorria do fato de ela se encontrar num momento de transição entre uma maneira tradicional e uma maneira racional ou burocratizada de encarar as relações sociais e as atividades produtivas, o que resultava em sua semiburocratização disfuncional. Coerente com este diagnóstico, Pereira preconiza o enfrentamento *racional* dos problemas da escola, ou seja, é partidário da racionalização das relações de produção na escola concebida como empresa. Por identificar burocratização com urbanização, secularização da cultura e democratização, defende as relações categóricas na empresa, seja ela escolar ou não, e opõe a organização formal à informal, os grupos secundários aos primários, os critérios racionais-legais aos critérios personalizados, sempre em detrimento dos segundos.

finalidades políticas sob a aparência de neutralidade, ao mesmo tempo em que se criam as condições para a improdutividade do sistema escolar ou, segundo expressão de Frigotto (1984), para sua "improdutividade produtiva". Este estado de coisas é, segundo Saviani, compatível com a mentalidade militarista e tecnocrática que dominou o país a partir de então e com o espírito das medidas tomadas, entre as quais se inclui a reforma do ensino: garantir a continuidade da estrutura social e do modelo econômico, através da introdução de uma descontinuidade no plano político, onde uma ideologia de cunho nacionalista colocava em risco um capitalismo de mercado associado-dependente que há muitas décadas vinha se consolidando no Brasil.

É certo que a tarefa de entender a história da educação em suas relações com a história do Estado e da sociedade brasileira não se esgota com uma análise do ângulo dos interesses das classes dominantes e das medidas tomadas em seu nome pelo poder constituído. Cada vez mais a história é entendida como obra de muitas mãos, incluindo as das chamadas classes populares, sistematicamente relegadas pela história oficial. No caso das transformações do sistema de ensino, sua participação vem sendo recentemente considerada pelos pesquisadores, tanto que, na extensão da escolaridade de quatro para oito anos, fixada pela 5.692, Beisiegel (1984) ressalta não só a participação de intelectuais, administradores, educadores, políticos, partidos, da grande imprensa e da política populista, mas também das organizações populares, das sociedades amigos de bairros, dos movimentos sociais. Mas ao levar em conta as pressões "de baixo para cima", é preciso não esquecer que, no choque dos interesses das classes antagônicas, o confronto não se dá entre partes em igualdade de condições. Pelo controle que detêm sobre o aparelho do Estado, as classes dominantes evidentemente levam vantagem neste embate. Se assim é, a história da educação brasileira é feita tanto de pressões populares por educação escolar quanto de manobras das classes hegemônicas no sentido de responder a estas pressões sem negar a essência das relações de produção em vigor. Não deixando de ouvir as reivindicações populares, os governos populistas o fazem das maneiras menos lesivas ao capital. Portanto, na elaboração da 5.692, o poder popular, embora não possa ser negligenciado, não pode ser superestimado.

A história da educação brasileira também não pode ser escrita, como dissemos, somente da perspectiva do texto das leis, não só porque

seus objetivos declarados nem sempre coincidem com seus objetivos reais como também pelo fato de as leis não terem o poder de fazer a realidade à sua imagem e semelhança. Por isso, é preciso perguntar se a revolução do sistema de ensino que se atribui à lei 5.692 – qual seja, o rompimento com a dualidade do sistema que reservava o ingresso na escola secundária e sua continuação nas escolas superiores aos jovens privilegiados – não foi, até o presente, muito mais formal do que real.

Os números referentes ao fluxo do alunado da primeira até a oitava série na escola do Jardim são eloqüentes, neste sentido, e falam de uma transformação muito mais formal do que real. Embora os índices de reprovação na primeira série estejam, nesta escola, abaixo da média encontrada na rede de ensino municipal, a análise do movimento das matrículas, por série, revela um quadro pouco animador: em 1984, há 277 crianças matriculadas na primeira série, 97 na quarta e 38 na oitava; às oito classes de primeira série corresponde uma de oitava, redução que se dá gradativamente através das séries intermediárias. Se a reprovação na primeira série é mantida em níveis inferiores aos da rede como um todo, o mesmo não acontece nesta escola com as percentagens de reprovação na segunda série, o que põe em questão as medidas tomadas para reduzir estes índices na primeira série. Da mesma forma, os índices de retenção no Nível II (quinta a oitava séries) revelam-se muito mais altos do que no Nível I (primeira a quarta). Este quadro se agrava quando aos índices de reprovação somam-se os da chamada "evasão"; neste caso, a situação do Nível II chega a ser verdadeira calamidade: reprovação e evasão ultrapassam a marca dos 40% na quinta e na sétima séries; na sexta, aproximam-se de 60%. Na única classe de oitava série existente nesta escola em 1984, a taxa de evasão é surpreendentemente alta, em se tratando do último ano de uma longa e penosa história de luta pelo acesso à escola e de permanência nela. Nesse ano, cerca de metade dos adolescentes que freqüentam o Nível II da escola do Jardim é reprovada ou é obrigada a deixá-la. Considerando-se apenas os alunos matriculados desde a primeira série na escola do Jardim, verifica-se que do total de crianças que nela ingressaram em 1981, estão na quarta série em 1984 apenas 31,5 %. Subtraindo-se dos 68,5 % restantes 16,1% que foram transferidos sem terem sido reprovados até a data da transferência, restam 52,4 % de crianças reprovadas pelo menos uma vez ou excluídas da escola antes de atingirem a quarta série. Neste

contexto, a distorção série-idade não poderia faltar: aos 16-17 anos, os que conseguem romper as barreiras impostas à sua escolarização ainda não atingiram a oitava série. Quando comparados com os números referentes a uma escola particular de primeiro grau situada na zona oeste da cidade, de bom nível pedagógico e que atende a uma clientela de média e alta burguesia, os números referentes à escola do Jardim, mesmo quando abaixo da média para a rede, tornam-se ainda mais inquietantes.[4]

Se os objetivos proclamados pela 5.692 não podem ser alcançados na sociedade brasileira atual pelo simples motivo de que a promessa liberal de igualdade de oportunidades não pode ser cumprida numa sociedade capitalista – e muito menos num país capitalista da América Latina – seus objetivos reais também não se realizam plenamente, mesmo que gerados a partir dos interesses das classes dominantes, pois a implantação dos dispositivos legais e de seus desdobramentos técnicos e administrativos se dá "num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos que determinam, no curso da ação, as forças que controlam o processo" (Saviani, 1978, p. 187). Portanto, nem mero reprodutor das relações sociais vigentes nem apenas instrumento a serviço dos interesses das classes populares – sejam eles individuais, de ascensão social, sejam coletivos, de mudanças sociais estruturais – o sistema escolar ao mesmo tempo frustra e realiza interesses das classes em confronto, repondo constantemente aos capitalistas a necessidade de gerar e administrar estratégias de manutenção de sua hegemonia e aos trabalhadores a de encontrar novas formas de apropriação e de interferência nestas estratégias. Ou seja, a dominação não é simples nem absoluta e a vida social, em todas as instâncias, é um processo de permanente construção.

Quando falamos em "forças que controlam o processo" o fazemos de uma perspectiva teórica que reconhece a necessidade mas não a suficiência de conceitos marxistas como modo de produção, classes e luta de classes na análise da reprodução e da transformação das sociedades de classes. Do ângulo de visão da sociologia da vida cotidiana, não basta examinar a questão do rendimento escolar das crianças das classes subalternas no plano das relações entre o Estado e estas classes;

4. Nos quadros 1 a 5, do Anexo 1, encontram-se outros dados referentes à reprovação e à evasão nesta escola.

é preciso examiná-la na trama miúda da vida da escola. É isto que Ezpeleta e Rockwell (1986) querem dizer ao afirmar que "a relação Estado-classes sociais constitui o pano de fundo da realidade escolar mas adquire aí conteúdos variáveis, assume matizes e infiltra-se através da trama específica de cada escola. A classe social, considerada como relação histórica e não como agrupamento de população, é uma categoria pertencente apenas ao nível do movimento social. Este fato exige a busca de categorias adequadas à escala do cotidiano, em que o sujeito social individual adquire relevância com seus saberes e suas práticas. (...) Apesar da intencionalidade estatal, é impossível encontrar duas escolas iguais. A instituição escolar existe como um dado real concreto, onde a normatividade e o controle estatal estão sempre presentes mas não determinam toda a trama de relações entre os sujeitos ou o sentido das práticas observadas." (p. 57-8).

Em busca de algum conhecimento sobre a trama de interrelações e do sentido das práticas e processos observáveis numa escola de um bairro periférico e de suas relações com a produção do fracasso escolar de tantos de seus alunos, fomos ao encontro de um bairro, de uma escola e das pessoas que os integram. Comecemos pelo bairro.

2

O Bairro

O Jardim Felicidade[1] é um pequeno bairro situado na região oeste da cidade de São Paulo. Em 1970, tratores transformaram uma chácara de caquis em loteamento clandestino. Seus 960 lotes estão todos vendidos e cerca de 6.000 pessoas distribuem-se pelos 80% dos lotes construídos. Inicialmente "cinturão verde" da cidade, hoje esta área tem pouca vegetação, varrida pelo interesse econômico que movimentou as máquinas.

Seu surgimento faz parte do espraiamento da área urbana através da ocupação de espaços cada vez mais distantes da "cidade". Esta ocupação foi e continua sendo feita mediante pequenos loteamentos residenciais contíguos, muitos deles clandestinos e às margens de grandes rodovias, rios e ferrovias em seus trechos urbanos. Não fugindo a esta regra, o Jardim é um dos muitos loteamentos que se sucedem ao longo de uma grande rodovia transformada em larga avenida onde convivem, sem harmonia, o tráfego urbano e o pesado tráfego estadual e interestadual. A "pista", como seus moradores a chamam, é um ponto de referência importante em suas vidas: além de ser a via de acesso à "cidade", ela risca no chão um dos limites do bairro: do lado de lá, outro bairro, de onde alguns moradores vieram para continuar "tentando a sorte" na outra beira da estrada.

A especulação imobiliária empurrou os mais pobres para os confins da cidade. Antigas zonas rurais do município se transformaram em

1. Locais e pessoas serão designados por nomes fictícios. O nome fictício do bairro conserva, porém, o eufemismo presente não só em seu nome real como, de resto, no da maioria dos bairros precários da periferia.

chapadões estéreis, à espera dos explorados e expropriados no campo e na cidade. A venda facilitada dos pequenos lotes os torna particularmente atraentes às famílias urbanas sufocadas pelos aluguéis e aos migrantes do nordeste e centro-oeste, sejam eles recém-chegados de seus locais de nascimento, sejam oriundos de zonas urbanas, semi-rurais ou rurais de outras regiões do país onde fizeram uma parada em seu trajeto migratório rumo à cidade de São Paulo.

Estamos num bairro com função predominantemente residencial, ocupado por uma população de baixa renda, numa área da cidade constituída por um aglomerado de vilas, parques e jardins populares de infra-estrutura precária. Na falta de dados demográficos referentes ao bairro, as informações obtidas através de entrevistas realizadas nas casas das crianças que, em 1984, estavam matriculadas em cinco das oito primeiras séries da escola municipal que serve o bairro, podem nos ajudar, mesmo que restritas a famílias que possuem crianças em idade escolar, a saber um pouco sobre estas pessoas, cujas vidas se desenrolaram nos limites de um regime autoritário no qual tecnocratas deram forma a uma política econômica que diminuiu sensivelmente a qualidade de vida da maioria.

Quase todos são migrantes nordestinos há mais de cinco anos no bairro ou na cidade de São Paulo: praticamente a metade das famílias foi constituída em São Paulo. Muitos dos adultos aqui estão há mais de quinze anos, para onde vieram ainda crianças ou adolescentes, fugindo, com a família toda, parte dela ou sozinhos, da falta de saídas imposta pelo cerco do capitalismo agrário a pequenos sitiantes, parceiros, meeiros e outras categorias de trabalhadores rurais; outros vieram recém-casados ou com os filhos mais velhos ainda pequenos, a caminho da cidade pelos mesmos motivos. Com o pouco dinheiro conseguido com a venda de seus pertences, mergulharam na aventura da migração, cheia de dificuldades e de momentos dramáticos: não são poucos os que moraram em barracos e cortiços em precaríssimas condições de habitação, saúde e trabalho antes de chegar ao Jardim. Não são, portanto, migrantes recém-chegados: quanto ao tempo de residência em São Paulo, apenas 2,3% encontram-se aqui há menos de 1 ano e cerca de 9% entre 1 e 5 anos; a maioria (cerca de 70%) reside em São Paulo num intervalo de tempo que vai de seis até mais de quinze anos. Menos de 10% dos pais entrevistados são nascidos em São Paulo. O número dos que vieram de outros estados e intercalaram a residência nesta cidade com voltas temporárias ao local de origem é

insignificante, o que também contraria afirmações que ouvimos dos educadores na escola segundo as quais um dos principais determinantes das reprovações e evasões é a grande mobilidade geográfica das famílias. Quanto à origem das crianças, de cada cem matriculadas nessas classes de primeira série, 74 nasceram e foram criadas na cidade de São Paulo; 16 aqui residem há menos de cinco anos, das quais apenas 11 chegaram à cidade há menos de três anos.

As famílias geralmente são nucleares e numerosas; a maior parte é constituída de 6 a 10 membros e o número médio de filhos por família fica em torno de 4: 30% delas têm de 5 a 10 filhos e 70% têm de 1 a 4 filhos. Muitos dos casais são jovens e suas famílias encontram-se em fase de formação; havia muitas mulheres grávidas na época das entrevistas. A idade dos integrantes do grupo familiar sugere que os moradores do Jardim são predominantemente jovens; uma caminhada pelo bairro nega um possível viés da amostra: as pessoas idosas são realmente poucas e o grosso dos moradores é constituído por casais entre 25 e 45 anos e seus filhos pequenos. Embora não raro encontremos casais mais velhos com filhos em várias faixas de idade – desde bebês até adultos jovens –, na maioria das casas as crianças se encontram na faixa de 0 a 14 anos. Este fato, aliado à falta de equipamentos coletivos de educação infantil que atendam à demanda, faz com que, em quase metade das famílias, apenas o marido exerça atividade remunerada fora de casa.

É grande o número de mulheres que fica em casa (cerca de 49%), embora trabalhar fora seja o desejo que muitas acalentam enquanto varrem a casa, lavam a roupa, conversam com as vizinhas, procriam e criam os filhos. A necessidade de arcar com o orçamento doméstico ou de complementá-lo leva cerca de 38% das mães ao trabalho fora de casa: são empregadas domésticas e diaristas em bairros afastados da região, faxineiras e serventes exploradas por firmas prestadoras de serviços a grandes empresas, cozinheiras em motéis das redondezas; muito poucas (menos de 2%) trabalham na indústria e apenas 4% encontram-se no setor de comércio e atividades auxiliares. Todas trabalham pesado em troca de salários que mal pagam os gastos com condução e levam a uma sensação de inutilidade do esforço; é como diz dona Maria Nazaré, alagoana de Santana do Ipanema, 34 anos, mãe de 6 filhos, separada do marido e diarista em casa de família: "No fim da semana, só ganho canseira." Entre as que permanecem em casa,

algumas (cerca de 6%) tentam conciliar o trabalho doméstico com alguma atividade caseira que renda algum dinheiro: cuidar das crianças de vizinhas que trabalham fora, costurar, fazer faxinas esporádicas, prestar serviços de manicure e cabeleireira, fazer tricô e crochê para fora, fazer doces e sorvetes para vender na porta ou na rua. É assim que muitas garantem algum suplemento alimentar ou a própria permanência dos filhos na escola. Fora ou dentro de casa, estas mulheres ganham muito pouco; 80% situam-se na faixa insustentável de menos de meio a dois salários mínimos, das quais praticamente metade recebe apenas de meio a um salário mínimo mensal. Na hierarquia das atividades cotidianas, o trabalho vem em primeiro lugar, a ponto de vida e trabalho ficarem, na maioria dos casos, confundidos.[2]

Cerca de 39% dos pais são operários semiqualificados ou não-qualificados na indústria de transformação e da construção civil.[3] Aproximadamente 23 % encontram-se no setor de prestação de serviços; poucos, porém, o fazem com vínculo empregatício, trabalhando como pedreiros, mecânicos, pintores e encanadores autônomos no bairro ou nas proximidades. É interessante notar que vários deles começaram sua trajetória ocupacional em São Paulo como empregados, depois de terem trabalhado por conta própria durante a infância e a juventude nos locais de origem. O projeto de voltar a trabalhar "por conta" faz parte do cotidiano de muitos; tudo indica que trabalhar para terceiros é um mal necessário que deve ser evitado tão logo surjam oportunidades para isso: "Ele sempre quis deixar de ser empregado; faz oito meses, conseguiu", diz dona Ivonete, orgulhosa, a respeito do marido. No final da década de cinqüenta, migrantes nordestinos entrevistados por Eunice Durhan (1978) já revelavam este mesmo desejo na voz de Seu Miguel: "[trabalhar em fábrica] só se não tiver outro jeito. É vida de muita sujeição; mesmo que a pessoa tenha razão tem que ficar calada e ser chutada. Proteção de operário é porrete" (p. 166). No entanto, torna-se cada vez mais difícil sobreviver de ocupações sem vínculo empregatício, sobretudo quando se trata de oferecer serviços no próprio bairro, a pessoas da mesma condição

2. Sobre trabalho e vida cotidiana de mulheres migrantes moradora, num bairro pobre da cidade de São Paulo, veja Mello (1985).
3. Os dados sobre os homens (ocupação, salário, escolaridade, idade, processo migratório) nem sempre foram possíveis ou precisos: muitas das mulheres entrevistadas afirmaram desconhecer vários aspectos da vida dos maridos.

social; a escassez de dinheiro é generalizada e o consumo é cada vez menor. "A vida tá difícil, tá ruim as coisas. A gente tem um bar e tá fraco. Eu sou motorista de táxi e no momento tô parada. Em casa é só dificuldade", diz dona Aparecida, paulista de Presidente Prudente, mãe de 3 filhos e à procura de uma frota que a aceite como motorista. Mesmo a oportunidade de prestar pequenos serviços às vizinhas foi atingida pela política econômica no país: "Às vezes eu lavava uma roupinha prá fora, quando dava, agora tá difícil achar, a mulherada sempre lava...", lastima-se dona Maria, pernambucana de Águas Belas, 38 anos, mãe de 9 filhos. A este respeito, existe um ditado corrente no bairro: "Trabalhar pra pobre é pedir esmola pra dois."

O trabalho independente é cada vez menos uma alternativa ao emprego, também escasso; empregados ou autônomos, estes homens ganham muito pouco e sua faixa salarial média encontra-se pouco acima da das mulheres: geralmente ganham de um a dois salários mínimos, muitas vezes à custa de uma jornada de trabalho desumanamente dilatada através de horas-extras (há casos de 15 horas/trabalho diárias) ou de trabalho ininterrupto que, em circunstâncias de recessão e desemprego, é considerado uma bênção, como nos conta dona Maria Auzenir quando afirma: "Graças a Deus, meu marido trabalha até no sábado e domingo." Muito poucos têm ocupações nos setores do transporte e da administração; cerca de 8% são proprietários de estabelecimentos comerciais no próprio bairro, geralmente pequenos bares onde toda a família se reveza no atendimento aos fregueses. No primeiro semestre de 1984, o desemprego atingia duramente os moradores do bairro: cerca de 15% de pais e mães entrevistados haviam perdido o emprego e não conseguiam achar outra colocação.

São poucas as famílias (20%) que contam com a ajuda de algum de seus membros no orçamento doméstico; quando isso ocorre, esta colaboração geralmente provém dos filhos mais velhos que a partir dos 13 ou 14 anos se empregam principalmente como office-boys, auxiliares de escritório, balconistas ou empacotadores nos setores comercial e bancário e em menor proporção como operários não-qualificados na indústria de transformação e da construção civil. Cerca de 45% destes jovens ajudam o pai, sem remuneração, ou fazem bicos no próprio bairro, oferecendo sua força de trabalho a preços mínimos, onde quer que se vislumbre esta possibilidade. Sem registro em carteira, o trabalho dos

adolescentes é geralmente ainda mais difícil e provisório do que o de seus pais.

Diante da precariedade ocupacional e salarial de todos, outros recursos são tentados com o objetivo de permanecerem no limite da sobrevivência sempre ameaçada. A construção da moradia, custe o que custar, é prioritária, tanto que 49% das famílias entrevistadas residem em casa (às vezes, cômodo) própria. Não raramente, um terreno já pequeno para abrigar uma moradia é dividido e um ou dois cômodos são construídos atrás para aluguel ou para receber a própria família que, abrindo mão da casa maior e do relativo conforto por ela oferecido, a aluga por um preço melhor. Em muitos casos, direitos trabalhistas adquiridos através de anos de serviço são negociados em troca da liberação do FGTS com o qual adquirem parte do material para a construção da casa própria ou compram alimento, vestuário, medicamento e material escolar.

A situação é mais dramática para os que pagam aluguel (34%). Por isso, a favela, como estratégia de sobrevivência, também se faz presente no Jardim Felicidade: uma das 84 favelas existentes nesta região da cidade encontra-se no Jardim. Aproximadamente 15% das crianças integrantes das cinco classes de 1.ª série residem em barracos na favela, sejam eles próprios (isto é, construídos em terreno da Prefeitura com material e trabalho da própria família), alugados ou cedidos por parentes.

Com pouco dinheiro para muito cansaço, pouco alimento para muitas bocas, pouco espaço para muitos corpos, muitos obstáculos para tantos sonhos, assiste-se a uma luta sem tréguas pela realização dos desejos e satisfação de necessidades constantemente adiados: "Nossa família é uma família... que precisa muita coragem pra viver; mistura, não tem. Feijão, arroz e açúcar, ainda passa. Carne, hoje em dia? Já viu... nem fale em dificuldade", diz dona Honorina, avó de uma das crianças que freqüentam a escola, com sua fala paciente de nordestina sofrida. O dia de amanhã é muitas vezes incerto: "Meu marido deixa mil cruzeiros para a carne, quando dá. Às vez, só tem pra condução. Quando tem, ele deixa embaixo da latinha. Quando levanto a latinha e vejo que não tem, então faço outra coisa, sempre tem uma misturinha pra marmita dele", conta-nos dona Lourdes, relatando uma situação de sua vida diária que pode ser tomada como a própria metáfora da imprevisibilidade da vida na pobreza.

Construir a família e a casa misturam-se numa mesma labuta: "Conheci o João, aí saí da casa da patroa e fui morá na rua Caioba e foi lá que nasceu a Kátia, eu trabalhava por dia, aí fui pra vila Penteado, nasceu a Kelly, e quando nasceu a Virgínia eu vim fazê minha casa aqui, compramo um terreno, démo duro, aqui não tinha nada, aí fizemo um cômodo, nós mesmo furamo a fossa, fizemo o banheiro nós dois, aí assentamo a casa e nasceu o Joãozinho, a Andréia, a Sandrinha, o pequenininho..." conta num só fôlego dona Maria de Lourdes, mineira de Teófilo Otoni, 42 anos, que trabalhou desde menina como empregada doméstica. Colocar um abrigo em pé é tarefa que pode demorar muitos anos ou não ter fim: "Tinha um cunhado que veio primeiro, aí começou aquela ilusão que São Paulo era melhor pra saúde, tem INPS, é mais fácil vivê, porque no Paraná é tudo na roça, tem de esperá pra colhê, aquela vida dura... aí vendemo tudo que nós tinha e viemo pra qui e compramo um terreno no Jardim... aí construímo casa com dois cômodo, aí mudamo, a casa molhava dentro, passemo apertado, ficamo dois ano nesses dois cômodo... e aí fiquei dois ano naqueles cômodo e derrubei e fiquei morando mais um no meu cunhado e daí começamo a construí no mesmo terreno, só quando construímo o mais grosso, entremo pra dentro, não reboquemo nada ainda", conta pausadamente dona Maria de Lourdes, numa verdadeira versão moderna do mito de Sísifo.

A situação destes migrantes é, portanto, pior que a encontrada por Pereira (1976) num bairro de migrantes na região de Santo André nos anos cinqüenta; a propósito de seus sujeitos, Pereira afirmava: "Conscientes das possibilidades de mobilidade social ascendente, percebem que a sua ascensão depende da melhoria de sua atual situação econômica. Por isso, a sua vida gira basicamente em torno da satisfação de interesses econômicos. No estágio em que se encontra a maioria das famílias, esses interesses não se apresentam como luta pela estrita subsistência, mas como luta por ascensão social no meio urbano" (p. 30). A situação da maioria dos moradores do Jardim é muito diferente; em 1984, sua luta é pela estrita subsistência; como Mello (1985) verificou recentemente em outro bairro periférico, "o cotidiano está atado à sobrevivência", "o tempo passado e o tempo presente (...) representam uma luta feroz para manter a vida, sobreviver, viver sobre ou apesar das circunstâncias, sempre tão adversas" (p. 205-6).

Uma das faces de sua perseverança torna-se visível tão logo descortinamos o bairro do alto da avenida que lhe dá acesso: sobre uma área acidentada e dividida em pequenos pedaços, estão plantadas casas em eterna construção. A falta de vegetação, o cinza dos blocos de concreto e do reboco das paredes e o pó da rodovia dão ao bairro um aspecto desolado – de jardim, ele só tem o nome. Mas basta firmar os olhos e a visão captará sinais de vocação para a vida: aqui e ali, mais um cômodo vai sendo lentamente acrescentado ao quarto-cozinha inicial; mais adiante, uma fachada pintada de cor viva contrasta com as paredes laterais, ainda no tijolo. Sob a aparente monotomia das construções, vai-se percebendo o desejo de imprimir alguma marca pessoal à moradia; não há duas casas iguais, principalmente na favela, onde os barracos são construídos com "os detritos e migalhas da sociedade industrial", conforme expressão de Ecléa Bosi (1979, p. 30). Onde cabe, há uma tentativa de horta ou jardim. Na falta de praça, as ruas e os terrenos baldios tornam-se a principal área de lazer das crianças, o que faz da rua um espaço de significado ambígüo, que ao mesmo tempo acolhe e ameaça. Um lugar para o encontro e a festa faz parte dos sonhos dos adultos: "Se nós tivesse uma sede melhor, mais bonita, podia fazer festas e teria um lugar para o clube de mães", diz uma moradora da favela, a propósito da construção de uma sede para a União de Moradores da Favela.

Condenados a uma vida anônima e oprimida, os moradores do Jardim Felicidade fazem questão, como os demais integrantes das classes pobres, de manter, até onde podem, a dignidade; ao nos receber em suas casas, desculpam-se repetidas vezes pela falta de conforto e tentam explicá-la, oferecem-nos o que têm de melhor com alegria e insistem em resgatar aos nossos olhos sua condição de pessoas de respeito: "A gente não vai pôr o braço onde ele não alcança, pra não passar vergonha"; "É uma família pobre, mas de vergonha. Pobreza não é defeito"; "Como pouquinho, mas pobre tem que sofrê, tem que se virá com o que tem. Mas nunca falta um café pra quem chega. Se pedir na porta, eu dou", foram frases que ouvimos com freqüência.

Embora apenas 15% dos pais e 14% das mães tenham sido declarados analfabetos, o nível de escolaridade entre eles é muito baixo: a maioria tem apenas alguns anos do antigo curso primário e é, na verdade, semi-analfabeta. Freqüentemente lastimam, durante a entrevista, as poucas oportunidades que tiveram de freqüentar a escola nas zonas rurais onde viveram os primeiros anos. As mães, em especial, guardam mágoas de seus pais ou responsáveis que não as deixaram estudar por serem mulheres: "Estudei pouco; meu pai morreu, a escola era longe e minha mãe não deixou mais; ela dizia que mulher aprende a escrever é pra escrever carta pra namorado", conta, pesarosa, dona Isabel, 41 anos, vinda do interior da Bahia há vinte e quatro anos.

O desejo que os filhos estudem é uma constante nas entrevistas; tal como Pereira já registrara na década de cinqüenta, estes pais sabem, por experiência própria, da situação de desvantagem das pessoas que vivem num meio urbano-industrial sem instrução escolar. Uma das mães analfabetas foi muito clara neste sentido: "Agora essas crianças precisam estudar, não é, pessoa que não tem leitura em São Paulo passa um pouco de fraqueza... eu mesmo não estudei nada e não sei sair de casa, não posso ler os ônibus." O trabalho dos filhos é adiado em nome dos estudos, mesmo que isso represente grande sacrifício para os pais: "Meu dia-a-dia é muita luta, muito trabalho em casa. Os filhos só estudam, assiste televisão, porque é muito cedo pra começarem o trabalho, pra não atrapalhá os estudos. Acho a coisa mais maravilhosa a escola e faço tudo pra que eles possam continuar os estudos porque eu não pude estudá... hoje quem não estuda não tem nada, né, não arruma bom emprego, por isso que o pai não qué que os meninos trabalhe agora, só estude", repete mais de uma vez dona Marlene, 28 anos, mãe de quatro filhos que cursou somente até o segundo ano primário no interior de Alagoas.

É com grande dificuldade econômica que quase todos mantêm os filhos na escola. Em alguns casos, os sacrifícios impostos pelas exigências escolares recaem sobre todos os membros da família, criando situações dramáticas. Em algumas famílias, a falta de recursos para fazer frente às despesas com a escola assume tais proporções que por ocasião de nossos contatos (final do primeiro semestre letivo) o abandono da escola era iminente no caso de algumas crianças. Neste aspecto, a situação é a mesma que Campos e Goldenstein (1981) encontraram numa região periférica da cidade e denunciaram, ainda na década de setenta.

Diante das dificuldades no novo contexto urbano-industrial, é comum a apelo a padrões culturais funcionais em seus locais de origem; entre eles, o da solidariedade vicinal é dos mais freqüentes. Dona Maria de Lourdes, 31 anos, trabalhadora rural no interior do Paraná e mãe de

quatro filhos pequenos quando chegou a São Paulo há 5 anos, relata como teve que conquistar a ajuda dos vizinhos para conseguir condições mínimas de vida na cidade grande: "Fomo pegando conhecimento com os vizinhos, trabalhando e até pra levar criança no médico a gente pedia ajuda do vizinho. Agora já tô acostumada e acho ótimo porque antes de acostumá era tão difícil. Agora que acostumei é igual no interior porque a gente conhece, já não fica difícil levar o filho no hospital." Mas em alguns setores da vida diária este resgaste é impossível e o padrão cultural perdido passa à categoria de lembrança nostálgica: "O preço do bujão de gás, cada vez mais caro. Era bom se pudesse ser lenha. A comida tá difícil, o fogo tá ficando pior...", diz dona Maria Bernadete, que "tocou roça" em vários estados do país até seis anos atrás, quando veio para o Jardim.

Quando falam a respeito da família, algumas mulheres referem-se abertamente à situação difícil que o alcoolismo do marido cria para elas e os filhos. Mesmo não sendo a regra – o que contraria o estereótipo social – estes casos provocam dramas conjugais que certamente podem ser encontrados em qualquer outro segmento ou classe social. No entanto, sua gênese e seu significado podem variar de uma classe para outra; no caso das chamadas populações "marginais" o alcoolismo parece estar fortemente associado ao aviltamento constante a que os submete sua condição social. Ao tentar entender por que as mulheres da vila Helena valorizam o trabalho, mesmo que explorado e esgotante, Mello (1985) oferece também uma interpretação para a dependência da bebida neste segmento social: "Se o trabalho é a resposta de que dispõem para enfrentá-los (os conflitos que dilaceram suas vidas) é porque não se permitem mergulhar na desesperança. Elas conhecem bem demais, porque convivem diretamente com ele, *o caminho que pode tomar a desesperança.* Acompanharam passo a passo a destruição de seres humanos. Viram o último reduto da dignidade, o orgulho pobre e secreto de ser capaz de vencer as dificuldades, ser invadido pela bebida, pela doença mental, pela violência." (p. 308, grifos nossos)

Embora o Jardim possa ser considerado, segundo critério mencionado por Pereira (1976), um grupo comunitário do tipo vicinal – já que os limites geográficos da área de vizinhança estão definidos na consciência coletiva dos moradores – a luta por melhores condições de vida não é coletiva, o que não significa afirmar que ela seja individual: ela é

familiar e todos os integrantes da família, não importa a idade, de uma forma ou de outra dela participam. A falta de participação coletiva em movimentos reivindicatórios é reforçada pelo tipo de liderança exercida pelos que detêm o poder na Sociedade de Amigos do Bairro (SAB). De 1970 até 1979, não houve, neste bairro, movimentos de moradores por melhorias; até então, havia luz elétrica apenas nas casas e não existia rede de água e esgotos: a água era retirada de poços ou fornecida por carros-pipa da Prefeitura. As ruas eram de terra batida e as crianças só contavam com uma escola pública que funcionava em condições precárias do outro lado da "pista". O transporte coletivo era penoso: para tomar um ônibus, era preciso caminhar até a rodovia e ficar à beira da estrada, à espera de condução que geralmente passava lotada. *Beirada* e *espera*: duas palavras que definem a existência destas pessoas.

À beira da estrada, da cidade e da vida, numa luta esgotante pela sobrevivência, muitas famílias viveram ou ainda vivem o drama do desenraizamento nesta fase final do processo de migração rural-urbana. Assim, a maioria dos moradores não participou, em 1979, da criação da SAB, por iniciativa de uma família local de maior nível salarial e escolar. Desde então, revezam-se nos cargos de diretoria alguns integrantes desta família, mais um ou outro morador seu conhecido. Através de contatos diretos com a Administração Regional, levaram os primeiros pedidos de melhorias para o bairro. A partir de reuniões nas quais o presidente define as prioridades com a concordância do pequeno grupo, os pedidos sempre foram encaminhados pelos canais oficiais: a solicitação é levada até a AR, onde os integrantes da SAB logo se tornaram conhecidos, e esta ou a atende diretamente ou encaminha o "representante" dos moradores para os órgãos competentes. Com isto, o primeiro e o atual presidentes (a SAB do Jardim foi oficializada em 1983) passaram a ter trânsito fácil nos órgãos administrativos e tiveram muitos de seus primeiros pedidos atendidos, até 1982, em troca de apoio político aos que lhes faziam estes "favores". A presença desta barganha, elabora não faça parte explícita do depoimento do atual presidente, e talvez nem mesmo lhe seja clara, fica fortemente sugerida quando, em suas colocações, ele faz referência à bondade do político X ou Y, a quem os moradores "devem muito". Assim, a diretoria da SAB não exerce, no Jardim Felicidade, uma liderança legítima e não faz reivindicações baseadas na consciência dos direitos dos cidadãos; ao contrário, o faz

pela via da obtenção de favores e de sua contrapartida, a gratidão, que se expressa sobretudo pela fidelidade política e apoio nas urnas, nem tanto aos partidos mas à pessoa do político ou funcionário que "ajudou".

Embora seja pequena a diferenciação sócio-cultural entre os moradores, a família que se encontra à testa da SAB, por sua escolaridade e poder aquisitivo maior que o da maioria, goza de um prestígio social no bairro que a leva a adotar frente aos demais uma postura onde se misturam assistencialismo e preconceito. Alguns de seus membros tomam para si o poder de decisão sobre o que é melhor para o bairro, referem-se aos moradores na terceira pessoa e justificam esta posição, ora alegando que a população masculina não pode acompanhar o presidente aos órgãos públicos "para não perder o dia de serviço", ora afirmando que "a massa não vai, só os interessados...". Desta forma, recusam a importância da participação da mulher, de tanta força nos movimentos reivindicatórios populares, e dificultam a organização de movimentos reais de participação popular.

A situação no órgão representante dos moradores da favela – a União de Moradores da Favela (UMF) – é sensivelmente diferente. Sua diretoria é composta por treze membros que representam os interesses de cerca de 1.000 moradores que ocupam os 98 barracos que se amontoam sobre o barranco onde a favela teve início há oito anos, com a invasão de parte de um terreno da Prefeitura, já na divisa do bairro com um dos municípios vizinhos. Segundo o atual presidente da UMF, a diretoria "discute o que precisa para a favela e encaminha para a Regional". A União parece ser mais porta-voz de seus membros do que a SAB; quando julgam necessário, seus diretores reúnem todos os moradores, batendo de porta em porta, o que os torna mais unidos do que os "moradores do bairro" na luta pelos seus interesses. Em passado recente (1978), os favelados do Jardim participaram, com outros favelados da região, de uma passeata pelo centro da cidade para reivindicar a iluminação das favelas; só do Jardim saíram três ônibus lotados. Na ocasião (1984), a luta da União estava voltada para dois alvos: conseguir o loteamento da favela e construir uma nova sede que substituisse um barraco, em precárias condições. Freqüentam reuniões semanais na AR onde discutem, divididos em comissões que incluem técnicos da Prefeitura e integrantes de mais dez favelas da região, o encaminhamento de soluções dos problemas que possuem em várias áreas, entre elas a da habitação.

Apesar de contatos eventuais entre a SAB e a UMF, elas são entidades separadas. Tudo se passa como se existissem uma favela e um bairro que não a inclui. Pelo menos este é o desejo de muitos moradores do "bairro" que fazem referências pejorativas aos favelados, facilmente depositários do que há de "mau" e "feio" no Jardim Felicidade. Exemplo concreto disso é a adesão do presidente da SAB à idéia de desfavelamento da região; suas palavras revelam bem a condição de intrusos e de pessoas não gratas a que os favelados são relegados: "Eles não vão conseguir a posse definitiva da área, a área é nossa, é área verde." Trata-se, portanto, de um bairro cindido, não em dominantes e dominados, exploradores e explorados. A cisão é outra: dominados e explorados, os "moradores do bairro" discriminam seus iguais, os "moradores da favela", numa tentativa desesperada e vã de não viver na pele e até o fim o drama de sua própria condição.

Os mais bem remunerados e escolarizados tentam colocar-se em posição de superioridade frente a seus vizinhos: "Só na nossa rua tem 30% de desempregados. Mas estão escolhendo serviço, por isso é que tem tanta gente desempregada", diz o sr. Laércio, 34 anos, oriundo do interior de São Paulo, filho de trabalhadores rurais que fez o supletivo de 1.º grau já adulto e atualmente trabalha como auxiliar de administração, mas se considera um administrador de empresas e faz questão, durante toda a entrevista, de diferenciar-se dos demais moradores enumerando os cômodos de sua casa e os bens materiais que possui. Mas sua situação econômica é, na verdade, instável e, via de regra, precária como a de seus vizinhos: esteve vários meses desempregado, vive apertado para construir a casa e teve, a contragosto, que aceitar o trabalho da mulher como empregada doméstica. Outros procuram diferenciar-se dos vizinhos assumindo em relação a eles uma postura paternalista: "O nível de vida caiu, mas a gente vive até bem, perto do que a gente vê por aí. Não pagamos aluguel, não pagamos prestação... a gente vive agradecendo a Deus pelo que tem porque tem muitos coitadinhos que não têm nada. Fazemos um trabalho no bairro: damos sopa para as crianças da favela. Dá pena, sem comer nada a semana toda."

Atualmente o bairro conta com rede de água e esgoto, iluminação das vias públicas, coleta de lixo três vezes por semana, sete telefones públicos, uma caixa de correio, uma feira livre semanal e um pequeno comércio local: padaria, farmácia, bazar, açougue, pequenas vendas e

botequins. Para o atendimento educacional da população de crianças e jovens, há no bairro uma creche municipal de administração direta com capacidade para noventa crianças de 0 a 3 anos, uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) planejada para quinhentas crianças entre 3 e 6 anos e uma Escola Municipal de 1.º Grau, com capacidade de matrícula de 1.000 crianças a partir de 7 anos. Todas estas instituições já não absorvem a demanda. Não há equipamento coletivo de atendimento à saúde; seus moradores têm de utilizar um posto de saúde localizado em outro bairro, a uma distância que não pode ser vencida a pé. O bairro não conta também com nenhum templo religioso. As reuniões e comemorações na Escola Municipal são das poucas situações em que uma parte dos moradores tem a possibilidade de se reunir.

Embora tenha residência fixa nesta área geográfica, este conjunto de pessoas satisfaz muitos de seus interesses fundamentais e comuns fora da área de residência. É nos bairros de Butantã e Pinheiros que muitos fazem uso de serviços bancários, compram roupas e utensílios, procuram e conseguem trabalho e buscam atendimento médico, principalmente no Hospital das Clínicas. São, portanto, poucas as instituições e associações localizadas no bairro que poderiam atuar como catalisadoras da vida comunitária. Esta situação é agravada pela maneira como atuam as poucas instituições existentes no Jardim.

Foi nesta região da cidade, onde acumulação e miséria convivem sem pudor sob a forma das mansões do Morumbi e dos barracos das favelas, que fomos encontrar estas pessoas de vida "severina", que têm no amor à vida e na teimosia em preservá-la seu principal recurso de sobrevivência. Dona Maria Auzenir, pernambucana de Serra Talhada, 40 anos, analfabeta, trabalhadora rural até vir para São Paulo, e que mora precariamente em dois pequenos cômodos com marido e 9 filhos, termina a entrevista, dizendo: "Mas é assim: gosto tanto de viver! A melhor coisa da vida é viver." Dona Ester, alagoana de Arapiroca, 28 anos, mãe de 4 filhos, empregada doméstica desde os 11 anos, quando chegou a São Paulo, é porta-voz da esperança: "A gente espera que a vida melhore porque não dá pra ficá sempre na ruína."

Mas a espera não é passiva; como disse tão bem Sylvia Leser de Mello (1985), "a resposta que oferecem à desesperança que ameaça apossar-se delas é ainda o trabalho. Numa sociedade onde a abundância e a escassez convivem lado a lado, as mulheres não podem fugir ao

desejo latente de que um dia, quem sabe, como tantas vezes lhes sussurrou a poderosa mentira, o trabalho possa forçar as barreiras intransponíveis da abundância." (p. 300)

É nesta região da cidade que se situa a unidade escolar objeto desta pesquisa; foi nela que encontramos Ângela, Augusto, Nailton e Humberto, "beiradeiros" também na escola.

3

Controle da qualidade e qualidade do controle

A escola municipal do Jardim é a única escola pública existente no bairro. Visível desde o alto do pequeno morro de onde se divisa o loteamento, contrasta em tamanho com as pequenas casas e barracos que a circundam. O prédio é de construção recente; até 1980, quando se instalou provisoriamente num pequeno barracão de madeira, as crianças do Jardim só contavam com uma escola pública situada a cerca de três quilômetros. Inaugurada no meio do ano, começou com crianças transferidas de outras escolas. A instalação definitiva, num prédio de alvenaria, deu-se dois anos depois. De estilo simples e padronizado, o novo prédio, então desocupado e recém-construído pelo governo estadual, foi cedido à escola municipal. Resume-se a dois corpos retangulares paralelos, um atrás do outro, em dois planos e unidos por uma escada interna. No retângulo mais alto e posterior, um amplo pátio coberto – ladeado por cozinha, sala de refeições para professores e funcionários, sala do médico, gabinete dentário, um vestiário adaptado para uso do Clube de mães e sanitários – abriga longas mesas onde as crianças tomam a merenda fornecida pelo governo e termina num corredor, ao longo do qual se distribuem oito salas de aula, um laboratório, uma sala de artes e um depósito de material pedagógico. No plano mais baixo, o outro retângulo contém um *hall* de entrada, uma secretaria e, ao longo do corredor, as salas da direção e da assistência da direção, da orientação educacional, da assistência pedagógica, dos professores, um sanitário e um pequeno almoxarifado. No fundo deste corredor encontra-se a biblioteca, a maior e mais bem cuidada sala existente nesta escola. Uma quadra de esportes ocupa a maior parte do pátio externo.

Segundo os critérios vigentes, a escola municipal do Jardim é de porte médio e carente, embora não nos níveis mais baixos desta classificação. Segundo a assistente pedagógica, esta é uma escola "carente melhor", havendo na rede escolas "carentes mais carentes".[1] Funciona em três turnos diurnos de quatro horas (das 7:30 às 11:00; das 11:10 às 15:10; das 15:20 às 19:20) e um noturno de três horas e meia (das 19:30 às 23:00). Em 1983, ano do início desta pesquisa, a escola não estava com sua capacidade lotada, principalmente no Nível II: havia apenas uma classe de sexta e uma de sétima série noturnas, com poucos alunos, abertas para garantir a posse do prédio junto à CONESP. A demanda, no entanto, aumentou rapidamente de 1983 para 1984: de um ano para outro, o corpo discente cresceu cerça de 40%. Segundo a assistente pedagógica, este aumento reflete a preferência, neste bairro, pela escola municipal. O conceito de que gozam as duas escolas estaduais localizadas em bairros vizinhos e que absorvem parte da demanda do Jardim é, a seu ver, muito ruim, por estarem em péssimo estado de conservação e oferecerem serviços de pior qualidade do que a escola municipal quanto a atendimento médico, merenda, capacidade e assiduidade do corpo docente. Prova maior da insatisfação com as escolas estaduais seriam as freqüentes depredações de que são alvo, ao contrário do que ocorria na escola municipal.

Em 1983, a política educacional em vigor no município coloca grande ênfase na redução dos índices de reprovação na primeira série. Na realização desta meta, as autoridades educacionais dependem de uma figura importante na estrutura hierárquica das escolas: o diretor. Segundo o Regimento Comum das Escolas Municipais de 1.º Grau, "à direção da escola cabe planejar, organizar, coordenar e controlar todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar".

Na escola do Jardim, a direção desempenha eficientemente este papel centralizador que o Regimento lhe confere. Maria da Glória (a diretora) é uma pessoa exigente, cumpridora dos deveres inerentes a seus papéis e tem no trabalho a principal atividade de sua vida. A limpeza, a ordem e o esmero das dependências da escola lembram o cuidado feminino com a casa. Ao investir muito de si na vida profissional,

1. Esta classificação é feita pela equipe técnico-administrativa da escola e baseia-se no nível econômico da clientela.

torna-se particularmente competente à luz dos critérios em vigor, entre os quais se encontra o controle dos que lhe são subordinados. Por ocasião do início da pesquisa, fizera sua a palavra de ordem oficial de redução da repetência na primeira série, aparentemente cumprindo-a com a suposta competência que a técnica lhe propicia e a pretendida objetividade e neutralidade que a burocracia lhe confere.

Desde os primeiros contatos, a diretora e a assistente pedagógica (Maria José) aparecem nitidamente como dois personagens centrais na dinâmica dessa escola, não só pelo poder de que estão investidas em termos regimentais mas pelo fato de efetivamente o exercerem. A primeira imagem que nos oferecem da instituição que gerenciam é de eficiência e harmonia: seus índices de reprovação na primeira série estão abaixo da média para a rede como um todo, fato que as envaidece, é usado como verdadeiro cartão de visitas e atribuído à boa qualidade do corpo docente, ao interesse e dedicação da diretoria e à estabilidade da clientela, fixada no bairro pela construção da casa própria. Percebe-se também, fácil e rapidamente, que manter estes números é uma questão de honra para Maria da Glória, a ponto de grande parte da iniciativa que o sistema lhe permite ser investida nesta direção. Tudo se passa, portanto, como se estivéssemos diante de um caso bem-sucedido de educação escolar no qual os educadores de uma escola se irmanam no compromisso com a elevação do nível de escolaridade de um grupo de crianças das classes populares.

O fato de a pesquisa inevitavelmente trazer à tona a face ineficiente da escola – pois se propõe a entender o processo de produção do fracasso escolar – torna rapidamente inverossímil seu caráter de instituição exemplar e põe o dedo na ferida que esta versão evita tocar. Na iminência da ansiedade que vem no bojo do próprio tema da pesquisa, desencadeia-se nas diferentes instâncias da hierarquia um outro mecanismo: o de atribuição da responsabilidade aos que lhes são subordinados. É assim que a boa qualidade do corpo docente, alegada inicialmente para justificar a eficiência da escola, transforma-se em má qualidade, tão logo se faz necessário justificar a face mais feia da instituição. As relações de Maria José e de Maria da Glória com as professoras são mediadas por uma representação negativa de suas subordinadas; para ambas, a ineficiência da escola deve-se sobretudo à má qualidade do corpo docente, o que, a seu ver, justifica a presença de técnicos nas unidades escolares. Maria da Glória é mais radical nesta atribuição de responsabilidade ao professor:

"O professor é o principal responsável pelo fracasso dos alunos. É preciso gostar do que faz, ter uma motivação interior, ter vocação. O magistério é uma missão, por isso ganhar mais não vai adiantar."

E, numa outra oportunidade:

"Eu acredito que 90% é o professor: ele é despreparado e não aposta na criança."

Maria José, embora mais sensível aos determinantes estruturais do fracasso escolar das crianças de baixa renda – o que revela ao referir-se à precariedade material da escola, aos defeitos da estruturação da carreira e do sistema de remoções, à concepção de alfabetização em vigor, etc. – também atribui grande parcela de responsabilidade ao professor e, conseqüentemente, defende a presença de técnicos nas escolas:

"Os professores não sabem ensinar e 90% das escolas de periferia não têm um assistente pedagógico."

Da mesma forma que a diretora e sua assessora, os professores também tendem a atribuir a responsabilidade aos que lhes são imediatamente inferiores na hierarquia; quando instados a falar sobre o fracasso escolar de seus alunos, a culpa invariavelmente recai na criança e em sua família. Marisa, professora da classe de segunda série acompanhada nesta pesquisa, tão logo toma contato com seu objetivo (entender melhor o fracasso escolar), espontaneamente nos apresenta sua versão:

"É a família: não ajudam, são analfabetos, trabalham fora o dia todo, o pai chega tarde e bêbado em casa."

Neide, professora de uma classe de primeira série, também objeto de nossa observação, assim que pedimos autorização para freqüentar a sua classe, diz:

"Tudo bem, você pode ficar, mas quero que você saiba que tenho quatorze crianças com problema."

As crianças e seus familiares, por sua vez, freqüentemente apontam, pelo menos num primeiro momento e no ambiente escolar, deficiências ou distúrbios localizados em si mesmos como causa desse fracasso, culpando-se pelas dificuldades de escolarização:

"Ela brincava muito, falava muito, não prestava atenção."
"Ela não era muito interessada."
"Repetiu por ela mesma, achava as coisas difíceis."
"Acho que foi porque ninguém dava importância em casa, não exigia muito dele."

A concepção segundo a qual a administração burocrática de uma estrutura hierárquica de poder resulta numa cadeia estática e perfeita de vínculos de submissão ganha força a partir do que se registra num primeiro momento de contato com a instituição. Uma convivência mais longa permite, no entanto, captar contradições e identificar insatisfações e tensões que, quase nunca explicitadas e muito menos resolvidas, permanentemente latejam no corpo da escola. Ouvir esta pulsação requer tempo e ouvidos atentos. A visão dominante de mundo, a estrutura de poder e a burocracia encarregam-se de abafá-la, superpondo ao protesto – sempre presente, mas sem tempo nem força para ser claramente formulado – uma versão mais aceitável sobre a vida na escola, porque mais compatível com a ordem instituída.

Visivelmente ameaçada e desconfiada com nossa presença, Neide nos informa que muitos de seus alunos são portadores de distúrbios, isentando-se de antemão de qualquer crítica que possamos lhe fazer. Sua reação sugere que a responsabilização do outro pode estar a serviço da defesa contra angústias presentes nas relações escolares, defesa esta que garante a cada um e a cada subgrupo um sentimento de competência e de legitimidade graças à atribuição de incompotência e de ilegitimidade a outrem. Estamos, portanto, no domínio da cisão. A projeção de características negativas no outro é um mecanismo socialmente poderoso, na medida em que justifica a opressão. Esta atribuição, que não se dá aleatoriamente, mas informada por preconceitos e estereótipos sociais, determina a maneira como o poder será exercido. Portanto, a apreensão do significado do que ocorre na escola requer mais do que saber que há pessoas investidas de poder: é fundamental saber como elas o exercem e por que o fazem de determinadas maneiras.

Nos anos de 1983 e 1984, baixar os índices de repetência na primeira série é um objetivo manifesto que estrutura práticas e relações na escola do Jardim. De onde vem a obstinação com que Maria da Glória desempenha seu papel, cumprindo e fazendo cumprir exemplarmente uma meta oficial? Em sua história pessoal, no curso da qual elabora seus saberes e suas práticas, encontramos elementos importantes para a resposta a essa pergunta. Quando relata as dificuldades que enfrentou, tanto em sua vida pessoal como em sua carreira, Maria da Glória revela sua forma predominante de enfrentá-las: norteada pela ideologia do esforço e da capacidade pessoal como condição para o sucesso, sua vida profissional é pontuada de episódios que ela toma como exemplos da reversão de condições adversas por meio da dedicação. Em sua primeira experiência profissional, o diretor da escola atribuiu-lhe uma "classe fraca", ao que ela teria respondido da seguinte forma:

"Andando pela escola, eu descobri um teatrinho de fantoches e foi com ele que alfabetizei e usei também a cartilha que era uma cartilha para classe forte – 'Quem sou eu, cartilha do Dudu', parece que chama – e eu alfabetizei toda a classe com os bonequinbos de fantoche e usei um sistema parecido com esse que está aí, da Bárbara... como é mesmo? E então eu alfabetizei através dos bonecos e aí senti que o diretor se entusiasmou e eu lembro que eu tinha trinta e sete alunos e ia reprovar três, mas o diretor aplicou um teste e ele fez aprovar os três que eu ia reprovar, aí aprovei os trinta e sete. Até hoje fiquei na cabeça com o número de alunos, gravei '37' foi uma experiência muito válida."

Sua crença no poder da força de vontade impregna também a maneira como enfrentou dificuldades enquanto estagiária e aluna da escola normal:

"No primeiro ano do normal, a irmã pediu para eu lecionar para a terceira série do ginásio com dificuldade, no próprio colégio... nessa passagem de eu ser do sítio para a escola de irmãs, de elite, eu tive umas dificuldades: a primeira foi a linguagem, eu recebia muita caçoada, me marcou muito a caçoada dos alunos e a segunda foi a parte de bordado, eu senti muita dificuldade, então eu compensei noutras coisas, sempre fui a primeira da classe."

Esta concepção voluntarista de mundo impregna sua atuação profissional e está presente na maneira como equaciona as questões da hierarquia e da reprovação: de um lado, permite-lhe negar o poder das instâncias superiores; de outra, facilita sua adesão a uma versão muito difundida sobre as causas das dificuldades de aprendizagem escolar da clientela da escola pública – sua atribuição à deficiência dos professores, em termos que não excluem considerações de ordem moral.

"Aquilo que eu acredito e eu acho que vai dar certo pra criança, eu faço, independentemente das teorias existentes por aí, no meu modo de ver. Nesta escola eu fiz vários projetos, de tudo o que eu li e acho que pode ajudar eu faço, não há política administrativa que me impeça, não faz coisas na escola quem não quer, porque em qualquer política, com jeito você consegue."

Da mesma forma, o sucesso do aluno depende quase que exclusivamente da vontade do professor:

"Eu sempre gostei de lecionar e sempre achei que na hora que você quer que o aluno aprenda, ele aprende. (...) Eu comparo com a minha vida, eu consegui fazer isso e aquilo e eu acho que o professor pode conseguir."

Munida desta visão e perseguindo com afinco a diminuição dos índices de reprovação, Maria da Glória exerce com severidade suas funções de diretora. Como ela mesma diz:

"Esta escola exige, força que se desenvolva o melhor ensino possível e senti que os coordenadores se empenharam nisso e recebemos bons professores como professores despreparados, críticas dos professores de que somos exigentes demais, porque talvez a gente passe essa ansiedade da gente de que se façam coisas para diminuir a reprovação."

Retenhamos, desta fala, o verbo "forçar".

Sua crítica ao desempenho dos professores vem perpassada por sua convicção de que "querer é poder":

"Sempre achei que na hora que você quer que o aluno aprenda, ele aprende, eu já tive a experiência de pegar um aluno com quatro anos de reprovação e conseguir e a mãe chegar e ajoelhar – 'Olha, a senhora salvou'. Então, eu acho que 90% depende da autovalorização que o professor desenvolve no aluno de que o aluno é capaz. Então, eu comparo com a minha vida: eu consegui isso e aquilo e eu acho que o professor pode conseguir. Então, me dê um bom professor e os demais materiais não são necessários."

Uma convivência mais longa com o dia-a-dia da escola e com seus participantes faz emergirem outros determinantes dessa dedicação. A estrutura da carreira dos educadores na rede pública é um deles. Muito cedo, Maria da Glória aprendeu que as promoções giram em torno de números, entre os quais os referentes à aprovação são vitais a uma carreira bem-sucedida:

"Até hoje fiquei na cabeça com o número de alunos, gravei '37', foi uma experiência muito válida. Nesta época, a tua classificação para o ano seguinte era dada por uma nota de acordo com o número de alunos que você aprovava."

Sua situação profissional precária na escola do Jardim também determina a maneira rigorosa e perfeccionista como exerce seu papel:

"Eu recebi um convite da diretora de onde eu havia sido assistente pedagógica em 72, e o convite era para eu vir como assistente pedagógica da escola do Jardim e ela viria como diretora, isto em 80. Pedi afastamento do Estado e em 80 iniciei na escola do Jardim como assistente; depois esta diretora voltou para a escola dela, ela veio pra cá só pra dar estrutura, e em novembro de 80 ela voltou e eu peguei a direção. Me disseram que eu ia ficar só dois meses e aí quem escolheu a escola foi um diretor que não veio e eu continuei como diretora substituta.".

Como substituta, aspira à condição de efetiva; assim, a instabilidade de seu vínculo empregatício também age como incentivo à realização exemplar das expectativas dos que lhe são superiores. Afinal, galgar os postos mais valorizados da carreira é um apelo irrecusável diante da

baixa remuneração dos professores, a ponto de falar mais alto do que gostos e preferências pessoais e criar condições ao exercício de funções menos pelo prazer do que pela remuneração:

"Eu peguei a direção por acaso, porque em primeiro lugar eu sempre gostei de lecionar. Eu acho que é essencial pra vida da gente, pro magistério, pra você entender o ensino, você precisa voltar pra sala de aula pra saber como está sendo, então o que eu sinto hoje é que é mais frutífero, para você desenvolver melhor seu trahalho, voltar pra sala de aula. A partir de então, eu não tive mais essa oportunidade e aí fui continuando na direção."

O caráter burocrático da busca de redução das estatísticas referentes à reprovação e sua motivação muito mais fundada em interesses particulares do que humano-genéricos, ficam sugeridos pela competição que esta política estabelece entre as escolas pelo primeiro lugar neste indicador de eficiência que encontra tanta repercussão na diretora da escola do Jardim. Maria José, menos integralmente identificada com seu papel profissional e, portanto, mais flexível e menos vulnerável às críticas do que Maria da Glória; está ciente do significado que este objetivo realmente assume no atual sistema de ensino:

"Em cada Delegacia publicam a porcentagem de retenção em cada escola. Atualmente é moda se preocupar com o índice de retenção, sem preocupação com a qualidade do que está sendo feito. O quadro da DREN não só não ajuda mas atrapalha: compara escolas, cria rivalidades e competição."

Com lucidez, Maria José está-se referindo à ditadura dos números que as autoridades educacionais, coerentes com a mentalidade burocrática, vivem e fazem viver como indicadores todo-poderosos da eficiência do sistema educacional, em geral, e de cada escola, em particular. Quando formula essa crítica, revela-se capaz de criticar o estado de coisas vigente na máquina educacional, embora não estenda esta avaliação à escola do Jardim. Esta dificuldade é compreensível se lembrarmos que, fiel ao que determina o regimento, ela desempenha na escola o papel de assessora da direção, orientando suas atividades no sentido de fazer cumprir

determinações. Co-responsável pela orientação impressa às atividades, fica-lhe difícil criticá-la. Mesmo assim, de alguma forma sabe que pressões de natureza burocrática também estão presentes na escola que assessora; quando se refere à dificuldade em conseguir que as professoras façam um trabalho diversificado em sala de aula, diz:

"Acho que existe muita cobrança em termos de aprovação e o professor acaba se dedicando aos que irão ser aprovados. Os que de início se mostram não-prontos, acaba abandonando."

Entre os possíveis compromissos subjacentes à prática profissional, um começa a destacar-se: o compromisso com os números enquanto passaporte para condições de trabalho mais satisfatórias.

Para atingir esse objetivo, Maria da Glória conta com o poder que seu cargo lhe confere na unidade escolar. Submissa às determinações superiores, valoriza a submissão dentro da escola, a começar pelos professores, aos quais cabe avaliar para fins de promoção, conceder benefícios, atribuir classes e ditar procedimentos técnicos e administrativos. Neste contexto, os professores valem pelo grau de conformismo com que acatam as determinações da direção e de seus assessores e pelo grau de eficácia com que submetem seus alunos às normas de comportamento e de aprendizagem vigentes na escola.[2]

Maria da Glória fala em "forçar" os professores, em consonância com sua concepção a respeito da causa principal dos problemas de aprendizagem. Maria José, ao definir o papel do assistente pedagógico, também o faz a partir de uma visão negativa do professor:

"A assistente pedagógica deveria fazer a coordenação geral, ter conhecimento de todas as classes, dar uma visão geral para todos os professores, facilitar a troca de experiência; alguém precisa coordenar, senão fica só a nível pessoal, informal, não há uma troca organizada, coordenada. Sua função não é ensinar o professor a dar aula, ir ver o professor na sala, dar aula para ele ver. Mas diante do despreparo do professor tem que cobrar rendimento, programação, desempenho. Quando

2. Um cartaz preso a um quadro no *hall* de entrada reforça o apelo à obediência: "É na ausência do amo que se conhece o bom criado."

você se relaciona bem pessoalmente, é fácil cobrar, quando não tem empatia fica difícil cobrar. Neste segundo caso, fica só uma cobrança, geralmente (...) Depende muito do nível pessoal. O professor geralmente vê o A.P. como o que cobra muito papel, como o que cobra planejamento, diário de classe, notas, rendimento. Quando o relacionamento não é bom e a escola é grande, fica só nisso. Eu tento não ser tanto um cobrador mas um amigo. Depende da personalidade do A. P., quando não simpatiza com um professor reage diferente do que com um que tem simpatia. Tento me colocar como ajuda e não como fiscal, tento passar a minha linha de trabalho para os professores mas nem todos aceitam; quando tento sugerir, o professor entende como imposição."

Nesta passagem, chama a atenção do verbo "cobrar" e a insistência com que se repete.

O fato de nesta escola a incidência de reprovação na primeira série ser inferior à de grande número de escolas pode, à primeira vista, dar força à idéia de que a burocratização crescente das relações sociais e das atividades produtivas na escola, ou seja, sua racionalização, é o caminho mais promissor rumo a seu aprimoramento enquanto instituição de ensino. No entanto, o prosseguimento do contato traz à luz dimensões destas relações e destas atividades que revelam que a camisa-de-força da burocracia não só não garante o conformismo como também não é capaz de eliminar do exercício dos papéis a dimensão subjetiva, contrariando, assim, os apologistas da racionalidade burocrática.

A resistência possível

"Forçar" e "cobrar" são atitudes que de alguma forma o regimento atribui à direção e à assistência pedagógica: esta é a tradução que Maria da Glória e Maria José fazem de seus respectivos deveres regimentais de "controlar as atividades desenvolvidas no âmbito da escola" e de "coordenar o controle das programações curriculares de modo a garantir a sua unidade e efetiva atuação do corpo docente". Ao exercer o controle cobrando e forçando, agregam-se a outras instâncias de opressão e contribuem para a insatisfação reinante e para o surgimento das formas possíveis de expressá-la ou evitá-la.

De modo geral, Maria José é respeitada pelas professoras, que reconhecem seu lado não-impositivo, que se torna mais marcante quando comparado à atuação da diretora, tida como mais distante, fechada e autoritária. Este reconhecimento não é, contudo, suficiente para levá-las a aceitar, sem restrições, as relações de poder geradas por sua presença na escola.

Um exemplo da submissão imperfeita em relação à A.P, surge quando, ao receber uma orientação quanto à maneira de ensinar um conteúdo de Comunicação e Expressão, uma professora de primeira série diz:

"Vou fazer do jeito que ela mandou, mas sei que não vai dar certo."

Uma outra professora é porta-voz da admiração por Maria José e da aceitação da hierarquia e da divisão do trabalho pedagógico quando faz os seguintes comentários:

"Maria José é competente, fantástica, tem conhecimento do que faz, é justa, todo mundo adora ela (...) Não tenho problemas com ela: ela trabalha, ajuda, é justa, dá liberdade para os professores, ouve o professor, aceita o jeito do professor, embora mostre o jeito dela e discuta."

"Acho justo que os técnicos ganhem mais que os professores, na medida que se especializou. Ela tem mais técnica e mais gabarito do que eu, então eu acho justo que ganhe mais do que eu. Ela tem curso superior, gastou tempo de serviço, pesquisou, estudou, vai passar coisas positivas pra nós."

Nem por isso deixa de sentir o peso da estrutura de poder existente entre os educadores da escola do Jardim:

"Trabalhei no SESI antes, é diferente, lá a gente tem mais liberdade... Quando dava aula no SESI nunca tive problemas com colegas, com diretor; no SESI não tem hierarquia de A.P., O.E.... eu respeito, tudo bem, mas eu acho que o professor não é prestigiado aqui."

Uma reunião que realizamos com as professoras de primeira série, em novembro de 1984 (a propósito de discutir com elas resumos das biografias das crianças de cinco das oito classes de primeira série, redigidas a partir de entrevistas domiciliares e entregues previamente à professora de cada classe), teve um andamento surpreendente e revelador desta dimensão oculta da vida na escola que é a das queixas do corpo docente em relação aos que lhes são hierarquicamente superiores. As professoras chegam preparadas para atacar o nosso trabalho: o fato de termos apresentado relatórios que não faziam o diagnóstico psicológico das crianças e, mais ainda, não continham qualquer acusação aos alunos ou às suas famílias, mas que, ao contrário, enfatizavam histórias e condições de vida adversas e sofridas, gerou no grupo decepção e ansiedade. Assim, começam contrapondo à nossa versão seus pontos de vista sobre a clientela, a quem atribuem todos os defeitos e responsabilizam por todas as dificuldades de aprendizagem e de ajustamento escolar que detectam em seus alunos. Falam sobretudo da violência existente no seio das famílias e desfilam diante de nossos olhos uma seqüência de histórias de agressão de pais contra filhos. Durante muito tempo, a reunião gira em torno da violência extra-muros mas chama nossa atenção o fato de que a opressão é o tema que as mobiliza, torna-as falantes, leva-as a estabelecer um diálogo vivo. Assinalamos isto para o grupo e deliberadamente criamos espaço para que a discussão seja trazida para dentro da escola (sabíamos, através de queixas de algumas das mães entrevistadas, que havia agressões físicas às crianças na escola): à nossa pergunta – "E aqui dentro, como é?" – respondem inicialmente negando a existência de agressão e reiterando a agressividade dos pais; logo uma e outra reconhecem que muitas vezes são agressivas com as crianças, o que fazem com algum constrangimento; em seguida, partem ativamente para a justificação de seu comportamento em sala de aula. É então que vão expondo queixas e reivindicações emudecidas pelos recursos que a burocracia e a hierarquia colocam à disposição dos que gerenciam a vida na escola. Falam vivamente sobre suas condições de trabalho: "o professor parece uma máquina", "não tem tempo para descansar, comer, ir ao banheiro", "é permanentemente vigiado e cobrado no cumprimento de horários", "vai para a sala de aula sem condições físicas e pessoais", "é pressionado a aprovar sem que lhe sejam dadas condições para tal". O ruído da campainha através da qual

são convocadas ao trabalho é objeto de comentários irritados, simbolizando, por instantes, o opressor. As professoras se esquecem da pesquisadora, falam em direitos, revelam consciência de que não lutam ("a culpa é nossa"), chegam a comparar seu trabalho ao do operário na fábrica. Configura-se na sala um clima de insurreição que incomoda a assistente pedagógica que, no cumprimento de seu papel, tenta reverter o processo administrando a insatisfação através de argumentos que diluem a força das queixas e reivindicações, tornando-as abstratas ou dando-lhes um caráter meramente pessoal: "trabalhei numa escola que também era assim", "mas esse é um problema da rede", "você fica cansada porque pega a 'dobra' ".

As professoras apropriaram-se, assim, de um tempo destinado a outros fins para suprir uma necessidade permanentemente insatisfeita: falar sobre seus problemas e serem ouvidas. Saem animadas da reunião e solicitam outra que previsivelmente jamais terá acontecido, dada a ameaça que continha de subverter a ordem, situação inaceitável numa estrutura vertical de poder.

A tendência geral das professoras é atribuir suas dificuldades profissionais às atitudes controladoras da diretoria. Afinal, o autoritarismo que permeia as relações educacionais encontra, aos olhos das professoras, sua manifestação mais visível na figura da diretora. Da mesma forma, os obstáculos à realização de um bom ensino assumem, aos olhos da diretora, sua manifestação mais visível na figura das professoras. Imersas na cotidianidade que toma conta da vida na escola, não podem apreender criticamente a totalidade social da qual fazem parte.

Ao mesmo tempo em que revela ter conhecimento de alguns aspectos da situação precária do professorado gerados no âmbito da política educacional nacional, é para a conduta da diretora que converge a tentativa de uma professora de explicar suas frustrações profissionais:

"Sou professora substituta, me sinto insegura, posso ser mandada embora a qualquer momento. Quando reclamo do salário, elas (referindo-se à diretora e às técnicas) *dizem: 'Você ganha pouco porque só trabalha quatro horas'. Mas eu não trabalho quatro horas, levo trabalho pra casa, faço cartazes e preparo material às vezes até duas, três horas da manhã. O salário que eles pagam não é justo pelo que o professor trabalha. Reclamo da falta de respeito pelo professor, tanto na Secretaria como dentro da escola. A gente não tem apoio, houve um*

congresso de professores e não se colocou nem um cartaz aqui na escola informando o professor, porque não é interessante para elas que o professor saia da escola. A diretora devia avisar, informar que a falta seria abonada. Na passeata [uma campanha de limpeza do bairro patrocinada pela escola e pela SAB] não medimos esforços, a gente ajuda e ela não retribui informando sobre o congresso de professores, por exemplo. As pessoas que trabalham na escola deviam ser mais unidas e não é assim, fazem questão que seja uma hierarquia mesmo: 'Vocês lá e eu aqui'. Isto revolta a gente. A gente cumpre horários, evita faltar, senão dispensam as crianças e elas ficam sem lanche. Mas existe um controle rígido sobre os horários, do horário de subir depois do recreio; a diretora e a secretária batem na porta da sala dos professores: 'Meninas, tá na hora!' não dão uma chance, há muita falta de compreensão."

Provocado pela diretora ou não, o sentimento de desvalorização é uma constante nos depoimentos. Neide, professora de uma primeira série de repetentes, o exprime nos seguintes termos:

"A gente se sente muito mal pelo salário. Durante o mês esquece, trabalhando com a classe, mas na hora de pegar o cheque... só pode dar oito horas a mais por mês de atividade fora da classe, o que dá mais dois dias de salário. Às vezes fico encapando caderno, às vezes dou uma aulinha pra um, pra outro. Mas a gente trabalha muito em casa; o diário de classe é feito em casa, eu chego em casa e ainda tenho que fazer janta e tomo um ônibus que vai parando e está sempre cheio. O professor não é valorizado, depois reclamam do ensino, mas com este salário! O prefeito veio aqui, adorou a escola, fez um relatório. Eles sabem que a gente trabalha com amor, mas não têm consideração."

É ela quem exprime com mais contundência a situação da deterioração das condições de vida e do poder aquisitivo da professora primária da rede pública:

"Quando eu estudava na escola de freiras, as professoras iam bem vestidas, maquiadas, era tão bonito... Atualmente a gente corre, se veste mal, tem gente que dobra no Estado, chega correndo, com sapato de plástico, a gente até ri. Minha mãe estava sempre com as unhas feitas porque na Rhodia (onde era operária) trabalhava com nailon, com seda e não podia ter mãos ásperas. Mas eu não sou assim, não."

As queixas não se restringem à situação atual; desde o início, a carreira no magistério é sentida como uma fonte de frustrações. A respeito de sua primeira experiência como professora, Marisa, professora de uma segunda série "forte", faz colocações que sugerem uma outra fonte de desprazer contida no trabalho com pessoas muito pobres – o desgaste emocional provocado pela convivência com a miséria:

"Comecei numa primeira série mais carente do que aqui. Mas só ia para preencher as faltas da professora. Nem sei por que aqueles alunos ficavam ali, não tinham nem lanche. Eu chorava, levava os lanches, já comecei sofrida na escola."

Neide também relata um início de carreira difícil:

"Terminei o Normal com 18 anos. No ano seguinte, fui procurar substituição, havia muitas escolas de emergência. Não encontrei nada, fiquei numa escola estadual perto de casa. Me deram uma classe masculina, eram terríveis e eu ficava substituindo. Ninguém queria esta classe porque eram terríveis. Mas havia dezoito professores substitutos na escola; quando faltava o efetivo, o substituto pegava a classe, quando voltava o efetivo, o substituto parava. Não deu. Fui trabalhar como caixa no Unibanco. Eu tinha que trabalhar."

Mas a insatisfação não está restrita ao corpo docente. Embora veículo de opressão na unidade escolar, as integrantes da equipe técnica e a diretora também se sentem oprimidas pelas instâncias superiores às quais se subordinam.

A perda de espaços considerados importantes e a sobrecarga de turnos decorrente do aumento da demanda por escola no bairro desagradam aos administradores, técnicos e professores que as sentem como uma imposição da Secretaria.

Se de um lado o grande aumento da demanda revela uma preferência dos moradores pela escola municipal, de outro sua absorção pura e simples começa a resultar em mudanças de alguns aspectos da vida

na escola que, na opinião de seus educadores, prejudicam a qualidade do ensino: o aumento do número de turnos, através da redução dos já existentes, a transformação em salas de aula de espaços destinados a outros fins e a mudança para o período noturno das séries do Nível II. Em 1982, a escola funcionava em dois períodos de quatro horas, com oito turmas cada um. A assistente pedagógica refere-se a este período com nostalgia: segundo ela, havia mais tempo para planejar e acompanhar o trabalho pedagógico. Em 1983, o diurno foi dividido em três períodos, separados por apenas dez minutos, o que transformou as entradas e saídas numa maratona que diminuiu o tempo efetivamente dedicado ao ensino. Nesse ano, o laboratório de ciências – uma pequena sala onde o material necessário à parte prática do curso estava constantemente organizado para uso dos alunos – passou a ser usado como sala de aula comum em alguns períodos; em 1984, o laboratório foi definitivamente transformado em sala de aula e o professor de ciências limita-se a "dar o ponto", pois seu material didático – pedras, microscópio, cartazes, etc. – foi transferido para o almoxarifado. Prevê-se que em pouco tempo todas as chamadas "salas-ambiente" sejam transformadas em salas de aula. A respeito destas transformações, Maria José diz:

"A Prefeitura sabe e pressiona a escola para que faça isto, pois considera prioritário assimilar a demanda a manter estes espaços de enriquecimento pedagógico."

Além disso, ela também reclama do peso da burocracia:

"Tenho que responder pelo número de reprovados ao diretor, aos supervisores etc. etc. Tenho que preencher para o DEPLAN fichas com a porcentagem de dificuldades em cada área, por série, e justificar. Não acredito que estes quadros mostrem a realidade e além disso não há retorno de cima pra baixo, é burocracia pura! Não ajudam, não há retorno técnico de ajuda dos técnicos do DEPLAN."

Maria da Glória, em contradição com os momentos em que onipotentemente afirma que "não há política administrativa que me impeça"; revela seu desgosto com as imposições a que tem que se submeter e o quanto sente que elas tornam seu trabalho sem sentido:

"Foi um ano que a escola teve um índice muito bom de aprovação. Foi aí que recebi a notícia que ia receber alunos da FEBEM. Eles foram distribuídos pelas classes de acordo com o rendimento e aí quinze estavam aquém da classe que tínhamos formado de terceiro turno; foi aí que a pesquisa [um trabalho de reforço de crianças de primeira série fora do período escolar regular, instituído pela diretora] foi por água abaixo. Então eu senti que tem muito disso numa escola, quando você desencadeia uma programação, você nunca tem uma continuidade (...) às vezes você monta um projeto como esse que falei e aí veio a coisa de cima e não pude continuar."

Um cartaz pequeno e eloqüente, colado na parede da sala de Maria José e que, segundo ela, encontrou grande receptividade entre os que trabalham na escola, resume o sentimento generalizado em relação ao trabalho realizado nestas circunstâncias: trata-se de uma condenação. Dividido em sete quadros que representam os sete dias da semana, o cartaz tem como personagem um cão que revela o sentimento que o acompanha a cada dia: na segunda, dirige-se ao trabalho pedindo: "não falem comigo"; nuvens escuras, raios e chuva ajudam a compor a tensão que seu rosto exprime. Na terça-feira, está deitado e suplicante: "Deus, dai-me forças para passar o dia". Na quarta, está de bruços, mortificado e implora: "Por favor, deixem-me morrer". Na quinta, sentado, começa a animar-se com a proximidade do fim de semana: "A vida, lentamente, infiltra-se no meu corpo". Na sexta, está de pé sorridente, há música no ar e o clima é definido como de "grande expectativa". No sábado, explode numa alegria que continua no domingo (Anexo 2). Qualquer semelhança com a caracterização que Marx (1970) faz do trabalho alienado não é mera coincidência: "O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é *trabalho forçado*." (p. 93)

Nesta mesma sala, um cartaz fala do sentimento de desvalor e da falta de reconhecimento, ao mesmo tempo em que convida à sua negação:

Se todos os
Seus esforços
Forem vistos com
Indiferença
Não desanime
Porque também
O sol, ao nascer,
Dá um
Espetáculo todo
Especial e, no entanto, a
Maioria da Platéia
CONTINUA
DORMINDO.

Após falar longamente de um sentimento de desrespeito e desvalorização que a domina como professora, Marisa faz-se portadora desse sentimento de condenação:

"A única coisa é fazer faculdade, ser pedagoga e tentar um lugar ao sol. Como gosto de dar aula, então vou ser massacrada a vida toda."

Mas é Maria da Glória quem constrói a metáfora mais perfeita da condição do educador brasileiro na escola pública elementar na atualidade. Em 1986, afastou-se temporariamente de seu cargo de diretora da escola do Jardim para desenvolver um trabalho de supervisora de ensino junto a uma delegacia regional, visitando as escolas sob sua jurisdição. Num encontro conosco, mostra-se cansada, queixa-se de dores nas costas e conclui:

"Passo mais tempo dirigindo para ir a lugares do que qualquer outra coisa."

Isto ao final de uma entrevista na qual inicialmente fala longamente de seus sucessos, de sua competência e de sua força de vontade, que a distinguem dos professores em geral. Suas defesas contra a impotência revelam uma primeira trinca quando tem que admitir, no decorrer de seu depoimento, que as determinações "de cima" muitas vezes têm mais

força do que sua vontade; começam a ceder quando a palavra "estéril" insinua-se para qualificar seu empenho em melhorar a competência dos professores, para finalmente serem vencidas pela verdade que se insinua metaforicamente: a sensação de percorrer um caminho que esgota e dificilmente leva a algum lugar.

Quando aponta como saída tornar-se pedagoga e deixar de ser professora, Marisa está se referindo também a uma tendência presente entre os professores do ensino público elementar: evitar, sempre que possível, o trabalho docente. A fuga da sala de aula dá-se principalmente através de três caminhos: o das faltas e licenças, o das remoções para outras escolas, sempre em busca de melhores condições de trabalho, e o dos comissionamentos, promoções ou concursos de acesso a cargos técnicos e administrativos nas escolas ou nos órgãos da Secretaria. "O caráter alienado do trabalho é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga", lembra o *Primeiro manuscrito*.

O estatuto do funcionalismo público municipal concede o direito a dez faltas abonadas, seis justificadas, trinta consecutivas ou sessenta intercaladas injustificadas. A tendência de todos, na escola do Jardim, é dar todas as faltas abonadas a que têm direito, só trabalhando o que são obrigados a trabalhar. Além das faltas, são freqüentes as remoções dos educadores, sempre atentos às possibilidades regulamentares de transferirem-se para uma escola mais de acordo com as conveniências de cada um. Se de um lado os concursos de acesso e as promoções beneficiam os educadores, garantindo-lhes melhor situação profissional, de outro provocam grande mobilidade da equipe de cada unidade escolar, levando a uma reação em cadeia de longa duração que atinge a rede como um todo. Em 1984 e 1985 ainda se faziam sentir, na escola do Jardim, os efeitos de um concurso realizado em 1983. Em função de suas escolhas, os professores aprovados foram assumindo classes durante todo o ano letivo de 1984. Com isso, os substitutos que perderam suas classes começaram a ser remanejados para outras escolas, entre elas a do Jardim. Assim, duas classes do Nível I sofreram troca de professor em pleno mês de abril e mais duas no mês de maio, três meses, portanto, após o início das aulas. Destas, uma recebeu novo professor no segundo semestre. No início de 1985, sete classes de primeira a terceira séries estavam na iminência de mudança de professora, pois havia na escola

duas vagas que poderiam ser preenchidas por professores efetivos, além da possibilidade de, nas cinco restantes, os substitutos serem afastados caso os efetivos, comissionados em órgãos da Secretaria, decidissem voltar para as salas de aula, em decorrência da mudança do prefeito e do secretário. Segundo Maria José, quase todos os técnicos da Secretaria são professores efetivos comissionados e podem voltar às escolas a qualquer momento. Designada pela expressão anódina "desacertos operacionais do sistema", esta movimentação dos educadores em momentos inoportunos não raramente ocorre por motivos alheios a uma preocupação genuína, por parte das autoridades educacionais, com a qualidade do ensino.

A falta de estabilidade do corpo docente, que se vê agravada pela maneira como se realizam os concursos e se remanejam docentes, encontra outro condicionante imediato no fato de que muitos professores, para fazer frente aos baixos salários, trabalham simultaneamente nas redes municipal e estadual de ensino. A permanência em ambas requer astúcia e atenção aos dispositivos legais, o que resulta na prática de uma constante e complicada contabilidade, pois qualquer erro de cálculo pode ser fatal e resultar na perda indesejável do cargo numa das redes. Neide refere-se claramente a este jogo quando nos conta:

"Fiz concurso na Prefeitura e ingressei faz cinco anos. Passei duas vezes no concurso do Estado, mal classificada, só peguei lugar longe. Fiquei fazendo média entre os dois... tirava licença na Prefeitura e ia pro Estado; faltava aí e voltava pra Prefeitura. Os diretores fizeram pressão e daí tirei licença-gestante e depois pedi exoneração do Estado."

Num outro momento, para localizar um fato de sua vida, diz, com todas as letras, como é vivenciada esta tentativa de equilibrar-se em dois empregos:

"Nesta época, eu estava na bagunça entre Estado e Prefeitura."

Na vida profissional de Maria da Glória, o recurso à duplicação profissional nas duas redes também está presente:

"Em 72, prestei concurso na Prefeitura de São Paulo, passei e fiquei lecionando na primeira série. Aí eu fui para assistente pedagógica, até 75, quando houve uma portaria que suprimiu o direito do assistente pedagógico se efetivar com cinco anos de serviço. Como não era efetiva, voltei para a sala de aula. Em 75, peguei uma primeira série e continuei com ela até a terceira série; quando estava na terceira, a Prefeitura insistiu comigo para voltar para a assistência pedagógica. Eu havia feito cursos intensivos de aperfeiçoamento na Prefeitura de 72 a 75 e aí voltei em 78 a ser assistente. Em 76, comecei a acumular no Embu, na segunda série. A partir de 78, eu retornei a assistente pedagógica e continuei acumulando com a classe do Estado. Foi aí que recebi o convite da diretora de onde havia sido assistente pedagógica em 72 e o convite era para eu vir como assistente pedagógica e ela como diretora da escola do Jardim. Isto foi em 80. Pedi afastamento do Estado e em 80 iniciei nessa escola como assistente e depois esta diretora voltou para a escola dela e eu peguei a direção. Aí fui continuando na direção, aí abriu concurso de diretor no Estado em 83 e passei. Aí estiquei para assumir no Estado para ver como ficava na Prefeitura; nesse meio tempo, prestei concurso de diretor na Prefeitura e ficou aquela situação, aí eu deixei a direção da escola do Jardim por 4 meses e assumi o Estado, fiquei 3 a 4 meses, então ficava esta polêmica e aí quando saiu o Estado eu pedi exoneração e voltei definitivamente para a escola do Jardim."

A inconstância dos educadores tem conseqüências não só sobre a qualidade do trabalho pedagógico propriamente dito mas também sobre a dinâmica do grupo de profissionais que atuam numa determinada escola. As conseqüências pedagógicas preocupam mais, pois repercutem sobre os índices de aprovação. Maria José e Maria da Glória queixam-se da esterilidade de seus esforços no sentido de contar com um corpo docente mais qualificado e entrosado na escola que administram. A propósito das várias modalidades de interrupção do trabalho presentes na escola do Jardim, Maria José diz:

"Você trabalha o ano todo com um grupo de professores e no ano seguinte são removidos. Esta é a última escola da Regional, quem vem pra cá está iniciando e assim que pode sai. Não dá para dar continuidade ao trabalho, nem dentro do mesmo ano: tem professor que tira licença de 45 dias, é fatal. O outro custa a tomar pé, quando toma o primeiro volta e a classe se prejudica imensamente. Há classes que pegam três

professores num ano, com personalidades diferentes. Além disso, o professor não tem tempo para se dedicar à escola: está sempre correndo pra dar aula em outra escola, pra buscar os filhos etc. Atrapalha muito, cerceia qualquer possibilidade de trabalho."

Maria da Glória também faz referência a esta sensação de inutilidade de seus esforços:

"O normalista está distante da prática, aprende filosofia, psicologia, pedagogia mas não sabe o que fazer dentro da sala de aula, não sabe o conteúdo da matéria que vai dar. Este é um dos problemas básicos que tento sanar com a chamada de especialistas, mas este trabalho acaba sendo estéril, prepara o professor e no ano seguinte ele vai embora."

Mas é preciso considerar também as dificuldades que este *turn-over* introduz na dinâmica da instituição. A vinda de professoras novas mobiliza emocionalmente o grupo que reage às recém-chegadas em função do que elas possam representar. No caso específico da escola do Jardim, a chegada de professoras efetivas, decorrente do concurso havido em 1983, repercute negativamente sobre as relações entre as professoras mais antigas e a diretora, pois às tensões já existentes vêm se somar as que resultam das modificações inevitáveis que a chegada de efetivas introduz na atribuição de classes. Munidas do poder que o regimento lhes confere de avaliar o corpo docente e de lhe atribuir classes, a diretoria e a A.P. interferem, em 1984, na prática da "dobra", com prejuízo para algumas professoras e para seus alunos. Como em fevereiro de 84 havia oito classes da primeira à quarta séries sem professor, a escola do Jardim valeu-se da atribuição de mais de uma classe a algumas professoras, tanto da própria escola como de outras escolas que vieram ter sua segunda classe na escola do Jardim. Com o remanejamento dos professores substitutos existentes na rede, cujas classes foram ocupadas por professores efetivados pelo concurso, começam a chegar à escola do Jardim professoras que assumem as classes onde está havendo a "dobra". A insatisfação com a perda de uma classe – e, portanto, com a diminuição do salário – é agravada pelo fato de que nem todas são prejudicadas: as professoras que haviam obtido melhores resultados na avaliação feita pela diretora e pela A.P., a partir de uma escala e de

critérios fornecidos pela própria Secretaria de Educação, tiveram prioridade na manutenção da "dobra". Levando em conta não só o tempo de serviço na Prefeitura, no ensino e na escola mas também o número de faltas injustificadas, a freqüência a cursos no ano anterior, a colaboração e participação em instituições auxiliares como a APM e nas campanhas e atividades extracurriculares conduzidas pela diretora, este procedimento de avaliação, além de poderoso instrumento a serviço do incentivo ao conformismo (facilitando a instituição na rede do "professor-padrão", à semelhança do "operário-padrão"), dá margem a que simpatias e antipatias da direção pesem nessa avaliação sob a aparência de julgamento neutro e objetivo, sem que as professoras avaliadas tenham possibilidade de intervir. Em 1984, um forte sentimento de injustiça vivido pelas que haviam sido destituídas do benefício da "dobra" tornava ainda mais tensas as relações na escola do Jardim.

À luta pela conciliação de uma dupla jornada de trabalho docente vem acrescentar-se a luta pela conciliação do trabalho fora de casa com o trabalho dentro de casa. Se a proximidade entre as escolas em que trabalham é fundamental aos professores em geral, a proximidade de ambas do local de residência é vital às professoras que têm sob sua responsabilidade cuidar da casa e da família. Quando esta conciliação é impossível – e freqüentemente o é, pois a escolha das escolas mais bem localizadas é privilégio dos que obtêm as melhores classificações nos concursos – a palavra de ordem é valer-se de todos os recursos para tornar a atividade profissional menos árdua e mais compatível com as necessidades do trabalho doméstico. Na falta de equipamentos sociais como creches e pré-escolas gratuitos e de boa qualidade, são freqüentes as faltas e as licenças das professoras mães de crianças pequenas. O imperativo de trabalhar fora e dentro de casa pode, no entanto, levá-las a outros expedientes, dois dos quais muito freqüentes: evitar a primeira série e os períodos mais inconvenientes à rotina doméstica.

De maneira geral, há preferência pelo primeiro e pelo terceiro períodos; o período intermediário (das 11 às 15 horas) é o que geralmente causa mais transtornos à vida familiar da professora. As que nele permanecem, exceção feita às poucas que o preferem, o fazem premidas pelo poder que os que lhe são superiores na escola têm de decidir por elas: quando não é possível conciliar todos os interesses de forma a cobrir as necessidades de cada período, a diretora vale-se do critério de

classificação das professoras e concede às melhor colocadas a prioridade de escolha. Esta é mais uma fonte de insatisfação e de rivalidades no grupo, pois compelidas a trabalhar em condições mais precárias elas se tornam candidatas a uma classificação desfavorável no ano seguinte, num verdadeiro círculo vicioso. As conseqüências deste estado de coisas sobre a qualidade do ensino não podem ser desprezadas; na escola do Jardim, parte das classes de primeira série encontra-se neste período, o que torna a precária situação da professora, enquanto mulher trabalhadora, parte integrante do processo de produção do fracasso escolar de seus alunos.

A rejeição à primeira série é abertamente assumida pelas professoras. Neide é clara neste sentido:

"Ninguém gosta da primeira série. Assiste uma atribuição de classe no começo do ano pra você ver! A diretora é que tem que atribuir, senão ninguém pegava a primeira série. Poucas acabam gostando da primeira, o resto vai mesmo no empurrão. Tem o problema do horário e algumas só podem num período e acabam pegando a primeira série porque precisam do período, não por gosto."

Além de situar-se num período indesejado, a primeira série não é atraente também porque exige, segundo a opinião geral, mais dedicação e maior competência pedagógica da professora. Neide explica por que resistiu enquanto pôde a esta série:

"Na primeira série não pode faltar. Além disso, é muito difícil, no começo do ano você fica assim, tem criança que não tem coordenação, tem criança que não tem... se você não tem ajuda, fica perdida."

Marta (a orientadora educacional) explica essa resistência em função da necessidade de poupar energia para uma dupla jornada de trabalho docente:

"Durante dezoito anos de magistério, sempre trabalhei com primeira série numa das escolas, nunca trabalhei nas duas com primeira série porque o desgaste físico é muito grande, requer um trabalho enorme do professor. É cansativo, porque é um trabalho individualizado, eles dependem totalmente do professor, não fazem nada sozinhos, não têm maturidade, não têm ordenação. A confecção do material de primeira série é muito maior e todo o material é nosso, comprado com o nosso dinheiro."

Se para as professoras trata-se, acima de tudo, de se poupar em termos de tempo, esforço e dinheiro, para a assistente pedagógica a resistência à primeira série tem como principal causa o despreparo pedagógico do professor:

"Só pega a primeira série o professor que está chegando, que tem medo de negar ou que só tem este horário. Não é má vontade, elas não sabem como alfabetizar."

Configura-se, portanto, um desencontro de explicações para um mesmo fato que pode não só dificultar o diálogo entre técnicos e professores como também colocar em risco qualquer medida que vise à solução desse problema sem que se leve em conta sua complexidade.

Num terreno minado por dificuldades, frustrações e ressentimentos – e estas três palavras resumem bem o espírito dos depoimentos – as experiências de sucesso e de reconhecimento, reais ou fantasiadas, assumem para as educadoras importância vital, por menores que sejam. A lembrança de momentos prazerosos é guardada com carinho e usada como antídoto sempre que a impotência tende a dominar. Num momento em que sente a pesquisa como uma ameaça à sua imagem profissional, Maria da Glória relata uma experiência que a ajuda a resgatar a auto-estima ameaçada:

"Já tive experiência de pegar aluno com quatro anos de reprovação e conseguir, e a mãe chegar a ajoelhar – 'Olha, a senhora salvou' – então eu acho que 90% depende da autovalorização que ele desenvolve no aluno."

Mas na expressão "depende da autovalorização que ele desenvolve no aluno", "auto" se refere a quem? Seu sentido é ambíguo no conjunto do discurso. Além da interpretação mais imediata ("depende de quanto o professor leva o aluno a se valorizar"), pode também significar que o

professor promove o aluno visando sua própria valorização, o que sugere que esta relação, nas circunstâncias adversas atuais, comporta uma leitura a partir de uma teoria da psicopatologia do vínculo.

Neide, após relatar um início difícil à procura de trabalho, que resultou na substituição em uma classe "que ninguém queria", diz:

"Tinha um menino de cor, terrível, 'triste', mas gostava de mim. Quando eu era substituta, ele dizia: – 'Hoje é a dona Neide, vamos ficar bonzinhos.' Ele dominava a classe, agredia os professores, tinha problemas em casa, levava as crianças a fazer coisas horríveis, quebrava vidro, mexia com as merendeiras. Eu encontrava com ele no caminho da escola, conversava, no fim do ano ele me deu um passarinho na gaiola."

Marisa também sublinha seu lado bem-sucedido, logo após relembrar, durante uma das entrevistas, as dificuldades que teve a partir de um curso normal que lhe ensinou muito pouco:

"Acho que nasci para dar aula. A pior classe que você me der, consigo pôr em ordem, sinto que sou capaz numa sala de aula. As crianças gostam de mim, todo começo de ano as mães brigam porque todas me querem."

Ao fazerem estas colocações, Neide e Marisa não estão só resgatando aos seus e aos nossos olhos uma auto-imagem positiva, constantemente ameaçada: não deixam de estar também se referindo a um saber-fazer muito particular que, como professoras, vão construindo através dos anos.

Mas a insatisfação e as formas de lidar com ela entre os educadores da escola do Jardim não têm como determinante somente suas condições objetivas de trabalho – a estrutura da carreira, a remuneração, a natureza do trabalho, as relações de poder, as dificuldades técnicas advindas de sua formação profissional – e a maneira pessoal como cada um as vive: *trabalhar para pessoas pobres é ao mesmo tempo determinante de insatisfação, e das maneiras de enfrentá-la, ou seja, é também uma dimensão estruturante do modo como os educadores realizam seu trabalho*. Dito de outra forma, a visão que têm da clientela – via de regra negativa – as leva não só a se valerem de todas as formas de evitar o trabalho como a apelar para práticas de ensino e de disciplinamento coerentes com esta visão. No entanto, para entender por que muitas vezes estas práticas assumem um caráter arbitrário, sem que haja qualquer preocupação de justificá-las técnica ou cientificamente, é preciso ir além e entender a natureza da relação que se estabelece entre os usuários e a escola, outro determinante, portanto, das práticas e processos que nela se desenvolvem.

As crianças que "se reprovaram"

Quanto à representação da clientela, os depoimentos e situações que registramos confirmam o que algumas pesquisas recentes já vêm apontando: preconceitos e estereótipos sobre o pobre e a pobreza circulam livremente na escola do Jardim, da diretora ao porteiro, o mais recorrente dos quais é o estereótipo da inadequação da família, seja pela separação dos pais, seja por sua ausência, seja por defeitos morais e psíquicos que lhes são freqüentemente atribuídos.[3] Quando fala sobre causas da reprovação, Maria José diz:

"A criança fica entregue à própria sorte; os pais ou são separados ou trabalham o tempo todo e a criança quase não vê os pais, fica sobrecarregada de outras funções e não sobra tempo para a escola; não tem um mínimo de organização na vida e, portanto, não tem na escola. Elas não têm horário para alimentação, diversão, estudo, não têm limites. A organização de sua vida social é totalmente diferente da escola, em que tudo é estruturado."

Marisa é mais enfática ao atribuir-lhes defeitos morais e distúrbios psíquicos:

3. Um exemplo do grau que a estereotipia e o desrespeito em relação a essas pessoas podem atingir entre educadores, pode ser encontrado numa palestra realizada em São Paulo, em 1985, a convite do governo estadual, por uma educadora que há anos ocupa cargos importantes no Ministério da Educação. Referindo-se à vida familiar de meninos abrangidos por um programa de educação compensatória criado em Brasília, ela dizia em tom de piada: "As mães são cheias de amantes. Vejam, eu disse 'de amantes' e não 'diamantes'!"

"Tem crianças com condições de aprender mas não têm ambiente familiar, tem muita agressão dos pais entre si e contra os filhos. Elas não têm condições emocionais para aprender. Se é bem alimentada, se tem carinho da mãe, atenção do pai, alguém que olhe o caderninho dela, não tem por onde ser reprovada. Mas elas não têm nada disso. O principal é carinho, pode ter até um pouco de fome mas precisa sentir que tem alguém interessado nela, que gosta dela. A mãe não tem aquela sensibilidade de um elogio: `tá vermelho, vou dar uma surra'. Sou contra a agressão física, surra não leva a nada neste caso. Surra não faz nota vermelha ficar nota azul. Estas mães são umas coitadas, não têm sensibilidade, não têm nada. Mas nem tudo está perdido: tem gente que não tem nada mas tem essa 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. Estas mães em geral não têm sensibilidade, estão preocupadas com a fome, com o marido."

Neide também privilegia, em suas tentativas de explicar o fracasso escolar, a influência de defeitos morais que atribui a estas famílias:

"O grande problema é a evasão. As crianças param de repente porque os pais vão embora, volta pro lugar de onde vieram. Tem crianças com 12 anos na primeira série que nunca repetiram, é que não chegam a completar a primeira série: em maio, vão para o norte, em outubro voltam. Mudam demais, são incríveis, parecem nômades! Outro problema é de crianças que não chegam na hora certa de manhã e são eliminadas por faltas, porque a mãe não acorda... algumas são meninas grandes, a mãe tem muitos filhos, é pior que coelho, oito, nove filhos, e os maiores muitas vezes têm que ficar com os menores. E elas não se preocupam, é questão de cuca fresca, comentam sem problema: 'Operou?' 'Não, não tenho dinheiro, enquanto Deus quiser, Deus é que dá os filhos pra gente, né?' Não é tanto a criança, se o pai dá uma orientação boa... O problema é os pais, às vezes tem até empregada pra cuidar e não ligam para os filhos. O problema é ensinar os filhos, mas eles não têm tempo com esta criançada."

Marta revela que também compartilha do mito da desestruturação da família como causa das dificuldades de aprendizagem quando afirma:

"É muito difícil para a criança de periferia. Põe aí 'periferia' porque a gente já sabe a bagagem que a criança traz de casa. Mas na periferia sempre tem uma classe de nível bom, com família estruturada."

Maria da Glória também participa de uma visão estereotipada da vida na pobreza:

"A clientela da escola do Jardim é uma clientela que veio do Norte e que apesar de ter casa de concreto vive tipo favela, sete, oito pessoas numa casa, muitas crianças. Há os problemas dos pais que bebem, dos pais separados, de crianças que vivem com os avós, sem vínculo com pai e mãe."

Refere-se também à falta de estabilidade geográfica da clientela e aponta o trabalho infantil como uma das causas da reprovação na escola do Jardim.

Na reunião de professoras mencionada anteriormente, grande parte da primeira hora é ocupada com uma sucessão de relatos de casos que ilustram a tese de que as crianças são vítimas de pais omissos e violentos. Uma visão negativa dos moradores do bairro é, portanto, um denominador comum a todos os depoimentos, marcando presença mesmo nas versões sobre o fracasso escolar que dão destaque a aspectos estruturais do sistema de ensino, a deficiências na formação dos professores e que incorporam o discurso acadêmico mais recente sobre este problema.

O poder da crença na inferioridade moral e intelectual do pobre torna-se tanto mais visível quanto mais ela irrompe num discurso que se esforça para não aderir à teoria da carência cultural em sua versão mais criticada na literatura atual – a que relaciona pobreza e deficiências ou déficits cognitivos e intelectuais – desorganizando-o e tornando-o incongruente. Talvez por estarem diante de uma pesquisadora que tem colocado em dúvida essa versão – e elas sabem disso – e também influenciadas por leituras que haviam realizado recentemente em função de concursos públicos que fizeram, há uma preocupação nítida de Maria da Glória, Maria José e Marta em não resvalar para esta explicação do fracasso escolar, o que, mais cedo ou mais tarde, acaba ocorrendo. Coerente com sua concepção de que a principal causa do fracasso escolar das crianças de periferia encontra-se no desempenho do professor, Maria da Glória afirma:

"O professor não aposta na criança, acha que a criança de periferia não tem condições, não tem saúde, falta demais e tem problema de alimentação, vive com fome. Eu não acredito em desnutrição, acho que é a fome do dia (...) 90% depende da autovalorização que ele desenvolve no aluno, dele aceitar esse aluno entre aspas carente."

Mas a crença na menor capacidade destas crianças espreita e insinua-se na primeira oportunidade; após fazer essas afirmações, Maria da Glória surpreendentemente diz:

"Eu senti, uma vez que eu peguei uma primeira série, que eu me dei muito bem com um aluno, mas ele não conseguia acompanhar. Eu tentei mas não consegui alfabetizar e eu fico em dúvida porque a autovalorização eu desenvolvi mas ele não aprendeu. Sempre há aquela dúvida do por que estas crianças não aprendem..."

O mesmo processo ocorre quando, após conseguir manter-se durante muitos encontros num discurso que exclui os preconceitos e estereótipos sociais sobre a clientela, Maria da Glória nos pergunta o que estamos achando das mães que estamos entrevistando; nossa resposta inclui o adjetivo "passivas", que empregamos no sentido de muito ''submissas" na relação de entrevista. Maria da Glória imediatamente o entende de um modo revelador da maneira como vê estas mães: "pois é, eu também acho, elas querem que a gente faça tudo, marcamos até hora no médico e elas não levam as crianças", deixando claro que as considera omissas e indolentes.

Maria José, após fazer críticas à formação do professor ("não sabem alfabetizar"), à sua rotatividade decorrente da política de remanejamentos adotada pela Secretaria, ao método de alfabetização em vigor na rede, delineia, num de seus depoimentos, uma outra explicação para a alta incidência de reprovações:

"O trabalho do professor é inadequado à clientela. Ele não conhece a periferia e vem cobrar destas crianças comportamentos que está acostumado a ver na vida pessoal. O professor joga uma criança no fundo da classe como incompetente e você vai ver ela faz coisas complexas na vida lá fora, o professor não sabe aliar estas coisas. Falta um quadro sobre como é a criança de periferia, principalmente a riqueza dela. Só conhecemos o lado carente, mas é uma criança mais capaz do que parece ser na escola; você vê na classe e fora, parecem crianças diferentes! ...Fracassam porque o professor não conhece a vida de cada um de seus alunos. O professor se fixa nos que vão melhor, nos que dão menos trabalho. Ele confunde dificuldade de ajustamento com dificuldade de aprendizagem; se a criança é agressiva, bagunceira, acha que é débil, que não aprende. O número de alunos por classe é excessivo, é mais fácil trabalhar com vinte e acompanhar cada um do que trabalhar com quarenta! O professor acaba se fixando no grupo que vai melhor, porque existe cobrança em termos de aprovação, ele acaba se dedicando aos que vão ser aprovados; os que de início se mostram não-prontos, acaba abandonando."

Defendendo a tese da "teoria da diferença cultural", Maria José enfatiza a capacidade de aprender dessa criança, mas continua a afirmar a existência de um grande número de "não-prontos". Assim, sua explicação do fracasso centra-se ora no professor que não sabe alfabetizar, ora em sua inadequação a esta clientela (por conta das diferenças culturais que os separam), ora nas crianças enquanto portadoras de déficits que as impedem de aprender. Dois aspectos de sua fala nos chamam a atenção: o fatalismo com que se refere às inadequações das professoras – como se elas fossem externas à sua ação como assistente pedagógica – e a convivência de afirmações inconciliáveis no discurso de uma educadora que revela estar a par de algumas das idéias sobre o fracasso escolar mais recentes nos meios acadêmicos e de pesquisa.

Marta nos dá o exemplo mais acabado, entre as educadoras que ouvimos nesta escola, da confusão que resulta da convivência de uma assimilação precária da crítica à teoria da carência cultural com uma adesão visceral a essa teoria e à explicação do fracasso escolar em termos de deficiências psicológicas situadas no aluno. A ambigüidade é a característica mais definidora de sua fala sobre os problemas de aprendizagem das crianças pobres:

"O ritmo deles é diferente, não é que não têm Q.I. (...) Não é que eles têm Q.I. baixo, o problema deles é que são lentos porque não têm estimulação que nem a nossa – você vê, eu tenho um filho defendendo

mestrado na Física – eu acho que eles aprendem sim, mas tem que ser num outro ritmo, né?"

Ou numa passagem que resume ainda mais perfeitamente esta dubiedade do discurso sobre a capacidade da criança pobre:

"Eu sinto a criança de periferia com mais dificuldade mas igual a todas as outras."

Comentários deste teor são intercalados, em sua fala, com a atribuição de responsabilidade ao professor, não porque este seja inadequado a esta clientela, mas porque não sabe ensinar ou não tem vontade e interesse:

"O professor tem culpa, viu, eu podava a criatividade da criança; eu fiz um curso de criatividade e eu vi que estava fazendo errado: eu pegava a redação e riscava tudo de vermelho, aqueles ruins eu corrigia no fim, aí eu fui ver que aquela que tinha uma porção de erros era criativa, aí eu deixei de corrigir e então eu digo que a gente também erra (...) Eu acho também que é má formação do professor, ele deveria fazer outros cursos. A insatisfação da professora com o problema salarial, eu acho que interfere; há falta de vontade delas, há falta de interesse."

Uma análise longitudinal da estrutura do discurso de cada uma das educadoras entrevistadas revela, em síntese, que sua principal característica é uma superposição de explicações contraditórias para o fracasso escolar, na qual a falta de condições do professor para ensinar convive com a convicção de que os que não aprendem o fazem por falta de condições individuais para aprender. Em maior ou menor grau, seus depoimentos constituem-se de uma sucessão de pensamentos estanques, carregados de preconceitos e estereótipos que momentos de uma visão mais crítica não conseguem abalar. Impossibilitadas de pensar criticamente as idéias que orientam sua prática, o máximo que as considerações mais lúcidas conseguem produzir é uma ruptura na lógica do discurso, cuja unidade é reiteradamente resgatada pela crença na precariedade psicológica da clientela que, em última instância, acaba por predominar.

Desde o início dispúnhamos de uma pista de que a ambigüidade poderia ser uma característica da visão dos educadores sobre a questão da

reprovação; mais do que isto, que a tendência mais forte seria a responsabilização do aluno; na primeira vez que conversamos com Maria José ela se refere às crianças reprovadas através de uma intrigante estrutura lingüística: fala repetidas vezes das crianças que *se reprovaram*. Embora esta seja uma forma sintaticamente correta de dizer na língua portuguesa "crianças que foram reprovadas" por um sujeito que permanece indefinido, ela é pouco usual; quando a ouvimos, entendemos "crianças que reprovaram a si mesmas", uma versão sobre a repetência compatível com a idéia de que se oferece ao aluno a oportunidade de aprender, que ele aproveitará ou não em função de suas características pessoais.

Esta incoerência, contudo, está muito mais presente no discurso do que na ação que estas educadoras desenvolvem na escola: nas práticas e processos de que participam, as dificuldades de aprendizagem são implícita ou explicitamente atribuídas a algum distúrbio localizado na criança ou na família, tanto que as medidas mais comumente tomadas consistem em convocar o responsável para "chamá-lo às falas" ou para encaminhar alunos a serviços de atendimento médico. Marta é porta-voz convicta de uma concepção médica dos problemas de aprendizagem. Fixadas à parede de sua sala estão algumas páginas de uma reportagem – "Como ajudar crianças com problemas escolares" – na qual uma psicóloga e uma fonoaudióloga falam da influência dos problemas emocionais, orgânicos e neurológicos na aprendizagem escolar, como se esta se desse num vazio social e institucional. Marta exerce as funções que lhe são previstas no regimento – "cooperar com o Corpo Docente no diagnóstico e solução de problemas específicos de aprendizagem e de ajustamento (...) encaminhando o educando à assistência especial, quando for necessário" – orientada por uma visão rigorosamente individualizante e médica do fracasso: qualquer desvio do padrão de conduta valorizado pelas educadoras é considerado uma patologia que justifica não só o encaminhamento a médicos, psicólogos e classes especiais, como a prática da homogeneização de classes, por meio de remanejamentos constantes. Defende esta prática com intransigência, não como forma de enfrentar o despreparo do professor para lidar com as diferenças individuais (como é o caso de Maria José), mas por uma questão de princípio: as crianças portadoras de distúrbios devem ser isoladas. Removida para uma escola que não adota a homogeneização de classes, ela lastima esta orientação:

"Estou com uma classe heterogênea, nesta escola não se faz remanejamento, eu já briguei com a escola, eu estou com um menino com problemas neurológicos, fazendo psicodrama e está na minha classe, você acha? Não dá. É a primeira vez que trabalho com classe heterogênea, eu fico danada, eles estão querendo dar uma cartilha que não vai dar... porque uma classe boa, com criança de QI normal, qualquer método serve, agora uma classe com dificuldade, heterogênea, com criança de todo tipo..."

Mas os remanejamentos fazem parte de um conjunto de medidas aparentemente neutras, porque técnica e cientificamente justificadas, que têm como denominador comum não só uma postura depreciativa frente à clientela mas também a certeza de que seu poder de reivindicação e de confronto aberto com a autoridade escolar é muito pequeno, senão inexistente no Jardim. Para entender o que se passa nesta escola é preciso mais do que saber que os educadores estão investidos de poder. A história dos movimentos populares no bairro, em suas relações com a história política do país, é tão fundamental à compreensão da maneira como esse poder é exercido quanto a análise da lógica que norteia o funcionamento do sistema escolar numa sociedade burocrática. Em outras palavras, não basta definir a origem de classe das professoras e educadoras e sua visão de clientela, descrever suas condições de trabalho e analisar a legislação e a política educacionais para explicar a vida numa unidade escolar. Esta também se faz no confronto dos desejos e interesses dos grupos em presença, cujo desfecho depende, a cada passo, do contra-poder do usuário, seja econômico, seja advindo da consciência de seus direitos e de sua mobilização e organização no sentido de garanti-los. Quanto menor o poder do usuário, maior o poder dos profissionais da escola.

Educadores e usuários: um confronto desigual

Dobradas sob o peso de um trabalho alienado, objeto elas mesmas de autoritarismo e desvalorização social, destituídas de uma visão da totalidade social na qual exercem sua profissão e portadoras do desprezo social generalizado pelas classes "baixas", as educadoras que se encarregam das primeiras e segundas séries na escola do Jardim dedicam-se diariamente a práticas pedagógicas autoritárias, arbitrárias e mais comprometidas com interesses particulares do que com os interesses da clientela. O fato de lidarem com famílias pobres facilita-lhes o caminho em direção a uma identificação equivocada do inimigo: apesar da consciência da opressão de que são vítimas, no dia-a-dia de seu trabalho fazem dos moradores do bairro e dos usuários da escola os principais responsáveis pelos resultados insatisfatórios que obtêm. Assim, cada uma a seu modo, em maior ou menor grau e de formas mais ou menos sutis, dedica-se, no contato com a clientela, a estratégias que visam a obter pela violência física ou psicológica seu submetimento aos seus desígnios, sem uma preocupação com as conseqüências desta violência sobre seus destinatários, quer do ponto de vista da violação de seus direitos enquanto cidadãos, quer do ângulo dos danos causados à saúde mental, da qual faz parte a disponibilidade afetiva para aprender.

Como vimos, inexiste no Jardim, na época abrangida pela pesquisa, uma organização autêntica dos moradores, exceção feita aos moradores da favela, então mobilizados em torno da questão da moradia. A Sociedade Amigos do Bairro está nas mãos de uma das poucas famílias dotadas de maiores recursos econômicos, cujo interesse pela escola passa pelo fato de ela ser, além de local de estudo dos filhos de seu presidente, local de trabalho de sua mulher, professora na escola do Jardim. Suas atitudes frente aos moradores trazem a marca do preconceito e suas lutas por melhorias no bairro são motivadas sobretudo por interesses pessoais ou pela modalidade que lhes é possível de compromisso humano-genérico: o assistencialismo. Sua presença na vida da escola é garantida por relações positivas entre sua diretoria – em especial seu presidente – e a diretora da escola, que somam suas forças na consecução de campanhas – como foi o caso, em 1983, das campanhas do lixo e da arborização – nas quais envolvem alunos e moradores.

O presidente da SAB participa de decisões relativas à escola através de sua presença constante na Associação de Pais e Mestres (APM) para a qual se candidata sempre e é reconduzido por aclamação em reuniões de pais pouco representativas. Não raramente a diretora vai às reuniões da SAB ou cede as dependências da escola para sua realização. Maria José está ciente da falta de representatividade desta entidade:

"A SAB representa o interesse de uma minoria privilegiada. O bairro está dividido em favela e o resto, a diretoria da SAB não inclui ninguém da favela, parece que o objetivo é melhorar o bairro em benefício próprio. Como Sociedade, tem acesso à Regional, ao contrário do presidente da associação da favela, que fica de fora. Esta é a minha opinião, vendo de fora. Seu Zézinho (o presidente da SAB) é marido de uma professora e tem quatro filhos na escola. Ele se candidata sempre à APM. Acho que é preciso estimular a inscrição de várias chapas, para diversificar."

Ao grau de mobilização e de organização dos moradores em torno da escolarização de seus filhos, é preciso acrescentar informações sobre a própria política de construção de escolas elementares públicas nos bairros mais pobres, para que possamos pensar as relações que se estabelecem entre os usuários e a escola, no Jardim.

Na cidade de São Paulo como, de resto, nas demais cidades brasileiras, a construção de escolas pelo poder público via de regra é uma ação eleitoreira, ou seja, um ato que emana de membros dos poderes públicos visando à captação de votos em eleição próxima e não necessariamente ao real interesse da comunidade. Este fato resulta freqüentemente não só no adiamento de medidas que venham a atender às necessidades populares e na inauguração apressada de equipamentos sem condições materiais e humanas de funcionamento, como também na construção desordenada de escolas, não raro causando uma oferta de vagas além da demanda em regiões mais promissoras do ponto de vista eleitoral, em detrimento das que satisfazem menos a este critério. Assim, mesmo nas regiões da cidade nas quais os movimentos populares são organizados e possuem poder reivindicatório, a satisfação de suas necessidades está sempre na dependência dos interesses dos governantes. Este fato, aliado à construção do prédio escolar segundo projeto arquitetônico padronizado pelos órgãos competentes e à sua inauguração através de solenidades nas quais freqüentemente a entrega da escola assume um significado de favor dos governantes, contribui para uma concepção da escola, por seus usuários, como algo que não lhes pertence. O lugar que o regimento destina à comunidade nos órgãos escolares e as medidas informais tomadas pelos educadores no sentido de manter os pais afastados dos processos escolares dificultam ainda mais o acesso dos moradores ao que se passa na escola.

No caso particular da escola municipal do Jardim, os moradores não só não participaram de seu projeto e não participam de sua gestão como não a freqüentam e não têm acesso regular a ela, a não ser quando convocados ou quando integram, o que fica restrito a um pequeno número, associações ou grupos de pais através de uma presença que, a rigor, não configura uma participação ativa nos processos decisórios.

O próprio acesso da comunidade às dependências da escola é dificultado em vários níveis. Uma das barreiras mais visíveis é física: um muro alto e um portão de ferro separam o espaço da escola do restante do bairro, formalizando as relações entre educadores e moradores e facilitando aos primeiros o controle sobre os segundos. Um alambrado protege das crianças e jovens, alunos ou não, a quadra de esportes, única área de lazer existente no bairro e à porta dos barracos da favela. A separação dos espaços destinados ao corpo técnico-administrativo e aos alunos facilita a imposição de uma outra barreira a estes, que só podem transitar pelo bloco da frente quando autorizados pelas professoras, quer a serviço seu, quer encaminhados por motivos disciplinares, quer para obterem, o que é mais raro, alguma ajuda, como é o caso de um agasalho em dias mais frios.

Mais descontraídas num dia de festa, um grupo de meninas dá-se o direito de entrar pela porta principal do prédio da frente, na tentativa vã de atingir o pátio através de seu corredor: uma das educadoras, em constante estado de alerta, interrompe a conversa que mantinha conosco para detê-las, fazendo-as voltar com poucas palavras, ditas em tom enérgico. A mensagem, constantemente transmitida por muros e portões, chaves e cadeados, gestos e palavras, é clara: a escola não lhes pertence.[4]

4. A utilização das escolas municipais por entidades comunitárias educacionais ou culturais é objeto de um decreto (9.676, de 14/10/71) que dispõe em seu Art. 1.º: "A utilização das Escolas Municipais poderá ser permitida a entidades comunitárias, educacionais ou culturais, para a realização de cursos, conferências, palestras, atividades educacionais ou recreativas que envolvam interesse da comunidade." A centralização do poder fica patente em seu Art. 2.º: "A utilização será autorizada através de Portaria do Secretário da Educação e Cultura, a quem ficam delegados poderes para a expedição dos competentes atos e precedida de requerimento do interessado, apresentado com antecedência de 30 (trinta) dias da data pretendida, do qual conste: a) a qualificação completa do requerente; b) a finalidade da utilização; c) data e horário pretendidos; d) declaração de responsabilidade por danos."

Aparentemente a mensagem é aceita e não há disputa pelo ou no espaço da escola do Jardim. Logo nos primeiros contatos, somos informadas de que esta escola não é alvo de depredações, ao contrário do que freqüentemente ocorre em unidades escolares da rede pública situadas em outros bairros populares. Maria José atribui este fato à melhor qualidade dos serviços prestados; de fato, as condições materiais e humanas da escola do Jardim contrastam com as das escolas estaduais situadas nos bairros vizinhos. Esta característica não pode, no entanto, explicar a ausência de conflitos entre moradores e a escola, mesmo porque esta paz é apenas aparente, também nesse bairro menos mobilizado e organizado na luta por seus direitos do que outras regiões da cidade. Afinal, muros altos, portões de ferro e portas fechadas são desnecessários onde o litígio não existe ao menos como possibilidade. E o embate, nesta escola, não é mera possibilidade: há tensão entre moradores e educadores; em determinadas ocasiões, ela carrega o ambiente e torna-se palpável.

É verdade que, no Jardim, não são usuais cenas de confronto explícito entre moradores e educadores ou funcionários. Mas à melhor qualidade dos serviços prestados e à consciência pouco clara dos moradores quanto a seus direitos como cidadãos vêm somar-se medidas tomadas pela direção no sentido de aplacar manifestações de desobediência ou de hostilidade à escola. Ao contrário do que parece a Maria da Glória, o conflito não está ausente, mas camuflado, administrado por estas medidas.

Além da estreita relação com a diretoria da SAB, Maria da Glória investe muito em providências que, de alguma forma, beneficiam moradores ou trazem alguns deles para dentro da escola. No Clube de Mães, por exemplo, algumas mulheres mais disponíveis reúnem-se para costurar e o produto de seu trabalho é destinado a um bazar que a escola promove com o objetivo de angariar fundos para a Associação de Pais e Mestres. Esta associação, embora formalmente criada para propiciar a participação dos pais como consultores na gestão da escola, na verdade acaba sendo um mecanismo que compele o usuário a participar da manutenção da unidade escolar. Ou seja, aqui, como na pesquisa de Ezpeleta e Rockwell (1986), "aproveita-se ao máximo a 'colaboração comunitária' para reduzir o financiamento estatal da educação" (p. 66). Mas a contribuição das mães através da prestação gratuita de serviços não é a única forma de participação dos moradores na manutenção da escola: esta se dá

também através de contribuições em dinheiro – todo início de ano a escola distribui carnês referentes a uma taxa destinada à APM que, embora legalmente facultativa, é objeto de cobrança e de pressões por parte das professoras nas salas de aula – ou em prendas, por ocasião de festas também organizadas com o objetivo de obter dinheiro.[5] O apelo ao Corpo Municipal de Voluntários (CMV), entidade sob a coordenação da primeira dama do município, faz parte das providências tomadas por Maria da Glória que têm como meta estreitar as relações escola-comunidade. Através dos recursos oferecidos por este Corpo, a escola oferece cursos profissionalizantes de corte e costura, manicure, pintura, eletricidade, datilografia. Alunos mais velhos, pais e irmãos são seus possíveis beneficiários, embora, também neste caso, critérios de seleção procurem detectar os que têm "mais condições de aprender" e eliminem parte dos interessados. Não importa a forma que assuma, a participação dos moradores, para ser aceita pelos educadores, deve se dar dentro de um espírito de colaboração e de sujeição à autoridade, muito facilitado pelo sentimento de gratidão que une os beneficiados à diretoria.

A hipótese segundo a qual a manutenção da ordem institucional, entendida como ausência de conflitos e respeito à hierarquia, é o objetivo último das ações implementadas pela direção que tem como alvo a chamada "comunidade", é confirmada pelo depoimento de uma professora. Ao se queixar do que considera um excesso de atenção da diretora para as relações com a comunidade (em especial com a SAB), em detrimento da atenção aos problemas enfrentados pelo corpo docente, refere-se às conseqüências do trabalho "comunitário" em termos que vão na mesma direção de nossas impressões: ele administra o conflito, dificulta a emergência das contradições – tidas como sinais de anormalidade – e produz uma aparente harmonia e integração nas relações dos moradores, em geral, e dos usuários, em particular, com a escola:

5. As professoras também financiam a educação ao adquirir de seu próprio bolso o material necessário à confecção de material pedagógico. Os blocos lógicos existentes na escola são de Maria José. Diante da insuficiência crônica de verbas para a aquisição de material de consumo, não raro as educadoras o adquirem. Em 1985, Maria José comprou um milheiro de papel com seu dinheiro ("não temos uma folha de sulfite na escola") e assinou uma nota promissória de compra de livros sem garantia de reembolso: "Maria da Glória está cansada de pedir, alegam que não tem, que é para esperar." A solução é promover bazares e campanhas para arrecadar dinheiro dos usuários.

"Maria da Glória está muito preocupada com a comunidade e eu acho que ela deveria estar mais voltada para nós. Graças ao trabalho com a comunidade, não somos assaltados, não somos apedrejados pelos favelados e somos ajudados pelas mães. Mas não pode ser só isso, o professor também tem que ser respeitado aqui dentro."

Além de conter um preconceito relativo aos favelados – que ocupam um lugar importante no imaginário da instituição, pois é nítida a tendência a atribuir-lhes a responsabilidade por qualquer dano às instalações da escola – essa fala sugere que as ações voltadas para a comunidade promovem sua cooptação.

A administração do conflito não tem, contudo, o poder de eliminá-lo. Sob uma aparente integração, há uma luta pelo poder no seio da escola. A quadra de esportes é o objeto mais visível desta disputa. A presença constante de crianças junto ao alambrado atesta o desejo de ocupação deste espaço freqüentemente invadido por crianças e adolescentes, sejam excluídos desta ou de outras escolas, sejam os que nunca tiveram acesso à escola, sejam alunos da própria escola que querem usufruí-lo em horários que não o turno que freqüentam.[6] Maria José faz referência a meninos que querem usar o ambiente da escola, entre os quais se encontra o "Febem", um adolescente infrator morador no Jardim:

"São tipos que ficam rondando a escola e sempre invadem, principalmente a quadra. A escola abriu um espaço para eles, concedeu um horário. Alguns são irmãos de crianças que freqüentam a escola,

6. Em 1982, logo após a inauguração da escola do Jardim, Ronilda Ribeiro, psicóloga e professora universitária, então desenvolvendo um trabalho comunitário no bairro, registrava em seu diário de campo: "É impossível ignorar a presença constante, junto aos muros e cercas da escola, de pré-adolescentes, adolescentes e adultos marginalizados pelo sistema sócio-econômico. A escola, ativa, viva, independentemente de suas falhas e/ou cisões internas, permanece nesses bairros muito carentes como uma espécie de vitrine colorida e atraente. 'Imantiza' os desocupados do lugar, que ficam horas a fio colados às cercas buscando algo, não sei bem o que, com que possam ocupar-se, distrair-se. Algo que os ajude a preencher esse ócio interminável, esse ócio crônico de suas existências. Nem sempre permanecem como espectadores passivos dos acontecimentos escolares. Muitas vezes participam agredindo com palavras, palavrões ou objetos atirados para dentro do espaço escolar. Geram, pois, em diferentes graus, medo e mal-estar nas pessoas da escola, pela ameaça potencial que constituem."

outros são ex-alunos que abandonaram na segunda, na quinta série, não eram bons alunos. Ficam nas janelas xingando os professores, atrapalhando as aulas. Um deles foi expulso da escola, estava na segunda série com 14 anos!"

Nesse confronto, as educadoras contam com a ajuda da polícia, colocada a seu serviço com a criação da Ronda Escolar, realizada por policiais militares que assinam o ponto na escola. Passam por ela rotineiramente para "ver se está tudo em ordem". As crianças sabem de sua existência mas não sabem que ela não pertence à escola; a seu ver, é a escola que chama a polícia, o que muitas vezes realmente ocorre. O porteiro e zelador, embora com uma história de vida semelhante à dos moradores, incorporou seu papel a ponto de fazer do apelo à polícia uma medida freqüente. Numa das invasões da quadra, da qual participaram alunos, os policiais dispararam tiros nas dependências da escola, criando um clima de medo. É o aparato repressivo presente na escola, a ponto de tornar pertinente a questão: estamos diante de uma instituição com dominância ideológica ou com dominância repressiva? Outros fatos ocorridos na escola, bem como seus procedimentos disciplinares usuais, que muitas vezes constituem um fim em si, e não um meio para viabilizar o ensino de conteúdos, tornam essa questão ainda mais pertinente.

Em 1982, Deodato, 14 anos, aluno da 2.ª série, foi expulso da escola do Jardim sob a acusação de bater nos colegas, desrespeitar as professoras e o pessoal administrativo e riscar o carro de uma professora. A partir de então, passa a fazer parte dos "tipos que ficam rondando a escola". Por que Deodato se comporta assim? Quais as relações entre sua história escolar e seu comportamento por ocasião da expulsão? Perguntas deste teor não ocorrem aos educadores que, informados por uma certa concepção de problemas de aprendizagem e de ajustamento escolar – supostamente causados por condições individuais externas à escola – e por uma determinada concepção de insubordinação que a identifica invariavelmente com patologia, não possuem os instrumentos teórico-conceituais que lhes permitam atribuir outros significados à rebeldia que não o de doença individual.

Da mesma forma, Joana, aluna da 5.ª série, é expulsa em 1983: consta que, armada, seguiu sua professora, que acabou abandonando a

Prefeitura por medo de Joana. Mesmo depois de expulsa, às vezes consegue entrar na escola; ao andar pelos corredores, dissemina o medo entre as educadoras. Possível porta-voz da revolta contra as injustiças presentes na escola, Joana torna-se depositária do que a esta altura da cultura brasileira tornou-se verdadeiro protótipo das representações sociais a respeito do pobre: sexualmente promíscuo, primitivo, anômico, vadio, pouco inteligente, violento e com vocação para a marginalidade e a delinquência.

Não por acaso, o portão principal da escola estava pixado, por ocasião da pesquisa, com a palavra "FEBEM" que, no bairro, tem uma dupla denotação: é o apelido de um rapaz infrator que aí reside e é a sigla que designa uma instituição indissociavelmente ligada à repressão policial. Ao mesmo tempo que insiste em registrar a presença do rapaz, o autor da pixação (o próprio Febem?) agride a instituição, nomeando-a de forma pejorativa.[7]

O autoritarismo que perpassa as relações sociais no país, incluindo as relações adulto-criança, encontra um terreno fértil num contexto no qual se defrontam pessoas consideradas socialmente "legítimas" e "ilegítimas", de "primeira" e de "segunda classe", e no qual o poder é absolutamente desigual. Está criado o espaço para a opressão e o arbítrio que os casos a seguir ilustram tão bem.

As artimanhas do poder

Um caso de polícia. Desde as primeiras idas à escola do Jardim, ouvimos, de várias educadoras, referências ao "Cascão" e à sua mãe.[8] "Cascão" é um menino que se caracteriza pela falta de asseio; por isso, tornou-se figura conhecida na escola e importante enquanto depositário da "sujeira" que no imaginário social está agregada às dimensões física e moral da vida na pobreza. Sua mãe, por sua vez, encarna o estereótipo de "mãe da periferia": tida como relapsa e descomprometida com o destino dos filhos, dispensa educadores e autoridades de entrarem em contato com um descompromisso com a criança pobre que, de uma

7. "Febem" foi morto pela polícia, no Jardim, em 1985.
8. Esta criança é uma das quatro repetentes às quais nos dedicaremos no próximo capítulo.

forma ou de outra, também é deles. Impossibilitada, por motivos psicológicos, de acordar diariamente a tempo de mandar para a escola seus filhos matriculados no primeiro período e de cuidar da casa, ela é ameaçada de ter que se haver com a polícia, caso a situação permaneça. Além dos danos causados na relação de toda a família com a escola, a notícia corre pelo bairro e a medida adquire, assim, um efeito de demonstração. As educadoras envolvidas, no entanto, recusam o real significado de seu gesto, racionalizando-o como defesa dos interesses das crianças e legitimando-o com base na constitucionalidade da medida, uma vez que a lei afirma que é dever dos pais enviarem seus filhos à escola e prevê punição para os que a infrinjam por motivos que não a falta de escola, doença grave da criança ou indigência da família.

A corda como instrumento pedagógico. Para conter as crianças que, em sua classe, não realizam seu desejo de ordem, obediência e eficiência, uma professora de segunda série vale-se de uma corda que passa em torno da carteira do infrator, aprisionando-o durante o tempo que lhe parece adequado. Nas entrevistas domiciliares, algumas mães queixam-se de que esta professora "amarra meu filho na carteira". Quando comentamos o fato com a diretora, ela defende a professora, a quem considera das mais eficientes e comprometidas da escola, alegando o caráter de "brincadeira" dessa prática e defendendo sua legitimidade a partir do efeito que tem sobre os alunos: quando passam para outra classe, eles mesmos instituem o uso da corda e passam a "amarrar" os colegas.

A mentira como estratégia. À procura de um critério mais objetivo de distribuição dos poucos uniformes escolares de que dispõe – e pressionada pela desconfiança em relação às mães que solicitam ajuda da escola na compra do material e do uniforme ("muitas vêm pedir ajuda usando jóias de ouro") – a diretora resolve valer-se de um artifício para escolher os que serão beneficiados: comunica às crianças que no dia seguinte virá um fotógrafo à escola para fotografar as classes, motivo pelo qual todos deverão vir limpos, arrumados e com o uniforme completo. Mesmo sabendo que não haverá fotografia, Maria da Glória considera a estratégia legítima e válida pela facilidade com que permite identificar os mais necessitados que ou comparecem com o uniforme incompleto ou simplesmente não vêm. No contexto de desvalorização dos moradores e da falta de voz dos usuários, vigente na escola do

Jardim, os sentimentos e os problemas gerados nas crianças e em suas famílias por uma mentira e a angústia vivida por elas diante da pressão de comprarem o que não podem não são suficientes para impugnar esse procedimento enquanto alternativa de enfrentamento do problema.

Classificar, remanejar, recuperar: coisificar. A arbitrariedade pode assumir formas tanto mais sutis quanto mais justificadas técnica e cientificamente. Entre os procedimentos que se enquadram nesta condição, três chamaram em especial nossa atenção: os critérios de *formação de classes* de primeira série, a prática do *remanejamento* e as atividades de *recuperação*. O recurso a critérios para dividir as crianças em classes "fortes", "médias" e "fracas", bem como a prática do remanejamento de alunos de uma classe para outra, dão-se em nome de um objetivo mais amplo, comum na escola do Jardim e nas redes municipal e estadual: a homogeneização de classes, sob a alegação técnica de que ela facilita o trabalho do professor e beneficia as crianças envolvidas. Na verdade, sabemos que esta divisão dos alunos em busca da homogeneidade é ilusória e perigosa, pois é estigmatizante e mais impeditiva do que benéfica à progressão escolar.

Os critérios de formação de classes de primeira série variam de ano para ano na escola do Jardim. Entre eles, ter cursado a pré-escola é um dos mais permanentes e decisivos: quando examinamos as listas das classes consideradas "fracas" e "fortes", esta é uma de suas características mais distintivas. Se considerarmos que as professoras evitam, tanto quanto podem, as classes consideradas fracas, que se transformam rapidamente em classes que "ninguém quer", às quais são destinadas as professoras iniciantes, destituídas de poder de escolha, pode-se concluir que as vítimas da insuficiência da rede pré-escolar são apenadas, na escola primária, por esta insuficiência. Poderíamos perguntar, neste contexto, se ter tido acesso à pré-escola não acaba funcionando como um indutor de "profecia auto-realizadora", na acepção dada a esta expressão por Rosenthal e Jacobson, ou seja, a simples freqüência à pré-escola predisporia a professora a esperar melhor rendimento das que passaram por esta experiência, em contraposição às que não a freqüentaram, aumentando as chances de sucesso das primeiras e de fracasso das segundas. Mesmo que já dispuséssemos de estudos conclusivos a respeito da influência da pré-escola (tal como existe na rede pública) sobre o desenvolvimento psicológico e a "prontidão" para a aprendizagem escolar primária – o que não é o caso – sabemos que esta correlação não pode ser absoluta. A adoção deste critério torna-se ainda mais preocupante quando sabemos da qualidade da pré-escola a que geralmente as crianças das classes populares têm acesso.

Poder-se-ia pensar que a adoção de outros critérios, em acréscimo ou em substituição à freqüência à pré-escola, poderia sanar as dificuldades que acabamos de apontar. Resultados obtidos em testes de prontidão constituem um outro critério de que a assistente pedagógica já lançou mão na escola municipal do Jardim. Em 1983, as crianças ingressantes na primeira série foram submetidas a um "teste de prontidão" cujas instruções chegaram informalmente às mãos de Maria José, sob a designação de "Teste de Zazo". Consiste em solicitar às crianças que copiem da lousa um losango e uma frase escrita em letra cursiva: "Mamãe é boa" (Anexo 3). A isto ela acrescentou um ditado de palavras e o desenho de uma figura humana. As produções das crianças foram examinadas pela assistente e pelas professoras de primeira série e classificadas, conforme instruções de avaliação do "teste", em fortes, médias e fracas. O critério de avaliação é a fidedignidade da cópia, no caso do losango e da frase, e a correção ortográfica e a qualidade da letra, no caso do ditado. À luz dos conhecimentos sobre a evolução da escrita trazidos por Emília Ferreiro, o poder que um instrumento baseado na cópia de palavras tem de detectar as crianças mais aptas à leitura e à escrita é duvidoso, uma vez que a correção da cópia não é indicadora, em si mesma, de maior capacidade de produzir escrita. Isto porque, ao se relacionar com a frase como uma produção escrita composta de sílabas e não como um desenho, a criança que se encontra neste estágio mais adiantado de concepção da escrita pode, ao tentar reproduzi-la, cometer erros, como omissões ou inversões de letras e sílabas, ao passo que outra, numa etapa na qual o desenho e a escrita ainda não se diferenciaram, provavelmente a copiará de maneira mais fotográfica. Ou seja, em muitos casos, pode-se estar procedendo a uma seleção às avessas.[9]

9. Para estas considerações a respeito desse "teste de prontidão" contamos com a colaboração de Maria Antonia Cruz Costa, psicopedagoga estudiosa da obra de Emília Ferreiro.

Se levarmos em conta que ao fazerem essas avaliações se deixam influenciar por outros tipos de critérios – como é o caso da influência negativa que o rendimento de uma criança exerce sobre a classificação de seus irmãos – não é despropositado supor que a classificação de uma criança como "fraca" geralmente não passa pela consideração de sua efetiva capacidade para aprender. Crianças consideradas muito fracas ou "sem condições", segundo o jargão das educadoras, muitas vezes passam a integrar classes sobre as quais pesa, desde muito cedo no período letivo (às vezes, desde a formação da classe, no início do ano), a decisão de que não serão promovidas. Nestes casos, o ano inteiro é dedicado ao trabalho com habilidades tradicionalmente tidas como pré-requisitos à aprendizagem da leitura e da escrita. Em outros casos, classes classificadas como fracas permanecem sem professor durante alguns meses no início do ano, o que não impede que seu menor rendimento seja interpretado, ao final do ano, como uma prova de sua "falta de condições".

Segundo Maria José, o fato de cada classe render de acordo com o previsto na classificação feita é uma prova da validade do método de avaliação utilizado. No entanto, não podemos esquecer que às classes consideradas fortes são destinados os professores mais experientes, que se relacionam com seus alunos, desde o início, na expectativa de um bom rendimento. Não se pode desconsiderar também que o critério de avaliação do "Teste de Zazo", especialmente na parte que consiste na cópia de uma frase, pode efetivamente selecionar as crianças mais compatíveis com o método e o critério de alfabetização vigentes na escola, baseados mais na reprodução do que na produção de escrita.

Diante desse estado de coisas, afirmações freqüentemente encontradas nas publicações a respeito – por exemplo, "classes fracas são compostas por alunos fracos"; "essas classes precisam de professores mais experientes que possam superar as deficiências de seus alunos" – tornam-se perigosas porque referem-se às aparências com a pretensão de estar dando conta da essência do fenômeno em questão. A presença de dificuldades específicas nas crianças que integram as classes fracas está longe de ter sido inequivocamente demonstrada. Tanto os procedimentos usuais de determinação de sua prontidão como os tradicionalmente usados nas clínicas psicológicas para diagnóstico das causas dos chamados problemas de aprendizagem são passíveis de questionamento. Enquanto os primeiros padecem das deficiências acima apontadas, os segundos cometem um equívoco grave ao tomar como causa indicadores que podem ser conseqüência das dificuldades de aprendizagem: aplicar um teste de inteligência carregado de itens que pressupõem aprendizagem escolar a uma criança a quem não foi dada a oportunidade escolar de aprender o que lhe está sendo pedido e concluir que ela não aprendeu porque tem limitações intelectuais é, no mínimo, um contra-senso. Na verdade, é uma inversão tipicamente ideológica.

Os remanejamentos são feitos em nome do mesmo objetivo formal: homogeneizar o grupo-classe de modo a permitir ao professor um trabalho mais eficiente e aos alunos um melhor aproveitamento. Na prática, uma outra motivação fala mais alto: cada professora tenta livrar-se dos alunos que lhe são indesejáveis, ou porque contribuirão para aumentar os índices de reprovação em sua classe ou porque perturbam a ordem e a perturbam, mobilizando seus fantasmas além do que pode suportar. Uma corrente de sentimentos negativos em relação a determinadas crianças as empurra de uma classe para outra, o que contribui para a rápida configuração de estereótipos dos quais não conseguirão mais se libertar. Neide refere-se a uma prática comum entre as professoras no início do ano:

"Elas vêm e dizem: 'Deixa eu ver esta lista: este é burro, este não faz nada, este é uma porcaria.' Prefiro não saber nada das crianças no começo do ano, mas isso só acontece quando a gente só pega crianças ingressantes."

A passagem de crianças inicialmente consideradas "médias" ou "fortes" para classes "fracas" é mais freqüente do que o movimento inverso, o que confirma o poder do rótulo e a progressiva constituição de um grupo de candidatos a sucessivas reprovações, verdadeira condenação que atinge, em maior ou menor grau, grande parcela das crianças dos bairros mais pobres.

Embora comum na escola do Jardim, o remanejamento não é igualmente aceito por todas as educadoras. Maria da Glória o defende dogmaticamente, não aceitando qualquer intervenção que possa colocá-lo em questão: de seu ponto de vista, as vantagens da mudança de classe são sempre maiores do que os prejuízos, pois na nova classe a criança receberá mais atenção. No entanto, dados que conseguimos reunir não

confirmam sua opinião. Como inexiste na escola qualquer registro referente aos remanejamentos, levantamos, junto à professora de uma das primeiras séries em 1984, o número de crianças enviadas para outras classes e o resultado desta mudança. Todos os seus oito alunos remanejados foram reprovados ao final do ano; sobre seis deles a reprovação já era um fato consumado quando de seu envio a uma outra classe que se encarregou, durante todo o ano letivo, de desenvolver-lhes uma prontidão que supostamente não tinham. Segundo esta professora, "se a intenção é aprovar, o remanejamento não vale nada". Marta é ainda mais intransigente: como vimos, recusa-se a trabalhar com classes que não passaram por um processo que supostamente as homogeneizou quanto à prontidão para a alfabetização; mais ainda, a seu ver, uma criança que esteja em tratamento psicológico deve ser colocada numa classe "fraca", pois o tratamento é tomado como evidência de que a criança é menos capaz. Maria José não está tão convencida de seus benefícios: ao mesmo tempo que o endossa no dia-a-dia de seu trabalho, percebe seus perigos, tomando como ponto de referência uma experiência malsucedida de remanejamento ocorrida na escola do Jardim. Mas sua posição, na verdade, é ambígua. Dividida entre as evidências da experiência e o poder de uma prática consagrada, pergunta-se:

"Como se faz? O ideal então seria pôr numa classe normal e dar atendimento individual na classe, mas é difícil que o professor faça este trabalho diversificado, existe cobrança em termos de aprovação e o professor acaba se dedicando aos que irão ser aprovados (...) Idealmente, o melhor seria classes heterogêneas, desde que houvesse atendimento individual, mas realmente é perigoso, dado o despreparo do professor que logo marginaliza alguns. Mas homogeneizar também é perigoso porque o professor estereotipa por tabela, tem expectativa baixa com classes fracas. Mas na minha experiência, homogeneizar é melhor, é menos prejudicial para a criança..."

Os remanejamentos fazem parte de um conjunto de práticas e processos escolares que têm como denominador comum a desconsideração pelas crianças enquanto seres dotados de desejos e sentimentos, ou seja, sua "coisificação". É somente comportando-se como se os usuários fossem objetos que a equipe de educadores pode manipulá-los, como

ocorre em sua mudança, de um dia para outro, de professora e de grupo, sem qualquer consulta, preparação ou comunicação. As repercussões dessas mudanças (seja porque diferentes professores assumem uma mesma classe no decorrer do ano letivo, seja porque as crianças são passadas de uma classe para outra) sobre o *vínculo* entre a criança e o adulto e entre as crianças de um grupo-classe não são levadas em consideração. A idealização inicial do professor pela criança, enquanto condição necessária para que haja aprendizagem (Kupfer, 1982), fica seriamente comprometida nas condições em que usualmente se dão as relações professor-aluno numa escola pública de periferia. O que estas crianças sentem, o que lhes vai no íntimo nas situações vividas na escola, não se encontra entre as ocupações e preocupações dos educadores numa escola como a do Jardim. O objetivo de submetê-las aos desejos dos educadores justifica qualquer meio e o resultado muitas vezes é a solidão a que cada criança fica condenada. Os remanejamentos que Neide realiza dentro de sua classe dão uma medida do quanto uma criança pode ser remetida ao isolamento numa instituição na qual o cliente é mantido na condição de objeto: sistematicamente muda seus alunos de lugar, tão logo percebe que alguma relação positiva está se formando entre eles em função da proximidade física. Como ela diz, "mudo de lugar para não fazer panelinha".

O termo "remanejar" não é, portanto, casual. Relembremos o significado do verbo *manejar*: "manusear, executar com o auxílio das mãos, pegar ou mexer com as mãos *em alguma coisa*".

As atividades de recuperação também podem ser entendidas como um caso extremo de prática centrada na produção de uma imagem inanimada do aluno, de prática de mortificação através da execução imposta de tarefas destituídas de sentido. No auge da campanha pela redução dos números referentes à reprovação e evasão conduzida por Maria da Glória, duas experiências merecem menção pelo que contêm de subsídios à reflexão sobre temas atuais como a "escola de tempo integral": a criação de uma classe no período da tarde que amplia a permanência na escola de algumas crianças do período intermediário e o desenvolvimento de atividades de reforço pela orientadora educacional.

Em relação à primeira, Maria da Glória orgulha-se de ter sido a autora de um projeto de primeira série em período integral na escola do Jardim, em 1983, antecipando-se, assim, à política oficial. Neste projeto,

que ela chama de "pesquisa", algumas crianças consideradas mais fracas nas várias classes de primeira série foram agrupadas numa classe no período da tarde e entregues aos cuidados de uma professora tida como competente pela equipe técnico-administrativa – a mesma que instituiu a corda como instrumento de disciplinamento em sala de aula. A intenção declarada por Maria da Glória era substituir o remanejamento por um reforço realizado em moldes diferentes e demonstrar às professoras que as crianças fracas podem se sair bem. A realidade foi o fracasso da experiência, atribuído a diferentes causas pelos diferentes participantes do processo. Segundo Maria José, a experiência foi malsucedida porque as crianças foram rejeitadas pela professora:

"Não é nem consciente, ela diz que não rejeitou, é uma rejeição inconsciente."

Para Maria da Glória, a experiência ia bem quando foi atropelada por determinações vindas de cima, segundo as quais a escola teria que receber alunos da FEBEM, o que a obrigou a colocar quinze delas, mais fracas, na classe do projeto: "foi aí que a pesquisa foi por água abaixo".

Para Neide, a experiência do Projeto foi negativa para seus alunos; a respeito de Nailton, um de seus integrantes, ela diz:

"Depois do projeto, voltou elétrico, fica jogando elástico nos outros, regrediu: não faz nem o nome mais."

E sobre Ângela, que também fez parte dele:

"Foi para o projeto, voltou ontem, ficou com uma apatia na classe, não fez nada, nada, desaprendeu."

O termo "recuperação", nos meios educacionais, tem o significado de imposição de conteúdos de forma mais individual e intensiva, cuja repetição, pelo aluno, é tomada como indicador de aprendizagem. Em termos da concepção de aprendizagem que a fundamenta, ela em nada difere do ensino que se verifica regularmente em sala de aula, orientado para a repetição através da memorização. Não por acaso, portanto, uma das queixas mais freqüentes que ouvimos das mães é que seus filhos, ao final da primeira série, escrevem mas não lêem. Geralmente são crianças que sabem copiar ou reproduzir sílabas e palavras cujo padrão visual decoraram mas que não conseguem ler nem produzir escrita. Em muitos casos,

a leitura não passa de pseudoleitura: algumas crianças decoram a cartilha, fazendo de conta que lêem, numa verdadeira estratégia de sobrevivência na escola. A própria assistente pedagógica reconhece que esta é a característica dominante das atividades de alfabetização na escola do Jardim:

"Minha visão de alfabetização é diferente, não é a memorização pela repetição, é entender o que lê e expressar o que pensa, não é decorar cem palavras com ç. O importante é ensinar a técnica de leitura e a criança descobrir o restante sozinha. Acho que dá para fazer isto na escola pública, depende de como o professor vê a alfabetização, se é cópia, leitura e ditado para levar a criança a decorar todas as sílabas, sem levar em conta que algumas ela já conhecia do outdoor da esquina. A alfabetização não pode ser dissociada da vida, uso palavras geradoras, esta é minha linha de trabalho que tento passar para os professores."

Descrente da possibilidade de modificar as professoras e paradoxalmente afastada da sala de aula por uma maior competência que a alçou ao posto de assistente pedagógica, Maria José acaba participando de práticas de alfabetização com as quais teoricamente não concorda, tornando-se conivente com situações que configuram uma verdadeira caricatura do processo de alfabetização que usualmente se dá nas salas de aula, como a prática de recuperação, à qual Marta, à procura de uma atividade como orientadora educacional na escola do Jardim, resolve dedicar-se em 1983, em consonância com a palavra de ordem da diretora no sentido de baixar as percentagens de reprovação. Durante várias semanas, crianças designadas pelas professoras das primeiras séries foram submetidas à repetição, tão enfadonha quanto estéril, de sílabas simples, requisito para sua aprovação na avaliação final. Não importam os motivos que as levaram a resistir a esta prática em suas salas de origem, o pressuposto é que, mais lentas ou menos capazes do que as que não resistiram, necessitam de alguém que as "force" a aprender. Novamente não se ouve a criança, não se a considera um participante ativo do processo, mesmo quando este não ocorre de acordo com o esperado pelos educadores. Em muitos casos, as crianças submetidas à recuperação são repetentes, mas tudo se passa como se este fato não tivesse importância além de confirmar sua incompetência, como se a experiência escolar não tivesse uma dimensão subjetiva atuante. Novamente, as crianças comparecem como

objetos. Não por acaso, a recuperação empreendida nestes moldes geralmente não promove a capacidade de ler e escrever. Muitas vezes, nem mesmo resulta na memorização das sílabas visadas pela recuperação, o que permite supor que a relação pedagógica que se estabelece nesta situação faz recrudescer a indisponibilidade de muitas das crianças para aprender o que lhes é imposto.

Mas se não resultam num aumento da eficiência das crianças a elas submetidas, as atividades que visam "reforçar", "recuperar" e "classificar" certamente desempenham um importante papel punitivo, aparentemente nos moldes mais adequados a uma instituição disciplinar tal como analisada por Foucault (1977): "Ao lado das punições copiadas ao modelo judiciário, os sistemas disciplinares privilegiam as punições que são da ordem do exercício – aprendizado intensificado, multiplicado, muitas vezes repetido (...) A punição disciplinar é, pelo menos por uma boa parte, isomorfa à própria obrigação; ela é menos a vingança da lei ultrajada que sua repetição, sua insistência redobrada." (p.160-1) A punição pela repetição é freqüentemente acompanhada, no sistema militar, pela destituição provisória de posto: "O regulamento de 1766 para a infantaria previa que os soldados de primeira classe 'que mostrarem alguma negligência ou má vontade serão enviados para a última classe' e só poderão voltar à primeira depois de novos exercícios e um novo exame." (p. 160-1) Levados pelo descrédito em relação aos que se submetem à repetição e pela ambiguidade frente ao objetivo de ensinar às crianças de periferia, os educadores, nesta escola, transformam esta punição copiada do modelo militar num castigo normalizador baseado no modelo judiciário, na medida em que a destituição de posto, longe de ser provisória (o que deixa margem ao empenho para reconquistar o reconhecimento institucional) é definitiva e se transforma numa condenação: os "fracos", os "imaturos", os "repetentes" raramente deixarão de sê-lo. Além disso, o verdadeiro "exercício" praticamente inexiste nos espaços destinados aos "desenganados", como veremos mais adiante. Nas instituições disciplinares, "a classificação que pune deve tender a se extinguir. A 'classe vergonhosa' só existe para desaparecer" (p. 163), contrário do que ocorre nesta escola, o que revela a precariedade da escola frente ao próprio modelo que ainda tem como ideal.

O boletim de ocorrência. Um "livro de advertência" faz parte do sistema disciplinar da escola, que desse modo concretiza o disposto no

regimento interno sobre a suspensão e expulsão de alunos. À maneira das delegacias de polícia, nele são registrados o nome do infrator, a data da infração e a "ocorrência". Ao terceiro registro, os pais são convocados para tomar conhecimento através da assinatura do livro; ao quarto, o aluno é suspenso e ao quinto é desligado da escola. Este livro também é conhecido na escola como "livro do medo". Embora aparentemente se destine a intimidar os desobedientes, há indícios de que o medo a que se refere não é apenas das crianças e de seus pais, mas também das educadoras. Trata-se, na verdade, de um mecanismo de controle da desconfiança e da insegurança generalizadas que permeiam as relações na escola do Jardim. A freqüência com que ouvimos a palavra "medo" no contato com as educadoras é reveladora das fantasias e das angústias predominantes em suas relações com a clientela. Numa fala transcrita anteriormente, Marisa refere-se à fantasia de que o ataque por parte dos moradores, em especial dos favelados, é sempre iminente. Maria da Glória vale-se do artifício da fotografia para contornar o medo de ser enganada pelas mães que vêm solicitar ajuda material da escola. A professora de Joana abandona a Prefeitura por medo de sua aluna. Marisa nos traz seu medo de perder a autoridade e de ficar à mercê da violência e do desregramento que imagina ser característica de seus alunos, dos quais se defende incutindo-lhes o mesmo tipo de sentimento:

"Se a criança é demais de bagunceira, assina o livro. Se assina três vezes, tem que procurar outra escola. Tem um monte que já assinou duas vezes, tenho medo de mandar a terceira vez porque se não forem embora perdem o medo do livro. Tenho medo que minha autoridade vá por água abaixo."

Maria José refere-se ao medo que as mães têm de não conseguir uma vaga para seus filhos que já passaram pela escola:

"Este ano tivemos muitas crianças que foram matriculadas na primeira série mas que tinham feito a primeira série em outra escola, crianças com nove, dez, onze anos matriculando na primeira série. A mãe diz que não, mas muitos já passaram pela escola; às vezes, a mãe tira o filho da escola durante o ano, não assume e depois diz que não tinha vaga. Não declaram a verdade porque têm medo que a matrícula seja rejeitada e de levar bronca."

O medo de perder a autoridade pode decorrer não só do temor do ataque mas também da necessidade que sentem de resgatar o prestígio e o reconhecimento perdidos ao longo da história social do professorado. É Marta quem se refere à busca, no trabalho na periferia, da consideração perdida:

"Eu gosto do trabalho com a periferia, eles têm muito mais respeito. Eu trabalhei um ano em escola particular, foi horrível, as mães achavam que a gente era babá dos filhos delas. Na periferia você ainda é o professor, eles têm mais respeito, eles são levados mas é um outro tipo de criança, são mais humildes, são carentes, então são mais agarrados em você."

A falta do tablado que colocava o professor num plano mais elevado é especialmente sentida num contexto no qual se tem necessidade não só de distância espacial dos alunos mas também de um distanciamento psicológico que proteja os profissionais da escola de uma identificação penosa com uma condição oprimida e carente. Este desejo de "não ser como eles" é especialmente intenso entre os profissionais que lidam mais direta e constantemente com as crianças e cuja origem social é mais próxima da origem da clientela da escola, ou seja, entre as professoras mais pobres. Mas até mesmo Marta, que não pertence a este grupo, faz questão, quando fala da carência de seus alunos, de sublinhar que seu filho está fazendo pós-graduação em Física; Marisa, que também não se encontra entre as educadoras mais pobres, relata-nos um momento de sua vida profissional que expressa, de modo transparente, essa necessidade de se colocar num plano superior para não se misturar e para dominar:

"Tinha um menino de 15 anos na classe que era o terror da escola; os meninos eram grandes, maiores do que eu. 'O que que eu faço?' Eles faziam gracinhas, eu não conseguia controlar. Era baixinha, tímida, achava que não ia dar conta. Não entrosei com as professoras da escola; chegava, era aqueles olhares, um ambiente péssimo. Daí fui de sapato alto e consegui pôr a classe em ordem."

Outro fato, nesta escola, aponta nessa mesma direção: as crianças não chamam as professoras de "tia" mas de "dona". Algumas professoras irritam-se diante do primeiro tratamento, tão comum nas escolas para a

burguesia, mas insuportável em se tratando de crianças socialmente desvalorizadas, pelo indesejável parentesco que sugere.

Uma dimensão da vida na escola é especialmente propícia à ilustração dos movimentos e contra-movimentos que a constituem. Último elo de uma extensa cadeia de relações de dominação, a sala de aula é um lugar privilegiado no qual professores e alunos contribuem ativamente para a constituição da escola como "realidade rebelde", como lugar de constantes "provas de força". Nela é mais fácil perceber a imperfeição da dominação, seu lado negligenciado pela análise de Foucault. É nela também que se torna mais patente não só que "no cotidiano, o sujeito social individual adquire relevância com seus saberes e suas práticas", mas também que "as demandas cognitivas e afetivas de qualquer grupo de crianças coloca (...) em jogo necessariamente a história pessoal do professor, ou seja, a história de suas apropriações, o que diferencia a tarefa docente de outras situações trabalhistas onde o uso da força de trabalho é controlado por outro tipo de racionalidade" (Ezpeleta e Rockwell, 1986, p. 67).

4

Uma incursão nos bastidores: o mundo da sala de aula

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 pouco 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 freqüentássemos 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:

"Faculdade de fim-de-semana, né, Maria Helena? Queria fazer pedagogia porque melhorava as chances de professora, em termos de dinheiro mesmo, pra concurso."

Depois do banco, fui trabalhar numa creche mantida por uma entidade espírita, inicialmente como professora do maternal e depois como coordenadora; incompatibilizada com a mantenedora, por ameaçar denunciá-la por causa dos maus tratos às crianças, foi despedida tão logo se casou. Continuou morando na zona leste e dava aulas à noite, enquanto o marido, operário ferramenteiro, trabalhava na zona oeste:

"Fui trabalhar num colégio de freiras na frente da minha casa, como substituta, e no Mobral, pra não ficar em casa de noite, esperando meu marido. Daí fiz um concurso de escriturária temporária no estado e larguei o Mobral, já estava cheia. Fiquei como escriturária numa escola estadual e continuei no colégio de freiras, em períodos diferentes e trabalhando com arranjos de horários no estado. Fiz concurso na prefeitura e ingressei. Daí nasceu a minha filha, minha mãe se aposentou e ficava com ela enquanto eu ia trabalhar. Quando ela tinha quatro meses fiquei grávida de novo, foi uma loucura total porque neste tempo eu fui chamada na prefeitura. Ingressei em São Miguel Paulista e morava em Vila Prudente. Viajava quase o dia todo. Depois consegui uma vaguinha perto de casa, fiquei com dois bebês em casa. Mas meu marido trabalhava na zona oeste e queria ir morar lá, mas eu não conseguia vaga. Fiquei excedente numa escola municipal perto de casa e em 82 vim para o Jardim, mas fiquei só quinze dias, pedi licença porque tive outro filho. Antes, passei duas vezes no concurso do estado, mal classificada, só peguei lugar longe. Fiquei fazendo média entre os dois; tirava licença na prefeitura e ia pro estado; faltava aí e voltava pra prefeitura. Os diretores fizeram pressão e daí tirei licença- gestante e depois pedi exoneração do estado."

Como muitas mães do Jardim, Neide não planejou seus dois últimos filhos: a gravidez da segunda ocorreu quatro meses após o nascimento da primeira, causando-lhe um grande transtorno. O terceiro nasceu dois anos depois, contra a sua vontade. Por isso, quando se refere ao grande número de filhos nascidos sem planejamento nas famílias de seus alunos, o faz de modo ambivalente:

"A mãe tem muitos filhos, dá pena destas crianças... Se bem que os meus também são todos seguidinhos..."

Como muitas mães do Jardim, Neide enfrenta dificuldades na criação dos filhos pela ausência de equipamentos públicos de atendimento à criança e sem poder contar com a ajuda de familiares. Premida pelas oportunidades de trabalho do marido, deslocou-se na cidade, deixando para trás seu bairro de origem e sua mãe. Como muitas mães do Jardim, tem problemas de relacionamento familiar e ressente-se de solidão:

"Aqui neste bairro pra onde eu mudei, pensei que ia ter ajuda da minha sogra, mudei por isso. Mas ela começou a reclamar dos meus horários. No quintal, tinha a mãe, a avó e a bisavó do meu marido. Minha sogra falou: 'Assim não dá mais, não vou ficar com as crianças,

você não precisa mais trabalhar, o João está ganhando bem.' Meu marido queria que eu ficasse em casa mas não consigo ficar em casa o dia todo, fico num estado de nervos! Uma que detesto o lugar que moro; outra que não gosto da minha sogra, de cunhada por perto, da vizinhança. Não tenho amizade com ninguém, me sinto isolada."

Como muitas mães do Jardim, foi vítima da precariedade dos serviços públicos de saúde:

"Depois de oito meses de casada, fiquei grávida mas caí e perdi. Quando cheguei no Hospital Municipal, os médicos me viram chorando e diziam: 'vocês cutucam, cutucam e depois ficam aí chorando'. Fizeram curetagem e aí não engravidei mais. Depois de dois anos de casada, não engravidava, precisei fazer um tratamento. Quando engravidei do menino (o terceiro filho) fiquei desesperada, chorava, não queria, mas não tive coragem de abortar, fiquei traumatizada com o primeiro aborto. Não usei mais a prefeitura, o serviço médico lá é horroroso, um monte de estagiários, todo mundo cutuca, é tanto toque que dilata e a gente nem pode ir embora. Meu filho nasceu num hospital do convênio do meu marido. Foi cesariana, ele era muito gordo, puxaram pelo braço e torceu, ele ficou com uma paralisia no braço esquerdo. Daí foi uma luta: AACD três vezes por semana, natação, fisioterapia particular, já pôs três aparelhos e faz exercício em casa pra obrigar a usar o braço esquerdo. Eu não queria o Fernando, me senti culpada, mas agora ele já está bom."

Como ocorria com muitas famílias no Jardim, o fantasma do desemprego rondava a casa de Neide em 1983:

"Meu marido começa hoje o aviso prévio. Tem doze anos de casa. Nesta região está muito difícil serviço, os operários estão aceitando aumentos menores mas o sindicato é forte. A firma está dispensando desde maio, o patrão gosta muito dele, ele já deu aula de ferramentaria no Senai, está sempre fazendo cursos, mas é bem conformado, não reivindica. Querem que ele fique se abrir mão de 30% do aumento, mas ele não fez acordo, vai receber tudo o que tem direito e até maio só 25% de aumento. Só continua se 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 freqüentes no primeiro período por preguiça das mães ("faltam muito, principalmente de manhã, porque não levantam, a mãe não acorda"), 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 alunos[1] 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 freqüência 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

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.

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 cadernos 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 paradão, 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 (lembremos 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

Lembremos que Neide se sentiu lograda ao descobrir a natureza 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 freqüência 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 expliçações 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 "gánha" e não "gãnha".

Situação 2 – Nesta mesma linha, quando manda que as crianças formem palavras com cartões que contém 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:

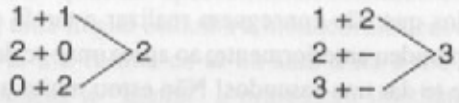
$$\begin{array}{r} 1:5 \\ 1:3 \\ \hline 1:8 \end{array}$$

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:

$$\begin{array}{r} 1+4=5 \\ 2+-=4 \\ \hline 3+-=8 \end{array}$$

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:



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 a tarefa 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 devem "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, façam 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 um espaço pouco utilizado, 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 irão 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."

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."

2. A maneira como as crianças de uma classe de 2.ª 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.

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 faltou 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, chama-os 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 característica 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 destinado 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 estereotipias 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 bombril 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 conseqüência 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 ambivalência 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 cagüetar, 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 classe 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

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.

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 realizado 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

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.

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 ginasial 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 ginasial, 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 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]

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."*

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 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 àquele 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)

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 enérgica 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 erguida" 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 vamos comentar a história"; "sente com as pernas para dentro da carteira e apóie o livro na mesa para ler".[7]

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)

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

Situação 4 – Freqüentemente Marisa dirige-se à classe usando um artifício que a destitui de seu lugar de interlocutora; as crianças deixam de ser "vocês", 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 freqüência 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 professoras 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.

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 classe 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 médico 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 mesmos exercícios assume tais proporções que as próprias crianças chegam a queixar-se; já sabem algumas das estórias e exercícios de cor. A pesquisadora se ressente 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 uma 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 familiais 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 freqüência 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 freqüência". 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 rebeldia, 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, relaxadão, 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-calmo, 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 acompanha 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. Relaxadão, daqueles que não tá nem aí. Faz tudo direitinho mas é relaxadão. 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 palpite, 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. Faltou 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 carinha 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. Roupa impecável. 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, distribui capas 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 manter 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. Guilhon 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 criançada: 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 reveses: 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 que vem e supre este não-saber incômodo com o conhecimento adquirido em experiências passadas. Este recurso não as tranqüiliza, 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 levar no médico. Chama a gente, a gente fica meia em dúvida, ela é muito sentida, se qualquer coisa a gente fala alto, ela chora. Aí eu pensava dela ter algum problema. Ela é muito sentida, qualquer coisa fica triste, achei que era isso que iam falar."

Fica assim explicada sua atitude no início da entrevista; solicitada a falar um pouco sobre sua família, começa a falar sobre a filha, tentando dizer o que acha que queremos ouvir, o que torna sua fala inicialmente ambígua:

"Em casa vai tudo bem, agora sobre a menina ela é muito nervosa, se mexe com ela, ela briga mas todo mundo gosta dela porque ela é quietinha, se a gente fala brava com ela, ela já começa a chorar. Na escola ela vai muito bem, nunca repetiu, a gente pergunta, as professoras falam que ela não é de fazer bagunça."

Como o objetivo de nosso trabalho é colocado logo de início, a persecutoriedade diminui em muitos casos. No entanto, para algumas mães este procedimento não é suficiente; solicitadas a nos contar um pouco sobre a família e a maneira como vivem, algumas insistem em falar sobre o filho ou a filha que motivou a convocação, assumindo uma atitude de defesa da prole contra possíveis ataques. Dona Vilma, mãe de um aluno de Neide, é um exemplo desta atitude; tão logo se inicia a entrevista, começa a dizer:

"Ele é um menino bom, não tem preguiça de estudar, se interessa, gosta do estudo, não é briguento, é calmo, só briga se mexer com ele e tem saúde."

Outras, supondo que serão cobradas ou acusadas, assumem a culpa imaginada ou se justificam, fazendo confissões assim que a entrevistadora termina sua fala de abordagem. Este é o caso, por exemplo, de dona Maria Cecília, mãe de um aluno de Neide:

"Gosto de beber, gosto sim, eu bem que gostaria de parar com a bebida (...) Quero dizer, menina, que eu bebo porque gosto, o marido me dá o que eu quero, sou mãe de muitos filhos, estou com seis porque os outros morreram (...) quando eu namorei com o meu marido, eu não gostava dele mas aí fiquei esperando o Joãozinho, mas eu não gostava do meu marido, aí depois tive mais filhos e nós dois não combinamos, eu não gosto dele, não como ele é, e é por isso que o Joãozinho fica desse jeito... e você sabe que eu tenho umas coisas... o Joãozinho falou aqui na escola que eu gosto de beber, mas tá certo, eu não senti porque a verdade tem que ser dita. Eu achei que tinha alguma coisa, que vinha aqui falar da minha bebida, você me desculpe, mas eu vim aqui falar da bebida, eu já sabia que a escola ia me chamar pra falar nisso, mas tá tudo bem, você não se preocupe, viu, menina, eu não achei ruim da professora falar que eu bebo, não, tá bom, é a verdade, né?"

Diante da solicitação de que falem um pouco sobre a família, a maioria inicialmente emudece ou fala de modo vago, reticente. Presas de um sentimento de ilegitimidade e de fracasso, algumas se defendem até o fim, recusando-se de várias maneiras a entrar em contato com sua história; outras pedem desculpas por não saberem falar, tomam o pedido como uma ordem e submetem-se ao desejo da entrevistadora relatando, obedientes, o que lhes é perguntado, preocupadas em corresponder: "Está bom?", "o que mais a senhora quer que eu fale?", "eu tenho que dizer mais alguma coisa?" Outras acabam sucumbindo à tristeza de suas vidas, que não acreditam interessar à entrevistadora, e justificam o insucesso de suas lutas em termos individuais, via de regra responsabilizando alguém da família pelas dificuldades. Dona Ivone, mãe de um aluno de Neide, responde assim à fala de abordagem:

"Por enquanto, tá tudo bem lá em casa. Antes era difícil, meu marido bebia, brigava dentro de casa, as crianças ficavam assustadas. Eu trabalho muito, tomo conta do bar com meu menino de dez e meu menino de treze, então ele judiava de mim, as crianças ficavam tudo desgostoso dentro de casa. Ele tem seis meses que parou de beber, alcancei esta graça, bebia muito, e a pinga faz mal pra ele. Eu tenho uma vizinha que é muito religiosa, ficou com pena e fez uma promessa. Eu sofri muito, quatorze anos de casada não é fácil. Eu não sou de briga, mas ele vinha, eu era obrigada a reagir, criar força, coragem...

o problema dele só era pinga, né? (...) O pai dele bebe muito, né? Ele via o pai bebendo..."

Mas há as que sublinham que a luta não foi inglória, pois sobreviveram, criaram os filhos com muito esforço, conseguiram permanecer na cidade e saíram do estado de miséria absoluta em que viviam no campo e nos primeiros anos no grande centro urbano. A própria dona Ivone encontra-se entre elas: "Sofri muito, trabalhei muito mas a vida melhorou." Dona Glória, mãe de Nailton,[1] é ainda mais clara:

"Eu sempre trabalhei na roça ajudando meu pai. A gente plantava feijão, milho, só pra nós mesmo, era muita pobreza. E quando chega o tempo que não chove, não dá nada? Lá a gente é sofrido... aqui a gente trabalha e sempre tem um pouco, lá às vezes trabalha e não dá nada."

Se algumas transmitem um inequívoco sentimento de fracasso e articulam um relato reticente e fatalista, outras resgatam, no decorrer da entrevista, a dignidade constantemente ameaçada. Dona Adalgisa, avó de uma aluna de Neide, é um exemplo vivo desta postura que transparece não só em frases que transcrevemos na parte referente ao bairro ("a gente não vai pôr o braço onde não alcança, pra não passar vergonha", "nossa família é uma família que precisa muita coragem pra viver") mas no tom de epopéia com que narra a história de sua vida, na qual ocupa o lugar de heroína. O relato de situações que mobilizam a impotência é entrecortado de afirmações que trazem de volta o sentimento de valor pessoal:

"Nas lojas, compro fiado. As pessoas dizem: 'pode levar'. Todo mundo tem vontade de me vender: 'A senhora paga' (...) Se disser que pago, não compro roupa, sapato nem calcinha, mas pago no dia que combinei."

O desejo de apresentar-se bem, não só como forma de lidar com a ansiedade depressiva que o relato autobiográfico mobiliza mas também de se valorizar aos olhos da entrevistadora, também aparece, quer sob a forma de negação inicial das dificuldades, quer do destaque às diferenças

1. Um dos alunos de Neide que foi novamente reprovado quando do término do ano letivo no qual observamos sua classe e que foi uma das quatro crianças sobre as quais nos detivemos nos estudos de caso (veja "A História de Nailton", p. 379).

que podem distanciá-las dos demais moradores do bairro.[2] Dona Maria Nazaré, mãe de um aluno de Neide, começa assim o seu depoimento:

"Minha fanlília... como que pode ser?... deixa ver... não tem ninguém mau, são todas pessoas que trabalham. Meus filhos, os vizinhos não têm reclamação deles, de ser malcriado. Agora, o modo que a gente vive... não é muito bom, só eu só que trabalho, sou separada do meu marido. Não é que a gente passe fome, mas não dou o que eu gostaria de dar pra eles. Mas é só uns probleminhas, não é nada muito grave, não."

No decorrer da entrevista, queixa-se de cansaço, de falta de dinheiro, de falta de condução, de desconforto e fome mas reafirma:

"Fora isso aí, não tenho muito do que me queixar não."

Da mesma forma, seu Laércio, pai de uma aluna de Neide, apresenta-se com as seguintes palavras:

"Num sentido geral, me considero uma pessoa tranqüila. Somos eu, a mulher e três filhos, quase estabilizados na vida. Ela trabalha por insistência, quase não precisa mas na atual situação política e econômica, quem pode trabalhar não pode ficar parado (...) Sempre trabalhei na área de administração de empresas [na verdade, começou como operário na construção civil e atualmente é encarregado de pessoal]; *atualmente sou supervisor de vigilância, sou responsável por cem pessoas. Minha mulher não tem profissão definida, trabalha como diarista na cidade, três dias na casa de um médico e dois dias na casa da mãe do médico. Somos quase praticamente fundadores do bairro, quando mudamos pra cá não tinha nem poste nas ruas."*

Se para algumas comparecer à entrevista é uma obrigação que cumprem sem questionar, para a maioria é algo que deve ser evitado ou pelo menos adiado. Apesar de termos pesquisado junto às mães suas disponibilidades de horário, foi muito difícil conseguir trazê-las até a escola para a entrevista. O número de abstenções era sempre muito grande; muitas só compareceram após três ou quatro convocações, alegando que haviam esquecido, confundido o horário e a data, tido

2. Sobre a dimensão subjetiva do discurso autobiográfico, veja Rodrigues (1978).

algum contratempo de última hora ou que não haviam recebido a convocação enviada através dos filhos. Duas das mães convocadas mais de uma vez falam explicitamente da resistência aos chamados da escola. Dona Marilena, mãe de uma aluna de Marisa, confessa ao final de entrevista:

"Eu fiquei nervosa no começo, achei que ia ser uma pessoa meio trancada, assim, que ia falar comigo. A minha vizinha falou pra mim: 'não vai, não, estas coisas é tudo bobagem'."

Dona Iraí, mãe de uma aluna de Marisa, ao mesmo tempo em que revela a existência no bairro de desconfiança em relação às convocações da escola, traz também a questão da ansiedade que estes chamados provocam e do alívio de não ter suas fantasias de cobrança e queixa confirmadas no contato conosco:

"Eu gostei muito de vim, porque eu gosto de ser pontual com as pessoas e a gente tem filho na escola e quer saber, né, quem tem boca vai a Roma, né, porque a gente tem muito contato por aí e as mães falam: 'Eu não vou lá, não, isso aí é tudo besteira.' A H. tava muito curiosa pra saber o que ia ser, porque ano passado eu fui chamada mas vim no dia errado."

Em muitos casos, a desconfiança inicial dá lugar a uma fala fluente na qual o passado é trazido à tona e revivido com emoção. Para as que têm suas vidas marcadas por acontecimentos trágicos, por uma carga de trabalho que não deixa mais do que poucas horas de sono ou pela solidão, a oportunidade de falarem sobre si mesmas, de contarem suas histórias, de colocarem em palavras suas mágoas e esperanças e sobretudo de serem ouvidas é recebida como uma bênção. Dona Maria Nazaré, por exemplo, após uma entrevista de quase duas horas na qual nos contou emocionada a tragédia de sua infância, reage à intervenção da entrevistadora no sentido de encerrar o encontro nos seguintes termos:

"Mas tá me fazendo tão bem! Não tenho com quem conversar, lá em casa todos dormem cedo. Eu converso com a Samanta [um bebê de 11 meses] que não conversa..."

À saída, já a caminho do portão, volta-se e nos diz:

"Você deve estar com a cabeça cheia, deste tamanho... A minha, deixa eu ver... está mais leve!"

Dona Maria Cecília, ao perceber que a entrevistadora não a chamou para recriminá-la pela bebida, também fala sobre a necessidade que tem de um interlocutor:

"Às vezes a gente tem que consultar alguém, às vezes a gente não tem com quem falar, às vezes tem que falar com alguém alguma coisa. Estou me sentindo muito bem, porque às vezes se você comenta alguma coisa com alguém de fora, o comentário é outro; agora, comentar com alguém que nem você, o comentário é outro, você não vai comentar a minha vida lá fora. Nem todo tipo de assunto você pode comentar com os amigos, então eu preferia conversar com pessoas estranhas como você... a única pessoa com quem gostaria de conversar era com a minha mãe, mas nunca mais voltei lá, a gente aqui tem outra vida, que a gente não tem com quem conversar."[3]

Além da desconfiança, dos expedientes de que se valem para não vir e da espontaneidade e fluência quando superam o medo da recriminação, uma característica das falas dessas mães e pais que chamou nossa atenção é a unanimidade com que valorizam a escolarização dos filhos. Apesar deste aspecto dos sonhos das classes populares já estar registrado na literatura educacional, não é demais ressaltá-lo quando ainda encontramos pesquisadores que equivocadamente afirmam que as mães de crianças faveladas "não aspiram para seus filhos mais do que trabalhar no bar da esquina". Seu José Bernardo, pai de um aluno de Neide, afirma:

3. Com palavras muito semelhantes, dona Maria de Lourdes e dona Maria Nazaré estão falando da necessidade que sentem de um interlocutor ao mesmo tempo próximo e distante, interessado e discreto, solidário e isento. Riobaldo, personagem de Guimarães Rosa, diz o mesmo, num contexto semelhante e provavelmente com o mesmo sotaque: *"Não sei, não sei. Não devia de estar relembrando isto, contando o sombrio das coisas. Lenga-lenga! Não devia de. O senhor é de fora, meu amigo e meu estranho. Mas, talvez por isto mesmo. Falar com o estranho assim, que bem ouve e logo longe se vai embora, é um segundo proveito: faz do jeito que eu falasse mais mesmo comigo. Mire veja: o que é ruim dentro da gente, a gente perverte sempre por arredar mais de si. Para isso é que o muito se fala?"* (Grande sertão: veredas, p. 36-37.)

"Ele está indo bem na escola, lendo, escreve, faz conta. Eu não aprendi nada, ele aprende, me ajuda, né? A vontade dele é só trabalhar. Já ficou num bar no Jardim ajudando um rapaz. O negócio dele é trabalhar, mas o negócio é aprender e depois arruma trabalho. Se eu tivesse estudado não tava sofrendo do jeito que estou. Tive uma chance na Light, mas fiz a ficha tudo errado, perdi. Escrevo, mas faltando letra (...) Fiz dois anos de escola mas não aprendi nada, só assino o nome."

Dona Iraí nos conta por que não passou da segunda série no interior do Paraná:

"Porque era difícil, não dava, a gente morava na roça. Lá a gente tocava a roça mas tudo que a gente fazia era pra pagar as contas lá no banco que devia; a gente plantava café, vinha a geada e queimava tudo, não dava. Aí primeiro veio meu irmão e nós resolvemos vir pra São Paulo, porque a vida lá na roça não é fácil pra estudar os filhos, era tudo muito difícil, longe, menina mulher quase nem estudava porque era muito perigoso; agora, menino, até arriscava."

No relato de dona Guiomar, mãe de uma aluna de primeira série, entrevistada em sua própria casa, a importância atribuída à escola pode ser medida pelos sacrifícios feitos para manter a filha estudando:

"Os congas dela, quando ela chega da escola, queria que visse. É só uma conguinha só; eu lavo e ponho no varal, seco no fogão, pra ela ir pra escola. A meinha eu comprei, até tava guardando dinheiro pra levar meu filho no Pronto Socorro que ele estava doente. Falei: 'Quer saber? Eu vou dar um cházinho de mate pro menino e vou comprar a meia dessa menina, senão ela não vai estudar.' O conga, ela pisa metade no conga e metade no chão porque tá pequeno e eu não posso dar outro. Eu quero dar, mas não consigo."

Importante ressaltar, dona Guiomar está se referindo também a exigências materiais que sacrificam os mais pobres e ameaçam diariamente sua possibilidade de permanência na escola. Muitos pais e crianças falam da pressão por parte das professoras para que os alunos tenham uniforme e o material escolar completo. Maria da Glória ou não tem conhecimento disto, ou o nega defensivamente, evitando admitir uma das manifestações da opressão na escola do Jardim. Quando fazemos

referência às dificuldades de aquisição de uniforme e de material escolar, ela nega que o uniforme seja uma exigência e afirma que a escola fornece o material a todos que precisam (vimos, na classe de Neide, que não há material suficiente). Embora a orientação oficial seja a não-obrigatoriedade de pagamento de taxa da APM, de material e de uniforme completo, as professoras se encarregam, na prática, de torná-los obrigatórios, exercendo constante pressão em sala de aula sobre os que não cumprem estas exigências. Além disso, pressionam as crianças para que tragam dinheiro para a realização de festas; em 1983, algumas crianças faltavam às aulas na classe de Neide para fugir à cobrança da contribuição em dinheiro para a festa junina; na classe de Marisa era visível o constrangimento de algumas crianças quando a professora perguntava pelo dinheiro para a festa. Maria José revela estar ciente destas pressões quando diz:

"Estamos distribuindo os carnês da APM esta semana. Mandamos para todos; não controlamos quem paga mas a professora faz um trabalho na classe, cobrando."

Embora haja empenho por parte das educadoras no sentido de oferecer material a quem não pode adquiri-lo, a falta de recursos nesta escola impede que este fornecimento atinja a todos os que precisam. A escola recebe da Secretaria da Educação uma quota, sempre insuficiente, de cadernos, lápis, cola e borracha. Mas Maria José lembra que:

"A parte dos livros é mais difícil, é mais caro e a APM tem que arcar. Mas a APM não tem dinheiro, então não podemos dar o livro para todos os que precisam. Então estabelecemos prioridades para quem precisa mais."

No início de 1985, a situação é colocada pela assistente pedagógica nos seguintes termos:

"A caixa está sem nada. Temos que comprar livros para n crianças. Tive que assinar uma nota promissória de mais ou menos 300.000,00 de livros porque a nota tem que sair em nome de alguém. A Prefeitura não manda material para as crianças carentes. Este ano está uma pobreza, não temos uma folha de sulfite na escola. A Prefeitura alega que não tem, que é para esperar, que vai chegar. Comprei um milheiro

de papel sulfite com o meu dinheiro. As professoras fizeram uma relação das crianças mais carentes, a partir de uma reunião com os pais. O problema é sério porque estamos sem verba. Tem aluno sem material em classe. O que fazer? A Maria da Glória está cansada de fazer requerimento pedindo material. Estamos nos virando com o pouco material que temos."

Ao mesmo tempo em que elogia a escola do Jardim e sua diretora, a quem se sente grata por ter recebido material escolar no ano anterior, dona Maria Angelina, mãe de uma aluna de Marisa, diz, no início de 84:

"Este ano, os meninos que trabalham compraram, os que não trabalham eu tenho que dar. Quando não posso, elas (as educadoras) *têm que dar... a Ivonete está sem um livro que a gente não pôde comprar. Ela até chorou, coitadinha..."*

Da mesma forma, Cinira, irmã de um aluno de Marisa, queixa-se de que, embora inscrito na Caixa Escolar, ele não recebeu nenhum material da escola, sendo obrigado a comprá-lo. Dona Maria da Paixão, mãe de um aluno da primeira série em 1984 revela que o fantasma dos gastos com a escola pode começar a rondar antes mesmo do ingresso da criança na escola; relata que ela e o marido não queriam que o filho fosse para a escola pois sabiam que não teriam dinheiro para comprar a roupa e o material. Uma tia, que na época estava em condições um pouco melhores de vida, arcou com as despesas. Dona Maria deseja que ele continue a estudar mas preocupa-se com o fato de que não pôde comprar a cartilha (Cr$ 1.500,00) e lastima que a escola não tenha condições de ajudar os pais a manterem as crianças na escola. Seu José Bernardo refere-se a outros tipos de exigências escolares que o oneram material e moralmente:

"O problema é roupa: o menino só tem uma calça e uma blusa, a menina é a mesma coisa. Tenho carta de motorista mas o que adianta se não tenho carteira registrada? Agora tive que tirar uma foto do menino, foi o maior sacrifício. A menina está com uma bolsa velha, caindo os pedaços (...) Não tenho nada em casa; de troço, só um fogão, um colchão e uma cama. Quando chove, molha, entra água por baixo, vai tudo pra cima da cama. Não tem mesa, cadeira, guarda-comida, não tem nada, não (...) No pré, todo mês tem que pagar Cr$ 500, 00. Não paguei nenhum, acho que não vão dar transferência, não posso pagar a APM. A diretora de lá é ruim."

Se há revolta contra esta realidade que lhes exige mais do que podem suportar e põe em risco o sonho de ascensão social através da escola, ela não é explicitada durante as entrevistas. O fornecimento de material pelo poder público não é percebido como um dever mas como um favor; no máximo, lastimam o não-recebimento de ajuda, sem saberem de seu direito de exigi-la.

A idealização da escola como caminho para a realização do desejo permanente de uma vida melhor convive sem grandes traumas com a sua quase impossibilidade de torná-lo realidade porque entre o desejo e sua insatisfação situa-se uma das "poderosas mentiras" a que Mello (1985) se refere: aquela segundo a qual o fracasso social de um indivíduo encontra explicação em sua *incapacidade pessoal* de valer-se de oportunidades supostamente iguais para todos. Se uma criança não consegue escolarizar-se, a causa deve ser buscada nela mesma ou nos socialmente apontados como seus responsáveis.

Quando falam sobre a escolarização dos filhos e tentam explicar suas reprovações, os entrevistados, numa situação de entrevista individual realizada nas dependências da escola, tendem a repetir a versão ideológica sobre os determinantes do fracasso escolar que tem nas próprias educadoras suas principais porta-vozes por ocasião de reuniões de pais ou de contatos mais informais com os familiares de crianças que não estão correspondendo às suas expectativas. Referências ao "nervosismo", à "falta de cabeça para estudar", à "irresponsabilidade" da criança frente às tarefas escolares e à inadequação de um dos pais perpassam todas as entrevistas. Quando falam sobre o fracasso escolar, essas pessoas dão a impressão de que vêm à escola para ouvir e para dizer sempre as mesmas coisas. As colocações das mães repetem as colocações das educadoras e todos fazem eco do "discurso competente":

"Ela tinha seis anos quando foi abrir o prezinho. Ela entrou na metade do ano e aí já foi pro primeiro. No prezinho não aprendeu nada, aí foi pra primeira série e repetiu, não aprendeu nada, a professora falava que ela não tinha mente de criança que queria estudar, assim diz a professora. No primeiro ano não aprendeu nada, aí a gente conversou com ela e ela pegou jeito de escrever, de ler. A gente explicava mas ela

não entendia, ela não queria saber o que a gente tá explicando, ela achava assim que aquilo não entrava. Quando ela entrou no primeiro ano, eu achava que ela nunca ia aprender, tinha gente na família que me dizia que ela tinha problema na cabeça, fiz eletro e não deu nada, o médico disse que ela não tinha nada, aí a gente conversou com ela e ela foi indo, aprendendo. Aí começou o ano, falei 'suas coleguinhas tudo passou, você ficou", aí a gente ficou conversando que ela ia ficar moça feia sem saber escrever, mas até hoje ela não quer saber muito dos estudos, não. Ela não gosta muito de fazer a lição que é pra escola. Agora eu não sei, ela tem esse problema mas já o menino não, nunca me deu problema, não sei se a mente da criança que não é boa..." (Dona Iraí, mãe de uma aluna de Marisa.)

"Este mês caiu muito, é mais fraca em matemática, não sei por que caiu, se é problema de nervoso. Ela tem medo de chegar nas pessoas e daí não pede explicação à professora." (Dona Cícera, mãe de uma aluna de Marisa.)

"Ele tinha sete anos mas não agia como criança de sete anos, não tinha aquela mentalidade, não agia de acordo com a idade dele. Quando a mais velha repetiu a quarta série, fiquei surpresa porque ela tinha bastante problema de assimilar os estudos por causa do nosso modo de viver dentro de casa; ela era uma criança reprimida, o pai bebia. Eu puxei para o lado dos estudos, ela ia mas sempre raspando. Na quarta série teve uma professora que não passava sem saber: 'Nancy é desligada, não tem noção do significado do estudo ainda, passou porque vocês ficaram em cima', ela disse e fez repetir para ter uma base maior. Quando a criança repete de ano, tem dificuldade para assimilar os estudos, é a vida do pai e da mãe que interfere na vida da criança. Quando está tudo bem em casa, a criança não tem aquele peso em cima dela, não tem que se preocupar com os desentendimentos dos pais. Eu acho que vai da criança mesmo... a professora tem 30-40 alunos, não pode dar atenção para cada um. A mãe é que tem que ajudar, não é problema da escola nem da professora. Não acho que seja um problema só da criança: até uma certa idade, as crianças precisam da ajuda do pai e da mãe, não tem responsabilidade." (Dona Aparecida, mãe de um aluno de Marisa.)

"Ó, na escola tá indo mal porque com dez anos está na segunda série. Vai mal na escola porque não põe nada na cabeça. É nervosa, tem problema de ouvido... [mais adiante na mesma entrevista] *ó, eu não sei por que vai mal, não tenho idéia, acho que é a memória dela, não dá pra pôr coisa na cabeça, acho que não tem memória boa, tenho comigo, né?"* (Dona Deolinda, mãe de uma aluna de Marisa.)

"É quieta, o negócio dela não é estudar, é só desenho, mas pula muito também, menina mulher é pior que homem, tem uma agitação... Também tem uma coisa, quando ela entra em férias, ela pega no caderno, fica olhando mas não estuda, não, ela é muito nervosa, fica olhando as figuras da cartilha e não entende. Ela quer estudar mas não sabe, acho que é por falta de vontade, preguiça. A professora fala: 'Ela quer mas não sabe. 'Eu tenho que levar ela no médico pra saber, ela reclama de dor de cabeça, é muito esquecida. Faltou muito porque tinha carne esponjosa e operou, as provas do meio do ano ela não fez. Tadinha, ela quer passar, mas ela fica triste e as colegas ficam tirando sarro dela e eu falei pra ela estudar mais um pouco. Acho que ela tem alguma coisa na cabeça... mas não sei não, porque se não tiver nada, é preciso dar umas palmadas." (Dona Marilena, mãe de uma aluna de Marisa.)

"Não sei se é porque não presta atenção, não sei se é porque gosta de brincar; no 1.º ano, ganhou tudo vermelho, nenhum azul. Não sei por que repetiu de ano; da Matemática, eu imagino, meu marido não fica em casa para ensinar as contas e eu não sei, só sei de cabeça." (Dona Elza, mãe de uma aluna de Marisa.)

A presença da medicalização do fracasso escolar é marcante entre as entrevistadas, em consonância com a prática escolar de encaminhar para serviços médicos as crianças que não correspondem às expectativas da escola:

"Não sei por que ela vai mal na escola. Ela diz que tenta estudar mas não consegue. Ela não é doente, é uma das mais fortes em casa, então não sei o que acontece. Acho que pode ser "bicha" que pode estar prejudicando... A Gema [filha de 12 anos, na 3.ª série da escola do Jardim] *não sei se é problema do cérebro o que faz ela repetir. Se reprovar esse ano, vou procurar um médico, pra fazer um exame sério."* (Dona Marinete, mãe de uma aluna de Neide.)

"A Eliana entrou na escola bem tarde, quando era lá no barracão. Quando fui fazer a matrícula dela, não tinha, tava cheio. Falei com dona Maria da Glória, ela falou: 'Por enquanto não, só no outro ano.' Ela já tinha uns 8 anos. Como entrou muito tarde, não sabia nem pegar nas coisas pra escrever, só fazia poucas coisas. (?) Ela é brava, bate em todo mundo... (?) Sei lá, acho que tem problema na cabeça (?) acho que ela não regula muito bem, está aqui, daqui a pouco tá ali, gosta de discutir com todo mundo, brigar... (?) Ela teve meningite quando era pequenininha, teve... esqueci, teve bastante doente... intestino, desidratação, depois sarampo, depois foi pra frente." (Valdete, irmã de uma aluna de Neide.)

Mas se num primeiro nível de seu discurso repetem muitas vezes literalmente o que dizem as professoras, esta característica não dá conta de suas concepções sobre as dificuldades escolares de seus filhos. Em primeiro lugar, mesmo quando aparentemente fazem eco, registram sua dúvida sobre o que dizem na maneira reticente como falam, na freqüência com que dizem "não sei". Quando as ouvimos com atenção, percebemos que a principal mensagem é a perplexidade diante do fracasso escolar dos filhos, é uma profunda dificuldade de compreender o que acontece, é a angústia de não saber como explicar muitas vezes contornada pela repetição do discurso considerado o único legítimo, em suas várias versões. Salvo exceções, nas quais o "discurso competente" das educadoras é repetido sem rachaduras, a ambigüidade é a característica principal da maioria dos depoimentos. Muitas vezes, a cada repetição do parecer emitido pela escola a respeito de uma criança corresponde uma afirmação que o nega, o que torna a fala dessas mães verdadeiros "discursos" no sentido etimológico da palavra (*dis-cursare*: ação de correr por ou para várias partes ou direções).

A trinca que pode fazer ruir as versões oficiais sobre o fracasso escolar de seus filhos geralmente tem duas origens: o conhecimento que a mãe tem da criança a partir da convivência diária em situações não-escolares e algum conhecimento, mesmo que incompleto, das deficiências da escola.

"Pra mim ela não tem problema não, já na escola ela é mais fraquinha, um pouco nervosa também. Vamos supor que se ela vai fazer uma coisa, ela já fica nervosa se não consegue. Em casa ela é boazinha mas um pouquinho nervosa, mas de malcriação não é, ela sabe respeitar, se esforça muito no serviço quando está fazendo, arruma a casa. Agora, fica nervosa com os estudos que demora entender. A professora passa uma conta e ela não entende, embanana tudo, eu não sei direito, eu já levei no médico e ele disse que ela não tem nada. Acho que vem da família, a minha já sabe um pouco de leitura mas a do pai dela não sabe, né? Eu não sei, quando a criança não desenvolve logo, não tem mais interesse... (...) Com oito anos entrou na primeira série, entrou em outra escola e repetiu. A professora disse que era pra levar no médico porque não ia passar nunca, não sei por que, e o médico falou que não tinha doença nenhuma e aí eu mudei ela de escola, por causa disso veio pra cá, fez de novo aqui a primeira série e passou para a segunda. Ela foi muito mimada, qualquer coisa que fala ela já fica com medo, a professora lá tinha uma fila forte e uma fila fraca; na hora que ela estava bem ela ia pra fila forte, quando ficava fraca ia pra fila fraca, aí ela ficou com um monte de coisa na cabeça, achava que não passava mais nunca e aí mudei ela de escola. Aqui vai indo bem, ela gosta, acho que a criança precisa primeiro gostar do lugar porque se não gosta é bobagem; aqui é melhor que lá, a professora de lá, ela ficou com medo dela, mas ela não fala, criança não fala tudo pra gente, né? (Dona Francisca, mãe de uma aluna de Marisa.)

Embora não consiga se opor frontalmente ao rótulo que a filha recebeu na escola – "é nervosa" – dona Francisca expressa sua discordância relativizando-o – "é um pouco nervosa", "é um pouquinho nervosa". Como esse rótulo na verdade não convence, busca uma explicação médica, sugerida pela própria professora, que também não responde pela dificuldade escolar de Neusa. Parte então para uma tentativa de explicação baseada numa concepção de analfabetismo como um mal hereditário; mas ao relatar a história escolar da filha, aproxima-se de uma concepção mais crítica: de alguma forma sabe que sua insegurança tem alguma relação com o sistema de "fila forte" e "fila fraca", mas volta a tentar explicá-la em termos individuais – "é mimada". Porém, a conclusão torna a conter a possibilidade de superação das explicações individualizantes: "A criança precisa primeiro gostar do lugar porque se não gosta é bobagem", o que não deixa de ser uma forma de percepção dos determinantes institucionais do insucesso escolar.

Dona Maria Angelina, mãe de uma aluna de Marisa, e de mais cinco filhos que freqüentam a escola do Jardim, todos com pelo menos uma reprovação em sua história escolar, vive a mesma angústia de dona Josefa ao tentar entender os motivos das dificuldades de aprendizagem escolar de seus filhos:

"Ela é assim, um pouquinho assim nervosa. É boazinha, faz serviço, cuida da casa, lava a louça, limpa o chão, faz arroz, até feijão. Não pode apressar ela, fica nervosa, chora. Ela não era assim, ficou assim depois que foi atropelada aqui no Jardim, logo depois que chegamos, com quatro anos (...) De lá pra cá, ficou meio aperreadinha... (?) Não sei responder... em casa é interesseirinha, chega da escola faz a lição, com letrinha bonitinha que só vendo. É interesseirinha, não sei por que repetiu... às vezes não tem muito interesse de aprender, né (?) Os outros? Talvez não faziam muita força, não se interessavam, não ligavam muito... (?) As lições que as professoras dão é difícil... meus filhos são espertos, inteligentes, não têm preguiça, às seis horas já tão tudo levantado, lavando o rosto, tomando café [os quatro mais velhos trabalham e ajudam no orçamento doméstico]. *Se fosse preguiçoso, tinha preguiça de levantar, né?"*

A fala da mãe de um aluno de Neide é um caso exemplar não só do poder que a voz das professoras têm de ecoar na voz das mães (lembremos que quando se refere a este menino, Neide usa com insistência o termo "parado" para caracterizá-lo) mas também do poder que ainda lhes resta de inverter a direção do rótulo e aplicá-lo à escola, revelando, assim, que possuem uma percepção crítica da instituição:

"Ele é meio desse jeito, meio parado, não é mesmo assim de brincar, ele é meio esquisito, em casa também ele só conversa com a tia dele solteira e o meu irmão solteiro brinca com ele assim, brincadeira de dar tapa, é assim, um dá tapa no outro. Com os dois (tios) *mais novos ele conversa e brinca, mas com a gente, é meio secão* [o menino mora com avós e tios, numa casa em que só há adultos; a mãe mora com um companheiro em outra casa, mais distante da escola] *(...) Ele adora essa minha irmã porque eu saía pra trabalhar e ele ficava com essa minha irmã, mas ficou meio assim parado (...) Na escola, eu já estou triste, esse negócio de estudo com ele tem hora que eu penso: 'Ih, meu Deus, será que esse menino não vai pra frente? Aí eu rezo tanto, porque o que será desse menino se ele não estudar, e eu, quando começo a falar com ele, eu fico nervosa e ele também fica querendo chorar e eu falo pra ele: 'Se o Divino* [padrasto] *tá fazendo isso pra você, comprando seu material, é pra você ter sua vida' e ele fica: 'Tá certo, mãe, tá certo' me abraça, me beija; 'meu filho, não deixa a professora se esquentar com você' e na hora entende, começa me agradar e depois, passado daquilo, já fica desanimado, eu só tenho ele, então eu faço de tudo pra ele crescer um menino, pra ter uma coisa na vida, porque se não tem estudo tem que arrumar esses serviços pesados, mas ele é meio parado, assim (...) Eu fico pensando comigo: 'Será que ele tem alguma coisa que empate ele?'... assim, alguma revolta de alguma coisa, não sei, não, porque ele pouco conversa comigo... eu não sei por que, não sei o que ele pensa, tenho hora que fico pensando se ele acha que eu não vivo com o pai dele, eu nunca tirei o saber dele sobre isso... Bom, criança é tudo danado, brincar ele gosta, gosta muito de ficar com os colegas brincando, ainda que não é muito do meu agrado, tenho uns sobrinhos que eu não gosto porque eles entram no quintal dos outros. Já sofri um bom pedaço com ele, ele tem bronquite, acho que é por causa de mim, que eu também tenho e com 5 anos ele foi pro hospital, ficou assim, mas agora tá bem. (?) Ele não tá muito bom na escola, ele tá muito fraco, às vezes eu penso de pôr ele em sala especial, fico pensando se ele tem algum problema porque ele não vai, não entra na cabeça dele, não sei, eu imagino que ele seja assim que nem eu, eu fui muito doente com bronquite e ia muito pouco na escola. Eu não sei como que é, eu não sei se é eu que tô pensando essas coisas, eu mesmo não tive aquele tempo suficiente pra estudar, no caso dele, mesmo que pode se esforçar mais... sei lá, parece que a criança não entende."*

O rótulo escolar faz contraponto, no curso de sua fala, com informações que o impugnam; seu filho é "parado" mas como toda criança, "é danado, gosta de brincar com os amigos na rua". Após relatar suas tentativas de melhorar o rendimento do filho inoculando-lhe culpa, após procurar, culpada, explicação em sua vida conjugal e após fazer incursões pelo estado de saúde da criança à procura de uma explicação, sempre entremeando sua fala de indicadores de dúvida, solicitada a contar a história escolar do filho, ela traz à luz uma *outra versão para suas dificuldades escolares, relacionando-as claramente com aspectos do funcionamento da escola* aos quais não havia feito referência na

primeira parte da entrevista. Este fato depõe contra as entrevistas curtas e demasiado estruturadas e fala a favor do contato prolongado como forma de apreensão mais rica do universo mental das pessoas, sobretudo das mais oprimidas:

"Ele começou com a dona Camila, no 1.º ano lá onde é o pré; aí ele começou com dois primos na mesma classe e ele ia beleza. Aí, quando começou essa troca de professor ele ficou meio assim parado, e aí estudou com essa dona Neide e não sei se ele ficava lá pelos cantos meio parado e ela não chamava ele e a Neide me falou que precisava dar uns gritos com ele porque ele ficava muito parado. Desde que ele começou estudar com essa dona Neide, ficou assim: grito com ele, ele não faz mais nada, acho que foi isso. Ele fala: 'ah, mãe, vou estudar com a tia Baixinha porque a senhora grita muito' e ele estudava com ela e eu chegava, pronto, ele já não estudava nada, sei lá, não sei se sou eu que grito muito com ele. Eu acho que ele não tem nada, porque pra brincar ele é muito danado, ele brinca demais. Agora, esse negócio de estudo aí eu não sei por que ele tá parado demais. (?) Era pra ter entrado na 1.ª série com sete anos, nós morava aqui embaixo, no mesmo quintal e fui fazer a ficha dele. Em vez deles pegarem primeiro esses que não tinha estudo, eles pegaram esses que tinham vindo do pré e esses que tinham vindo de outras escolas e ele ficou muito atrasado, só entrou no outro ano com a dona Camila, antes de mudar a escola pra cá – e nesse tempo, ele ia indo muito bem mas não passou, repetiu (?) não sei explicar por que ele repetiu, não sei se foi porque pegaram e quiseram mudar de professora e a professora faltava demais também! Eu penso que nem essa dona Neide, mesmo, não puxou ele não, vinham muitas crianças de outra escola e acho que ela ia deixando de lado os alunos mais velhos e ela faltava muito também, aí ele foi se atrasando, não puxava muito ele também. Ele é muito sossegado, se ele tiver ali fazendo a lição e se alguém chegar ali, ele sai dali e já vai dar atenção, então a gente tem que tá ali cutucando. Quando entrou na escola faltava pouquinho pra fazer nove anos, aí repetiu a 1.ª série e depois outra vez a 1.ª série e acho que repetiu duas vezes o 1.º ano e eu penso comigo que a professora não dava atenção porque ele era muito parado. Ele sentava no fundo, e muitas vezes não vinha nem lição pra casa e eu vinha na escola reclamar e ela dava umas explicações meio assim, e eu ia fazer o quê? Não ia fazer nada, porque os meninos que estudou com ele já tá na 3.ª série, os sobrinhos era mais assim, né, e acho que ela puxava mais eles, porque meu menino é parado demais e às vezes penso de pôr ele nessas classes assim de menos alunos pra poder dar mais atenção pra ele. A dona Neide dizia: 'Ah, dona Ilsa, eu não sei o que esse menino pensa, ele fica ali parado' e eu falava para ela: 'Olha, a senhora não esquece dele, dá uns puxão nele porque ele é muito parado mesmo, eu não sei no que ele pensa, se é brincadeira, não sei o que que é.' Fez a terceira vez a primeira série com a dona Neide e aí passou de ano mas não é do meu agrado, não, tá, muito fraco."

Das cinqüenta e nove mães entrevistadas nas dependências da escola, além dessa, apenas dona Joelma, mãe de uma aluna de Neide, faz críticas explícitas ao que nela se passa:

"A menina é repetente mas é por causa da outra professora, só tinha folha de pata na parede, falei: 'Vou tirar minha filha desta escola, ela só aprende isso'; não aprenderam mais nada. A classe quase toda repetiu, procurei outra escola mas não tinha vaga."

As demais atribuem à criança ou assumem a responsabilidade pelo fracasso dos filhos; embora sem convicção sobre o que dizem, a verdade é que silenciam o que sabem ou pensam sobre as condições do ensino, ao contrário de muitas outras mães que, entrevistadas em suas próprias casas, se sentiram mais à vontade para fazerem queixas espontâneas à escola. A maior parte delas gira em torno das pressões feitas pelas professoras relativas à aquisição de material escolar e de uniforme, além da solicitação de contribuição em dinheiro para festas e para compra de livros que pesam material e moralmente sobre as famílias, gerando ansiedade em seus membros, em especial nas crianças que se sentem cobradas e envergonhadas por não poderem corresponder:

"Ele perdeu a pasta dele, não me falou nada e começou a faltar na escola. Não vem pra escola sem caderno nem que mate."

Nas entrevistas domiciliares são freqüentes também, ao contrário do que ocorreu nas entrevistas realizadas na escola, queixas de agressão física das professoras contra as crianças: há reiteradas referências a

tapas, reguadas e agressões verbais. Duas mães relatam que suas filhas já foram "amarradas na carteira" pela professora Grace.

As críticas às professoras passadas, são feitas mais abertamente; há uma reserva compreensível na crítica às professoras atuais. Em alguns casos, a confusão das mães frente à professora é acentuada pela própria maneira como a professora se comporta em relação à sua classe. É o que acontece, por exemplo, no caso de Grace, a professora que instituiu a corda como instrumento de disciplinamento de seus alunos; considerada pela diretora uma docente dedicada e competente, que "briga por seus alunos" e que consegue ótimos resultados pedagógicos, irradia esta imagem para as mães que não ficam insensíveis diante dos fatos de que luta por seus alunos quando da distribuição do material escolar e consegue atingir índices maiores de aprovação em sua classe. Para uma clientela a quem o sucesso escolar dos filhos é vital, num contexto no qual o fracasso espreita permanentemente, a máxima segundo a qual "o fim justifica os meios" acaba sendo adotada; muitos pais valorizam as professoras enérgicas que conseguem índices altos de aprovação e lhes dão força no uso de métodos disciplinares baseados no castigo físico. Quando conta que seu filho já apanhou dessa professora, dona Maria a justifica, dizendo: "Às vezes é preciso ser severo com as crianças e isso só aconteceu uma vez." Já uma outra mãe expressa mais claramente a ambivalência frente a uma professora que simultaneamente agride e assiste: "A professora é brava, puxa a orelha mas dá caderno."

Por tudo isso, os elogios a essa professora são freqüentes; quase todas as mães a descrevem como uma pessoa "muito severa", "exigente", "brava", mas que "não perde tempo" e "puxa a matéria". Isto não significa que subjacente a esta adesão não haja em alguns casos uma revolta sufocada pelo medo de protestar e ser prejudicado. Dona Adélia representa este medo: no início da entrevista, conta-nos que a filha é boa aluna, estuda sozinha, é muito boa em casa, se dá bem com todos e gosta da escola e da professora. A seguir, ao mesmo tempo em que afirma que a professora é muito severa, afirma concordar com isso, "porque é bom para as crianças". Logo depois conta que a professora bateu com a régua em sua filha, que chegou em casa chorando e pedindo para mudar de professora. Ela e o marido chegaram à conclusão de que era melhor conversar com a diretora mas nunca o fizeram porque acharam que isto poderia prejudicar a menina. Mais adiante, ao ser

indagada especificamente sobre a história escolar da filha, desabafa: "ela não gosta da professora porque ela bate com a régua, dá tapa e xinga", não escondendo uma revolta que não consegue levar até a escola.

Embora as queixas de agressão não se restrinjam a esta professora, a insatisfação com o estado de coisas vigente na escola faz um contraponto ainda pálido com o fatalismo, a auto-responsabilização e o medo generalizados. O fato de a escola do Jardim diferir das que usualmente se encontram na rede em termos de limpeza, organização e assistência, torna ainda mais difícil a uma grande parcela de seus usuários perceber a opressão e a arbitrariedade que impregnam as práticas e processos que nela se dão ou insurgir-se contra elas. O caráter assistencialista das relações entre a direção e a clientela associa-se ao discurso técnico-científico para legitimar procedimentos que realizam os "pequenos assassinatos" que povoam a vida numa sociedade tanto mais autoritária quanto mais desigual o poder das partes em confronto. Mas a insatisfação e a desconfiança do usuário em relação aos serviços prestados pela escola se fizeram presentes durante as entrevistas e encontraram sua expressão mais acabada na fala de uma das mães:

"Passou de ano mas não é do meu agrado, não, tá muito fraco. Eu, pra mim, não passou, foi passado, a professora já tava cheia da cara dele."

6

Quatro histórias de (re)provação escolar

Reprovar: não aprovar, rejeitar, excluir, censurar, repreender, desprezar/Provar nova e repetidamente, provar bem.

Provação: ação ou meio de provar, de experimentar a consciência, o sofrimento, a paciência, a virtude etc./Transe, aperto, trabalhos penosos, situação difícil.

Re-provação: provar bem de nova/Ser submetido novamente a sofrimento, transe, aperto, trabalhos penosos, situação difícil.

A história de Ângela

Ângela é filha e neta de pequenos sitiantes do interior de Pernambuco. Cícera, sua mãe, nasceu há vinte e nove anos no sítio Lagoa da Flecha nos arredores da pequena cidade de Belém da Maria, a cerca de 100 km de Recife. José, seu pai, foi ainda pequeno para o mesmo local. Cresceram juntos e trabalharam duramente nas lides da casa, na criação de pequenos animais e na agricultura de subsistência desde crianças. Casaram-se ainda muito jovens, o que, para Cícera, significou a quase inevitável continuidade do processo desencadeado com seu nascimento: "O tempo vai realizando as essências previstas: menina, mulher, esposa, mãe. Em todas elas o trabalho está presente, sem surpresas." (Mello, 1985) Em 1971, quatro meses após o casamento, Cícera e José repetem "a rota seguida por parentes e amigos" e chegam a São Paulo, ela com dezessete, ele com dezoito anos, ambos analfabetos, com poucos pertences e muita esperança que acomodam temporariamente na casa de parentes em São Miguel Paulista.

Condições climáticas desfavoráveis explicam, a seu ver, a inviabilidade da vida no local de origem: "Lá no norte faz muita seca e quando chove inunda tudo, perde a lavoura." Pouco tempo depois, ainda através de relações de parentesco, José consegue passar da condição de trabalhador rural à de trabalhador urbano e assim garantir sua permanência na cidade: com a ajuda de um primo de Cícera, é admitido numa fábrica de tintas próxima ao Jardim como operário não-qualificado onde, carregando e descarregando caminhões, obtém o dinheiro suficiente para alugar um cômodo no Jardim. Aí permanecem cerca de dois anos, até a vinda de outros parentes do Nordeste, cuja presença viabiliza o aluguel, no mesmo bairro, de uma casa um pouco maior.

Ângela, a primeira filha, nasce em 1974, o que torna mais urgente a procura de um lugar menos exíguo para morar. Durante cerca de sete anos pagam aluguel, até que o proprietário da pequena casa resolve vendê-la. José alega que não tem dinheiro e se dispõe a deixar a casa mas Cícera toma para si a tarefa de conseguir o dinheiro suficiente para iniciar a compra da casa. Começa, então, a vender os poucos móveis que têm, conservando apenas a cama e o fogão, "passa" três rifas, aperta o orçamento, come o mínimo necessário, consegue cerca de dois terços do valor da entrada e incumbe o marido de "arrumar o resto", conseguindo realizar, assim, o sonho da casa própria. Cícera ainda hoje se emociona quando narra a epopéia vivida para conseguir um teto: "Aqui em São Paulo, quem tem casa própria tem tudo."

Mas a luta não termina aí; ela é cotidiana, incessante e levada pela determinação de Cícera de continuar buscando melhorar as condições de vida da família que cresce a cada ano: em 1975, nasce José Ângelo; em 1976, Ângelo Aparecido; em 1979, Rosângela, e em 1982, Michel. Após a batalha para conseguir dar início à compra da casa começa a luta seguinte para reaver os móveis vendidos, o que acontece lenta e pacientemente ao longo dos anos. A compra da "luz própria" leva-a novamente a vender alguns móveis e assim fará sempre que precisar comprar os seus direitos. Em 1983, o sonho é ampliar a casa, construindo mais dois cômodos na parte superior; é em torno deste objetivo que se concentra a luta de Cícera enquanto convive conosco e gera o sexto filho, que deverá nascer até o final de 1984.

O fato de Cícera ocupar o lugar central na história da família não é uma distorção do relato: José é um provedor ausente que cumpre com

sua obrigação de trazer o dinheiro para casa, mas não participa do dia-a-dia doméstico, desenvolvendo grande parte de sua vida fora de casa, para onde retorna muitas vezes tarde da noite. Desde o primeiro contato com a pesquisadora, numa entrevista individual na escola, no final de 1983, Cícera refere-se aos seus problemas de relacionamento com o marido que, a seu ver, decorrem do fato de ele sair muito, chegar tarde em casa e da suspeita de que ele tem outra mulher, o que os leva a discutir com freqüência e a faz uma pessoa insatisfeita.

Embora reconheça que José é um "bom funcionário", o que garantiu sua permanência no mesmo emprego desde que chegou de Pernambuco, e nos informe que "Zezinho é trabalhador, desde pequeno carregava a família, o pai dele não gostava de trabalhar e era ele quem punha comida em casa", as dificuldades de que constantemente padecem a levam a responsabilizar o marido e a imaginar que se ela fosse a "chefe da família" tudo seria diferente. A divisão desigual nos cuidados com a casa e os filhos sacrifica Cícera, que traz em seu corpo os "estigmas de sobrecarga" de que fala Antônio Cândido: muitos filhos e muito trabalho fazem-na aparentar mais do que seus vinte e nove anos, em contraste com o aspecto mais jovem do marido, um ano mais velho. As vizinhas a aconselham a "dar graças a Deus por seu marido ser um homem trabalhador" e a advertem de que se "continuar brigando com o Zezinho ele vai acabar lhe abandonando", ao que ela responde:

"Não me importo, se quiser pode ir hoje mesmo... tenho dois braços e duas mãos e posso trabalhar... não é porque não tenho leitura que não vou conseguir... conheço muitas mulheres que trabalha."

O relacionamento entre eles é tenso, difícil, marcado pelas constantes queixas de Cícera e pela crescente tendência de José a permanecer fora de casa.

Vivendo a cisão que Rodrigues (1978) encontrou nas famílias operárias objeto de seu estudo, Cícera atribui ao marido a responsabilidade pela situação da família, acusa-o de não cuidar dos filhos, de não lhe dar atenção e de não ajudá-la a criá-los, tornando-o depositário da culpa, enquanto se apresenta como boa mãe, boa dona de casa e como aquela que redimirá a todos no dia em que puder sair para trabalhar. Neste contexto, exerce seu papel de mãe com muita ambigüidade: ao mesmo tempo em que ama seus filhos e inegavelmente é dedicada a

eles, sonha com o dia em que poderá trabalhar fora e livrar-se do trabalho doméstico, que sente pesado e corrosivo; ao referir-se à vida em São Paulo, diz: "A vida continua muito difícil... é só trabalho." É em torno de um trabalho doméstico exigente, que não termina nunca, e do desgaste que ele traz, que seu cotidiano e seu discurso se estruturam:

"Vim para São Paulo com 17 anos, era jovem, bonita, bem tratada, e agora estou acabada, cheia de filhos..."

O peso que os filhos representam surge pouco depois : "A gente não pode se acabar por causa dos filhos..."

Em meio às dificuldades do presente, as condições de vida no passado tornam-se objeto de nostalgia; Cícera lembra-se emocionada de sua infância difícil mas aconchegada no seio da família, onde seu pai desponta como uma figura carinhosa que não encontra no marido. O desejo de voltar para o norte, nem que seja por uns tempos, é explícito, como se nesta volta pudesse resgatar o passado idealizado e fazer uma pausa que a realimente para a vida desenraizada e solitária que leva em São Paulo, onde constatou que "o casamento não resolve, até mesmo complica", como as mulheres de Vila Helena, ouvidas por Sylvia Leser de Mello. Como culpa o marido pela sua vida de labuta, as queixas referentes à qualidade da vida que leva comparecem em seu discurso atadas às queixas em relação a ele:

"Não agüento mais, ele só quer estar pelo mundo e eu fico em casa feito uma escrava cozinhando, lavando, cuidando de menino e de marido... Qualquer dia vou-me embora e deixo tudo aí com ele... ou então levo comigo."

"Assim só pondo comida em casa, não dá não. Tem mulher que se contenta com isso, mas eu não. Criado assim, só dando comida, é bicho bruto."

"Quando a pessoa com quem a gente casa não dá amor, carinho, não liga pra gente, a gente vai se desgostando, criando ódio, até que não fica mais com ela."

"O problema do Zezinho é que ele casou mas vive vida de solteiro, trabalhando e andando pelo mundo."

"Não gosto de como está a minha vida e se eu soubesse que ia ser assim não tinha me casado com meu marido."

"Se eu fosse solteira, ia trabalhar e arrumar minha vida."

Mas a insatisfação certamente não é só de Cícera. José também sonha com uma vida melhor; além de referir-se explicitamente a isto quando fala sobre a escola e o futuro, expressa seu sentimento de frustração e insatisfação com a vida num dos raros dias em que esteve em casa durante os dois meses que a freqüentamos: o sol começara a aparecer após muitos dias de chuva e Michel mostra-se inquieto. José diz que o filho "quer sair, para ir atrás do sol" mas rapidamente este desaparece; ele pega o filho pelos braços, leva-o para fora de casa e diz: "Olha, galego, não tem sol", como se falasse consigo mesmo.

Restrita à vida doméstica e ao Jardim, de onde raramente sai, Cícera orienta-se por uma visão distorcida dos determinantes da vida numa sociedade de classes. Acredita que trabalhando poderia juntar o dinheiro para comprar um grande terreno onde construiria casas para alugar. A pobreza é percebida como fruto do fracasso pessoal, de incapacidades individuais, de preguiça, de falta de determinação:

"Os tempos são difícil mas quem fica desempregado é quem não gosta de trabalho, falta muito ou não faz o serviço direito."

"Cada um tem seu papel, o professor tem que ensinar e os pais têm que educar, vestir, calçar. Se tem criança passando fome, sem ter o que comer, ninguém tem culpa, não, os pais é que têm que cuidar disso."

Em meio à insatisfação com seu cotidiano, às queixas em relação ao marido, à fantasia de que com seu trabalho remunerado superará a condição de pobreza e a uma visão ingênua de mundo, Cícera exerce com ambivalência seu papel de mãe; acreditando-se sempre na iminência de realizar o desejo de trabalho remunerado fora de casa, estabelece com sua filha mais velha uma relação na qual ambas são ao mesmo tempo filha e mãe. De um lado, preocupa-se com o futuro de Ângela e deseja que ela estude, de outro quer que ela assuma os cuidados com os irmãos e com a casa para que possa concretizar o sonho de redenção da família através de seu trabalho. Embora declare, por ocasião da entrevista na escola, que a filha "não precisa ficar em casa ajudando, eu não exploro ela no serviço" (e certamente o afirma porque já houve cobrança das educadoras neste sentido), a convivência permitiu-nos captar a natureza de sua relação com a filha: ao mesmo tempo que deseja que ela estude – porque, sendo

analfabeta, valoriza a capacidade de ler e escrever como condição para viver numa cidade como São Paulo (*"essas crianças precisa estudar, não é? Pessoa que não tem leitura em São Paulo passa um pouco de fraqueza; eu mesmo não estudei nada e não sei sair de casa porque não sei ler os ônibus"*) – solicita-a muito nos trabalhos domésticos, delega-lhe responsabilidades e deseja que ela as assuma. Numa das conversas com a pesquisadora, Cícera comete um ato falho que confirma nossa impressão de confusão de papéis; ao dirigir-se a Ângela para repreendê-la, diz: *"ainda sou sua filha..."*; ao perceber o equívoco, pára e corrige: *"Eu ainda sou sua mãe e você é minha filha..."* Antes mesmo de qualquer contato com Ângela e com sua família, uma das pesquisadoras já anotava, após uma entrevista com Cícera realizada na escola: "Percebi uma certa inversão de papéis: Ângela é a dona da casa e Cícera aquela que ainda espera um dia poder aprender a ler entrando no Mobral."

A família mora numa casa pequena de quarto, cozinha e banheiro. Todos dormem no mesmo cômodo da frente: os pais numa cama de casal, para onde trazem o filho mais novo nas noites mais frias, e as quatro crianças maiores num beliche. Trata-se, na verdade, de um quarto que cumpre também as funções de sala; é aí que recebem as visitas, assistem TV e permanecem quando estão em casa. Na ausência de sofás, as camas são usadas como assento; mais do que isto, as crianças brincam e até mesmo comem sobre as camas: é a " sala que vira quarto, o quarto que vira cozinha, a cama que vira cadeira e onde não há um cantinho estável que não seja abalado pelas necessidades do dia e da noite", segundo Ecléa Bosi (1979). Toda a casa tem um aspecto "entulhado" pela exigüidade do espaço que mal consegue abrigar os pertences da família. Geralmente há panelas com sobras de comida sobre o fogão; apesar dos esforços de Ângela e de Cícera para manter a casa limpa e arrumada, isto se torna difícil não só pela precariedade da construção e pela falta de espaço, como também pelo aspecto dos móveis, velhos e dispostos sem harmonia. Quando Ângela tenta tornar a casa mais bonita colocando uma toalha ou um vasinho sobre a mesa, Cícera diz: *"Não adianta, é casa de pobre e casa de pobre é feia."*

Como filha mais velha, cabe a Ângela ajudar a mãe nos afazeres domésticos: lava a louça, faxina, cuida dos irmãos, às vezes cozinha e lava a roupa, tudo com muita competência e seriedade. Preocupa-se com o bebê que está para nascer, quer providenciar as mamadeiras,

cuidando para que tudo esteja pronto quando ele chegar. Quando a observamos em suas tarefas domésticas, temos a impressão de que estamos diante de uma pequena adulta. Segundo sua mãe,

"Pela idade, vai ficar muito boa dona de casa quando crescer, pois fica só em casa, calada, arruma tudo, o armário, é a dona de casa. Antes de sair para a escola, arruma os irmãos, põe a roupa que cada um vai usar na cadeira. Parece uma velha, pede que eu não deixe que os meninos mexam no que ela arrumou."

Sobrecarregada desde cedo com os trabalhos domésticos, Ângela praticamente não brincou; primeira de uma série de filhos, recebeu muito pouca atenção individualizada dos adultos; objeto do desejo ambíguo de sua mãe de que se escolarize e permaneça em casa, ficou confusa quanto ao seu lugar no grupo familiar; foi com estas carências e esta confusão que começou sua experiência escolar primária em 1982. Sobre o comportamento de Ângela neste início de freqüência à escola, Neide informa:

"Esta aqui é um negócio. Tem bastante criança na família. Ela é a mais velha. Não acompanha. Só queria brincar de boneca no ano passado, ela e a Daise (...) viviam abraçadas, com bonecas e bolsinhas pelos corredores. Acho que era problema de maturidade. A mãe é destas nortistas bem... ignorantes, não sei... Em casa, não fazem nada para ajudar, a mãe não incentiva muito. O pai e a mãe são novinhos. A mãe diz que a filha não quer saber de nada."

Tendo em vista a natureza das atividades e das relações escolares nesta escola, suas necessidades de exercer a fantasia através do lúdico e de receber atenção foram mais uma vez frustradas. Mais que isso, a experiência escolar resultou numa indisponibilidade para aprender, pelo menos nos termos propostos pela escola, e ajudou-a a resolver uma possível ambivalência frente à tarefa de estudar.

Orientadas por uma psicologia educacional instrumental que tradicionalmente administra a improdutividade da escola desviando a atenção de todos para o aprendiz, como se sua maneira de ser na escola fosse um "em si" anterior e exterior ao que se passa no processo de ensino, Neide fala em "imaturidade" e em "desinteresse dos pais"; Marta, de um modo ainda mais arbitrário e simplista, atribui-lhe uma

"deficiência mental" e Maria José, ao saber que daríamos início ao "estudo de caso", informa-nos que teríamos "um prato cheio, pois a mãe é completamente paranóica". Foi assim que Ângela nos foi apresentada durante o ano de 1983, quando cursava pela segunda vez a primeira série numa classe de "repetentes fracos" na qual estava destinada, desde o início do ano, a estagnar. A primeira vez que a vimos, em maio de 1983, quando do início da observação em sala de aula, Neide vai chamando várias crianças que devem levantar a mão para que possamos conhecer as treze que, segundo ela, seriam reprovadas mais uma vez, por não terem condições pessoais de aprendizagem de um mínimo que justifique sua promoção. No final deste dia, Neide diz à pesquisadora que só permitiu sua presença em classe porque já está "cansada de encaminhar crianças para a psicóloga pra fazer testes e nunca receber os resultados" e então achou que valia a pena tentar, apesar de não acreditar "que exista algum modo de fazer estas crianças passar de ano".

O rótulo e o estigma atingiram Ângela muito cedo em sua vida escolar. Após cursar o pré-primário no próprio bairro, foi matriculada na primeira série na escola do Jardim em 1982, aos sete anos de idade. Avaliada quanto às possibilidades de aprendizagem, foi considerada não-pronta e colocada numa classe da qual não se esperava muito em termos de rendimento; previsivelmente, foi reprovada. Se a esta avaliação, sempre passível de suspeição, acrescentarmos a expectativa que ela gerou nas educadoras, reforçada pelo preconceito que alimentam em relação aos moradores do bairro, e a qualidade que as atividades de preparação para a alfabetização geralmente têm na rede – uma repetição interminável de exercícios e perguntas descontextuadas e até mesmo absurdas sobre localização espacial e temporal, partes do corpo, noção de tamanho etc., tão bem criticados por Caglari (1985) – podemos começar a detectar as *raízes escolares* de seu comportamento escolar.

Os rótulos disseminam-se rapidamente na escola. Tema freqüente entre as professoras, os "melhores" e os "piores" alunos tornam-se assunto de domínio público e por esta via perpetuam-se como "competentes" e "incompetentes". A prática comum entre as professoras de fazer comentários negativos sobre as crianças diante de quem quer que seja, incluindo a própria criança, é uma das principais responsáveis pela estigmatização de que muitas são vítimas, entre elas Ângela. Foi

assim que ela perdeu sua melhor amiga e ficou condenada a uma solidão no grupo que aumentou seu alheamento; a este respeito, Neide relata:

"Este ano separei as duas (Daise e Ângela)*; Daise deu o estalo, Ângela estacionou. Daise bateu na Ângela e disse: 'Não quero mais saber de amiga burra! E eram 'Cosme e Damião'!"*

Além de ter integrado uma classe considerada pouco capaz em 1982 e de ser condenada a uma classe de "repetentes fracos" em 1983, durante este mesmo ano Ângela participa involuntariamente de uma experiência que Neide insiste em anunciar em classe como destinada aos "mais fraquinhos": trata-se do projeto de "escola em tempo integral" idealizado pela diretora, no qual crianças consideradas fracas foram agrupadas e, num outro período, "re-forçadas" por uma outra professora (Grace) que, segundo a avaliação da assistente pedagógica, rejeitou o grupo. Para Neide, o resultado foi catastrófico:

"Ângela foi para o projeto. Voltou ontem, ficou com uma apatia em classe, não fez nada, nada. Desaprendeu."

Seu comportamento em sala de aula não sugere qualquer tipo de deficiência mental; seu desempenho não difere do da maioria de seus colegas, muitos dos quais foram aprovados: responde como pode a solicitações que carecem de significado, não entende explicações muitas vezes incompreensíveis, revela capacidade num curto período no qual é objeto da atenção e da simpatia da professora, para voltar a procurar a janela como possibilidade de "fuga" de uma situação mortificante, radicalizando, assim, o próprio comportamento valorizado pelas educadoras: a passividade.

Da perspectiva de Cícera, Ângela foi reprovada pela primeira vez porque não teve "oportunidade" de aprender, devido às faltas que deu por preferir ficar em casa ajudando. Ela afirma que a filha "não tem amor na escola", "não gosta de estudar", uma versão que as próprias educadoras veiculam porque as dispensa de autocrítica. Mas Cícera não está inteiramente convencida disso: ela, como tantas outras mães entrevistadas, também revela perplexidade diante do fracasso escolar da filha; embora disponha de uma explicação que usa para fins externos e também para atribuir significado a um fato que não consegue entender,

levanta, durante a entrevista, várias hipóteses, após dizer claramente: *"Não sei por que repetiu."* Ora aponta o desgosto pela escola e o gosto pelos trabalhos domésticos, ora refere-se à constituição física de Ângela (*"Ela é pequena para a idade mas é esperta, a família do pai é toda baixinha"*), ora suspeita que sua memória pode estar fraca porque ela se recusa a comer antes de ir para a escola, ora imagina que seus desentendimentos com o marido podem preocupá-la. Além disso, durante a primeira entrevista, ainda na escola, Cícera nos conta que *"a professora disse que não entra nada dentro da cabeça dela"* e pergunta-nos se achamos que a menina tem algum problema, do qual, no íntimo, duvida:

"Lá em casa todo mundo é trabalhador, ela também é trabalhadora, quem sabe fica preocupada com as crianças em casa..."

Mas uma coisa fica nítida durante o contato com os pais de Ângela: ambos vivem com ansiedade a dúvida sobre se ela seria portadora de "algum problema", o que se agravou a partir do momento que a escola a encaminhou para um psicólogo. A imagem escolar da filha invade a família, embora não o suficiente para convencê-la da necessidade de executar o pedido da escola. Mas a palavra da autoridade vem, sem dúvida, desempenhar vários papéis: reforça o desejo da mãe de que a filha assuma a casa, confirma a impressão de ambos de que a vocação de Ângela é doméstica e de que ela "não gosta da escola", e ajuda Ângela a "resolver" seu conflito entre ser "mãe" ou "filha", "adulta" ou "criança", "aluna" ou "doméstica".

Analfabetos, José e Cícera vêem na escola a única oportunidade que seus filhos terão de melhorar suas condições de vida: *"Essa é a oportunidade dela melhorar porque o pai não vai poder dar nada pra ela."* Ao se referir ao seu próprio analfabetismo durante a entrevista inicial, Cícera emociona-se e pede desculpas à entrevistadora por "não saber falar direito". Cursar o Mobral, escolarizar-se, faz parte de seus sonhos. Num plano intersubjetivo, faz sentido pensar na ambivalência que pode instalar-se nas relações dos pais com seus filhos no momento em que estes começam a realizar um desejo insatisfeito daqueles: expectativa de sucesso e inveja podem coexistir e levar a criança a viver simultaneamente o peso da responsabilidade de realizar o que seus pais não realizaram, da culpa de estar tendo a oportunidade que foi negada a

seus pais, do temor de perdê-los por isso e de traí-los ao tornar-se diferente.[1]

A natureza da relação entre Cícera e Ângela sugere a possibilidade da presença das fantasias, angústias e defesas a que esses autores se referem. Porém, além da necessidade de investigar essa versão com mais detalhe, ela não pode ser tomada como explicação suficiente do fracasso escolar de Ângela, o que implicaria uma redução psicologizante na abordagem da questão, a qual repetiria os equívocos do raciocínio tradicional quando aplicado à questão do rendimento escolar.

Mesmo no caso de identificação de uma psicodinâmica familiar dificultadora do bom rendimento escolar, não se pode entender o comportamento escolar de uma criança sem levar em conta a maneira como a escola se relaciona com sua subjetividade. Não basta dizer que a criança vem para a escola presa de angústias predominantemente esquizo-paranóides ou depressivas decorrentes das relações familiares que se estabelecem na pobreza. Mesmo nos casos em que isto for demonstrável, é preciso levar em conta a natureza da experiência escolar e suas relações com os temores com os quais a criança pode ter chegado à escola; estas experiências certamente consolidam e aumentam tais temores ou colaboram para sua elaboração e superação.

1. Estas hipóteses a respeito da experiência escolar das crianças pobres foram formuladas há mais de dez anos quando um grupo de profissionais argentinos se propôs a desenvolver um projeto de psiquiatria preventiva junto a uma população favelada em vias de erradicação. Quanto à relação das crianças com os pais no tocante à aprendizagem, estes autores afirmavam: "Numa população na qual a escolaridade média geralmente é de terceira série primária, dificilmente as crianças podem ultrapassar o grau de instrução dos pais. A sabotagem à freqüência à escola, consciente ou inconscientemente, é geral. Num jardim de infância situado num dos bairros, no momento em que se consegue algumas melhoras no atendimento das crianças, como a contratação de várias pajens, a modificação do regime alimentar, a aquisição de brinquedos etc., as mães começam a fazer queixas do serviço, afirmando que as pajens gritam com as crianças, não lhes dão de comer etc. A interpretação que se fez desta situação – não-verbalizada – foi que estes cuidados despertavam a inveja das mães, pois estas haviam sido muito carentes em sua própria infância. Este mecanismo se repete em relação à escolaridade e suas realizações (...) Os pais percebem a escola primária como uma instituição que admite normas e estilos diferentes e nesta medida podem, ao perceber que o filho pertence a esta instituição, sentir que podem perdê-lo. Frente a isso, respondem com condutas que podem ser interpretadas como verdadeira sabotagem à continuidade de sua freqüência à escola, o que também pode ser explicado como um ataque invejoso à criança pelo fato de ela poder continuar a aprendizagem que nos pais ficou inconclusa." (Harari, 1974)

Ângela defrontou-se com o preconceito, a discriminação, o estigma e um ensino de má qualidade, o que inegavelmente a leva a evitar a escola e a aprendizagem escolar e a dar impressão de que "não tem amor na escola". Aliás, através de uma mudança nas regras gramaticais oficiais, Cícera acaba dizendo a verdade sobre a experiência escolar de Ângela: por não ter amor *na* escola, não pode ter amor *à* escola. Não basta, portanto, dizer que estas crianças "possuem muito medo do que vem da sociedade, o que dá lugar a condutas reativas" e que "outra dificuldade, a nível familiar, é a identificação com figuras paternas muito autoritárias, em muitos casos com características castradoras e sádicas que são projetadas nos educadores", como afirma a equipe argentina. As observações que realizamos na escola revelam que os educadores muitas vezes tomam atitudes realmente castradoras e sádicas, o que pode confirmar as fantasias de alguns de seus alunos, mergulhando-os num mundo de perseguição real.

As reações de Ângela, quando do primeiro contato com a pesquisadora em sua casa, falam eloqüentemente do caráter perseguidor que os educadores podem assumir junto a essas crianças. Quando de sua chegada, os pais, que já sabiam de sua vinda, a esperam na porta. Quando esta se refere ao interesse em conhecer melhor algumas crianças repetentes, o pai começa a falar sobre o "problema" de Ângela, embora esta palavra não tenha sido usada pela pesquisadora em nenhum momento; segundo ele, o problema dela é gostar de cuidar da casa e só se preocupar com isto. À medida que ele e Cícera falam vão-se revelando sua preocupação com as sucessivas repetências da filha, a decepção que ela lhes causa, suas dúvidas sobre sua capacidade intelectual (principalmente Cícera revela este tipo de preocupação: *"Não sei se ela é muito esperta, não sei se tem boa memória..."*). De qualquer forma, entendem que a pesquisadora está ali para descobrir o *problema* de Ângela e resolvê-lo.

Enquanto isto, Ângela lava louça num tanque fora da casa; tão logo entra, o pai manda que "cumprimente a moça". Perguntada sobre o que imagina que a pesquisadora está fazendo ali, diz que é para ajudá-la a "aprender a ler e escrever e passar de ano". Após esclarecimentos da pesquisadora sobre sua intenção de conhecer melhor algumas crianças que haviam sido reprovadas, Ângela pega a cartilha (a cartilha Sodré, adotada em sua classe) e começa espontaneamente a ler, desde a primeira página. Lê rapidamente, atropelando as palavras, com visível ansiedade,

como se precisasse provar sua capacidade, como se a pesquisadora fosse uma professora que tivesse invadido sua casa para "tomar a lição", para avaliá-la para fins que certamente a ameaçam. Nem mesmo as tentativas da pesquisadora de tranqüilizá-la e um tombo do irmão mais novo que mobiliza a todos a dissuadem de continuar a ler compulsivamente (rapidamente constatamos que Ângela na verdade não lê, mas repete, com maior ou menor precisão, frases que decorou). Num desenho que faz um pouco mais tarde, nesse mesmo dia, super-heróis povoam a folha de papel, entre os quais se destaca a "Mulher Maravilha", fantasia de poder, tentativa de negar o sentimento de impotência traído pelo desenho sintomático de braços desproporcionalmente curtos.

Nesta primeira visita, os pais expressam a desconfiança que a presença de uma autoridade lhes desperta, não através de perguntas que explicitem suas dúvidas, mas indiretamente, trazendo para a conversa o medo que possuem de assaltantes e ladrões. Revelam também um sentimento de inferioridade e uma postura submissa que se expressam pela manifestação freqüente do desejo de aprovação da pesquisadora. Ao mesmo tempo que se sente perseguida com a presença de uma estranha que identifica como uma professora, Ângela manifesta sua esperança de ser ajudada a tornar-se competente. Esta será a marca de sua relação com a pesquisadora até o momento em que, gradativamente, e através da presença desta em suas atividades domésticas e lúdicas (e estas últimas, cada vez mais freqüentes à medida que as visitas continuam), passa a considerá-la amiga e confidente. Isto só foi possível depois que Ângela superou uma fantasia, claramente explicitada num dos primeiros encontros, de que a pesquisadora iria mandá-la ao médico como mandaria, segundo suas próprias palavras, "todas as crianças que está muito doente e não sabe ler e escrever". A medicalização do fracasso escolar, tão cara aos educadores, transborda portanto os muros da escola e atinge em cheio não só os pais como as próprias crianças.

As repercussões da experiência escolar se fazem sentir também na maneira como Ângela se relaciona com suas próprias produções; além de evitar escrever e desenhar, Ângela, quando o faz, via de regra deprecia o resultado ou precisa de alguém que a reassegure de sua boa qualidade. Embora não possamos afirmar que a escola é responsável por esta atitude dominante em Ângela, podemos dizer com certeza que no ambiente escolar ela teve confirmada suas fantasias de estrago, também presentes,

em maior ou menor grau, em outros membros da família, incluindo Cícera, que a expressa repetidas vezes; afinal, a presença da pesquisadora e o contraste que sua figura jovem e bem tratada faz com o grupo familiar acirra os sentimentos de desvalor e inadequação de que são portadores como membros de uma classe social desvalorizada.

Pequena para sua idade (quase dez anos por ocasião das visitas domiciliares), sem ser franzina, Ângela tem a pele clara, olhos castanhos e cabelos lisos e longos, sempre soltos e muitas vezes a serviço da ocultação de seu rosto. Inicialmente calada, desconfiada e tensa, aos poucos, mas sempre com muita cautela, vai-se soltando, começa a brincar descontraidamente, ri e conversa; é então que se revela uma outra criança, cheia de vida, curiosa, esperta e observadora. A maneira precisa como realiza trabalhos domésticos, a forma coordenada e harmoniosa como canta e dança, o equilíbrio e agilidade com que sobe na laje da casa, a propriedade com que expressa suas idéias e o grau de detalhe com que evoca as estórias que lê com a pesquisadora e as ilustrações que as acompanham, afastam qualquer possibilidade de se tratar de um quadro de distúrbio de atenção ou de psicomotricidade, de "deficiência de linguagem", de "imaturidade emocional" e muito menos de "deficiência mental".

À medida que a desconfiança inicial é superada, surge em todos os membros da família (exceto o pai, quase sempre ausente) uma relação com a pesquisadora na qual esta comparece muito idealizada, "mãe boa" inesgotável e disputada; todos, incluindo Cícera, querem atenção e reconhecimento. Somente as crianças menores, ainda sem experiência escolar, manifestam abertamente sua insatisfação quando frustradas nesse desejo; durante um tempo, a pesquisadora é recebida a pedradas pelos irmãos menores de Ângela, que expressam verbal e explicitamente o desejo de serem seus filhos. A mesma desinibição que estas crianças revelam nas relações pessoais, revelam também em atividades lúdicas e em atividades que envolvam lápis e papel: são mais espontâneas e criativas, ao contrário dos que já passaram pela escola, sobretudo Ângela que durante todo o período de convivência com a pesquisadora, recusou-se a escrever e raramente se propôs a desenhar.

Cícera, em especial, tenta satisfazer nesse contato sua necessidade de um interlocutor com quem possa dividir suas angústias, falar, ser ouvida e obter esclarecimentos. Em alguns momentos, chega a competir com as crianças pela atenção da pesquisadora; isto ocorre de modo

mais claro e intenso quando esta dá informações sobre sexo às crianças. Ao mesmo tempo em que se mostra contrariada com o fato de os filhos terem recebido informações sobre um tema que ela considera proibido, sente-se excluída e confessa que ela também não sabe como são "as coisas", pois só teve uma "palestra" com um médico. Além disso, mais de uma vez revela sutil e disfarçadamente seu desejo de participar das atividades que a pesquisadora desenvolve com as crianças; por exemplo, num momento em que esta lê um livro de estórias, Cícera consegue garantir sua presença no grupo alegando que o filho menor (de um ano de idade) também deseja integrá-lo, embora seja visível que ele atrapalha: *"Não adianta pôr ele longe porque ele quer ficar junto"*, diz ela quando Ângela se levanta para afastá-lo.

Embora tenha durante muitos dias se recusado a qualquer atividade que tivesse alguma relação com a escola, Ângela acaba revelando a maneira como a vê: em seu desenho de uma sala de aula, uma professora fala para uma classe sem alunos, para carteiras vazias; ao "brincar de escolinha", quer ser a professora e faz da irmã menor e da pesquisadora suas alunas. Ao assumir o papel de professora, fica em pé, com o corpo retesado, o nariz para o alto e diz que vai *"gritar o ditado"*. Começa a ditar uma série de palavras, com voz pausada, e repete as sílabas, imitando uma professora. Quando a pesquisadora comenta algo com Rosângela, é severamente repreendida: *"Dona Denise, pára de conversar e presta atenção no ditado! Hora de ditado é hora de ditado, hora de conversa é hora de conversa."* Fala alto, com as mãos na cintura. Durante o ditado, que dura cerca de dez minutos, avisa: *"Só falta quatro palavras, crianças."* De posse de uma caneta vermelha, afasta-se para corrigir o ditado da pesquisadora; volta depois de algum tempo e diz: *"Dona Denise, você errou cinco palavras, não tem vergonha nesta careta, não? Não falei pra você não escrever com azul?"* Separa o ditado em duas partes e numa delas tenta escrever "parabéns" e na outra coloca uma nota 4 e diz: *"Você fez uma parte da lição boa e outra ruim. Vai pra diretoria, viu? E sem preguiça."* A seguir, pega a pasta e a bolsa da pesquisadora e vai ela mesma para a diretoria, pedindo ao irmão (que acaba de chegar) e à pesquisadora que tomem conta da classe. Quando volta, pergunta se a classe fez bagunça. Quer, então, passar uma lição de matemática. Ao perceber que o papel está irregular quer endireitá-lo, cortando-o com a régua; diante de sua dificuldade a pesquisadora

oferece ajuda, porém ela recusa: *"Eu sei fazer, eu sou a professora!"* Mas acaba aceitando-a e assim que a pesquisadora acaba de cortar, retoma seu lugar de autoridade e diz, em voz professoral: *"Muito bem, Denise."* Enquanto passa contas para seu "alunos", vai-se queixando: *"Os alunos dão muito trabalho, estou muito cansada, já trabalhei muito."*

Numa das três vezes em que se dispôs a desenhar, Ângela cobre a folha de utensílios domésticos; ao final, desenha uma empregada e diz: *"Eu sou a empregada da casa."* Desenha, então, uma escada que conduz à parte superior da casa onde se encontra o *"quarto do patrão; ele está no quarto, vigiando a empregada"*. Durante muitos encontros, Ângela tenta conquistar a pesquisadora mostrando competência nos afazeres domésticos; concentrada, lava a louça enquanto esta a espera para conversarem ou fazerem algo juntas. Sabe que esta é a expectativa de sua mãe e em certa medida também de seu pai. Ao ocupar o lugar da mãe provavelmente é presa de fantasias desconfortáveis, o que, paradoxalmente, pode levá-la a continuar nele, numa tentativa de ajudá-la e, assim, reparar os danos que imagina possa estar lhe causando; sabe também que tem competência nesta área, ao contrário do que ocorre nas atividades escolares. Por isso, não é de surpreender que na sala de aula – lugar no qual é depositária da incompetência – termine um dos dias letivos limpando compulsivamente o chão, com rapidez e eficiência, imune às recriminações da professora e ao riso dos colegas.

O contato com um adulto que não a vê pelo ângulo estreito dos rótulos e que pode conter suas angústias faz com que Ângela descubra o prazer de brincar e expresse mais livremente suas fantasias e indagações. As questões relativas à sexualidade logo se revelam prioritárias: freqüentemente elas vêm à tona, inicialmente de forma simbólica ou distanciada ("os meninos gostam de tirar a calcinha das meninas"; "tem meninas que deixam" etc.), depois sob a forma de perguntas diretas sobre relações sexuais e nascimento de bebês.

O convívio com a família permite à pesquisadora perceber que embora sexo seja um assunto tabu, sobre o qual nunca se fala e cuja manifestação pelas crianças é reprimida e punida, é impossível aos pais preservar sua intimidade; todos dormem no mesmo quarto (que também serve de sala) e a casa carece de portas internas. Institui-se, assim, uma dupla mensagem da qual as crianças não saem ilesas. Ângela consegue, de um modo sutil e inteligente, falar sobre esta convivência com a

sexualidade dos pais, ao contar à pesquisadora que à noite finge que está dormindo e assiste, "por baixo do cobertor", filmes de sexo na TV que seus pais vêem porque pensam que ela está dormindo. À medida que a confiança na pesquisadora aumenta, Ângela vai fazendo-a sua confidente, até levá-la para um lugar da casa que é só seu (um local de difícil acesso sobre a laje que, na ausência de um andar superior, funciona como telhado) para que tenham "conversa de mulher" da qual não quer que os irmãos participem. Numa outra oportunidade, faz perguntas sobre relações sexuais e a origem dos bebês; ouve com concentração as explicações da pesquisadora, pede detalhes e quer que certas passagens sejam repetidas. Satisfeita sua curiosidade, põe-se de pé na calçada, abre os braços e grita, radiante: *"Agora eu sei tudo!"* A partir daí, ao passear pelas ruas do bairro, começa a fazer muitas perguntas sobre como várias coisas que vai encontrando funcionam ou são feitas.

Em circunstâncias de vida que propiciam de um lado uma convivência mais próxima com as relações sexuais dos pais e de outro um tratamento preconceituoso das questões relativas à sexualidade, a *educação sexual* na escola poderia desempenhar um importante papel. No entanto, o que existe na escola são educadores geralmente despreparados para lidar com esta dimensão da vida e prontos a tomar cada manifestação da sexualidade de seus alunos como uma prova da imoralidade e da promiscuidade que a seu ver caracterizam as famílias pobres.

De uma criança tensa e integralmente dedicada aos cuidados com a casa e com o irmão mais novo, Ângela transforma-se, ao longo do estudo, numa criança mais descontraída que aos poucos descobre o prazer do lúdico e começa a se diferenciar da mãe, o que torna as relações entre elas muitas vezes tensas. À medida que Ângela quer devolver à mãe o que lhe pertence, Cícera vai-se mostrando cada vez mais insatisfeita, pois tem que assumir uma maior quantidade de trabalho doméstico, contrariamente ao seu desejo de delegá-lo a Ângela para poder realizar o sonho de, lançando-se no mundo, libertar-se e libertar os filhos das agruras da pobreza.

Na entrevista devolutiva, no final de 1984, o pai registra que Ângela "pegou gosto pelo estudo" e que afinal passará para a segunda série. Para isto contribui o fato de termos levado para a escola uma outra imagem de Ângela, a partir da convivência no estudo de caso. Pelo menos temporariamente, as educadoras não se sentem à vontade para continuar

afirmando a incapacidade desta aluna, abrindo-se, assim, a possibilidade de vê-la com outros olhos. Ao falar sobre Ângela, sua professora nesse ano a considera ainda "um pouco presa, contida" mas informa que seus olhos "brilham de interesse" a cada explicação nova. Informa-nos ainda que Ângela causou-lhe boa impressão, foi uma boa aluna, acompanhou sem maiores dificuldades as aulas; embora de início não falasse com ninguém e se mostrasse uma criança tímida e isolada em classe, superou esta postura a partir do final do primeiro semestre quando, progressivamente, aproximou-se das outras crianças. Um comportamento seu que chama a atenção desta professora é o pedido de nova explicação sempre que não entende algo. É importante ressaltar que esta professora é nova na escola e discorda da orientação segundo a qual deveria apenas preparar esta classe para a alfabetização no ano seguinte; por "não trabalhar deste modo", propôs-se a alfabetizá-los, o que só não conseguiu com quatro crianças, entre as quais não se encontra Ângela. Foi, portanto, por obra do acaso que Ângela escapou de mais um ano letivo no qual continuaria a ser considerada incapaz de aprender a ler e escrever, a ser submetida a atividades sem interesse e novamente reprovada, o que poderia ter encerrado na 1.ª série sua história de escolarização.

Nas entrevistas finais, os pais falam da falta de ajuda da escola na aquisição do material escolar; embora tenham recebido da diretora dois agasalhos no ano anterior, consideram esta ajuda insuficiente, pois muitas vezes não têm recursos para adquirir o material exigido. Cícera discorda do marido de que a escola tem obrigação de fornecer o material; segundo ela, esta garantia só deve ser oferecida aos mais pobres, entre os quais não se inclui porque possui casa própria. Além disso, afirma não querer nada da diretora, num tom que sugere algum problema pessoal de relacionamento. Ambos concordam, contudo, que nada deve ser feito para cobrar da escola o que, para José, é um dever da instituição; ambos limitam-se a queixar-se e a lamentar a falta de recursos para financiar o estudo dos filhos, cuja valorização passa sobretudo pela aprendizagem da leitura e da escrita, como sugere Cícera quando, ao entrar em contato com a letra da pesquisadora, diz para Ângela: *"Se você tivesse essa letra, a gente tava rico..."*

No início de 1985, Ângela foi submetida, na própria escola, a um exame psicológico realizado por uma psicóloga integrante da equipe de uma das clínicas da Prefeitura. O laudo foi redigido nos seguintes termos:

Resultados Gerais

a) Inteligência

Em relação aos seus resultados intelectuais obteve: QIV = 66; QIE= 64; QIT= 62.

A criança apresenta um nível de inteligência, segundo tabela do teste, abaixo da faixa média de normalidade, o mesmo ocorrendo com seus resultados verbais e de execução. Tais resultados são relativos, dado que as tabelas se referem a uma população diferente daquela na qual a criança está inserida.

Revelou, em termos verbais, alguma capacidade em julgar situações práticas que lhe são impostas; em abstrair e generalizar conceitos (este sendo fator G) e dificuldade em reter conceitos, manter atenção concentrada, memória auditiva e imediata estruturação temporal.

Frente aos subtestes de execução, apresentou alguma capacidade para análise e síntese e dificuldade em perceber minúcias, detalhes em atividades que exijam rapidez e precisão.

Estes resultados estão vinculados a uma grande dispersão e agitação da criança frente à atividade, não conseguindo se manter concentrada por muito tempo, o que está coerente com os resultados obtidos, tendo maior dificuldade em atividades que exigiam atenção maior. Supõe-se que esta agitação é proveniente de algo interno; de conflitos a nível emocional e não de uma deficiência propriamente dita.

b) Motor

Seus resultados encontram-se na média 26 (QI= 22 e Q3 = 30) correspondente à idade de seis anos, revelando assim, grande dificuldade perceptiva-motora; dificuldade em organizar espacialmente, não havendo integração entre as partes. Estes dados, porém, estão vinculados a uma dispersão constante durante o teste, refletindo alguma agitação interna. Apresenta autocrítica muito acentuada e um grande medo de errar.

c) Personalidade

Trata-se de criança que vivencia um conflito muito intenso, o qual não lhe permite integrar internamente suas condições físicas e psíquicas com sua experiência vivida; com o papel que desempenha, principalmente dentro do contexto familiar. Tal papel exige além do que é esperado para sua idade e dos recursos de que dispõe. Há uma "sobrecarga" intensa sendo Ângela o protótipo da dona-de-casa com muitos encargos a cumprir (ver a descrição do dia da criança). Tem a fantasia de que possa ocupar o lugar da mãe, havendo uma mistura de papéis, sem diferenciação entre eles. Vê-se como muito parecida com ela. A figura paterna surge como alguém frágil, velho, acabado, com quem não pode contar.

Ângela "executa" tarefas de uma maneira robotizada, sem que estejam introjetadas, sem que haja um referencial internalizado, estas ultrapassando as condições de Ângela e as funções de uma criança de sua idade. Com isto, sente-se cansada, insegura e confusa quanto aos aspectos de sua própria identidade. É uma criança muito carente afetivamente, precisando de um espaço para colocar seus desejos internos e seus medos. Suas trocas afetivas são ruins, chegando a sentir culpa por querer afeto.

Encontra-se no momento, muito perseguida; seus desejos mais profundos ficam escondidos por um medo de ser descoberta e não corresponder àquilo que é esperado. Assim, funciona com o discurso do outro; utiliza-se de frases da mãe, trazendo o desejo desta sem conseguir abordar o seu próprio desejo. O "bom" fica determinado pelo outro (no caso, mãe), que a leva a perder de vista seus próprios recursos, necessidades, bem como sua identidade.

Todos estes aspectos estão em turbulência internamente e Ângela sente-os como insuportáveis, havendo uma vontade de se livrar deste peso e poder se desenvolver, respeitando seus limites, porém não encontra um espaço para que isto ocorra. É uma criança ansiosa, agitada, dispersa, com um autocensor intenso, havendo grande preocupação em ser aceita e em não errar. Talvez este medo de ser descoberta a assuste, utilizando-se de vários mecanismos que desviem qualquer aproximação de si mesma para outro foco, controlando seus sentimentos mais profundos (risadas muito tensas, grande agitação, vontade de fazer coisas diferentes daquelas envolvidas na aplicação dos testes, principalmente dos projetivos).

Na escola tais conflitos também aparecem, onde para Ângela torna-se difícil integrar seus recursos e anseios com a aprendizagem; Ângela se fecha, não tem amigos, não gosta de brincar...

Conclusão

Tomando por referência os dados acima, não se deve ser radical ao analisar seus resultados intelectual e motor, visto que Ângela vive neste momento, conflitos muito intensos a nível emocional.

Através dos dados obtidos em anamnese, observa-se que a figura materna se evidencia na história de vida da criança. A mãe mostra-se extremamente exigente com esta filha, tendo uma expectativa muito alta, além das condições de que Ângela dispõe. Parece que tal exigência vem desde cedo; criou-a dentro de casa, sem contato com outras crianças; atribui-lhe funções muito complexas; acha-a moça aos dois anos para usar chupeta... Preocupa-se em retratar sua filha como alguém ideal, segundo seus valores, precoce, tendo grande desejo de que Ângela seja como ela, sem que haja uma diferenciação de papéis. Esta imagem é passada e assumida por Ângela, esta ficando muito confusa acerca de sua individualidade. Há uma auto-exigência muito acentuada em torno de seus atos e grande medo de errar e não ser aceita. Mãe funciona como um "superego", um censor que a ameaça. Ângela apenas executa, sem introjetar, o que se torna muito angustiante.

Parece que os conflitos entre o casal vividos pela mãe, ocupam todo o espaço sem que haja um para Ângela. Reclama de sua situação com o marido, porém não toma nenhuma atitude, esperando que o externo resolva e que Ângela seja a ponte. (A criança traz os desejos da mãe para serem atingidos.) Coloca grande responsabilidade na filha, a qual fica sem uma referência própria para poder distinguir o que é seu e o que é de sua mãe; passa a ser a "porta-voz" dos conflitos da mãe. Esta situação é demais ameaçadora para Ângela; a mãe a invade sem estar podendo respeitá-la na sua individualidade; sem perceber seus limites e necessidades. Não se observa um vínculo mais afetivo, de troca entre mãe e filha, haja visto o período de amamentação no qual a mãe não tem certeza se a amamentou. Seus problemas passam a ser o centro de tudo, sem que possa ver as dificuldades e carências de Ângela (ver queixa da mãe e dados de anamnese).

Com isto fica difícil para Ângela se aproximar de aspectos que lhe são próprios, de seus anseios e necessidades, estando se desenvolvendo num processo acelerado que a desgasta e amedronta.

É importante que esta criança passe por um processo que vise a "construção" de uma estrutura que tenha como base seus próprios recursos, carências e desejos.

Para a mãe, torna-se indispensável uma orientação que lhe possibilite esclarecer e lidar com suas angústias e conflitos, sem que envolva tanto Ângela, distinguindo o seu papel e o da filha.

Orientação

– Ludoterapia individual;

– Orientação para a mãe.

Além do contraste entre as habilidades reveladas nos testes e as reveladas na vida, chama atenção a omissão total, nesse relatório, da experiência escolar como parte integrante das experiências de Ângela; tudo se passa como se seu comportamento escolar independesse da escola e seu comportamento nos testes independesse das experiências que viveu durante os três anos em que foi reprovada e estigmatizada no ambiente escolar, como se seu mundo se limitasse às experiências familiares. Considerando como causa de seu fracasso escolar "conflitos muito intensos a nível emocional" de origem familiar, o relatório exclui, como convém ao sistema, a dimensão social e política da (re)provação escolar.

A história de Augusto

No final de 1983, Augusto, dez anos, foi reprovado pela terceira vez consecutiva na 1.ª série da escola do Jardim. Portanto, em 1984 ele a cursará pela quarta vez. A reprovação já se tornou corriqueira entre as crianças desta família: Marina, sua irmã mais velha, foi promovida para a terceira série, após ser considerada uma aluna apenas regular na classe de Marisa; está com quase onze anos e cursou duas vezes a primeira série. Silvana, nove anos, também cursa pela segunda vez a primeira série; Marisa, sete anos, matriculou-se na primeira série em 1984, com muita dificuldade para conseguir uma vaga, tendo ficado no período das 15 às 19h, o que preocupa a mãe, que a considera muito pequena para voltar da escola quando já escureceu. Vânia, seis anos, foi matriculada na pré-escola em 1984 mas a professora convenceu a mãe de que era preciso tirá-la da escola porque "fica paradinha, não faz nada, não brinca". Há ainda um irmão, Júnior, de quatro anos, sem

experiência escolar. Em 1984, nasceu mais uma filha, Isabel, um bebê de cerca de dois meses quando das visitas domiciliares.

Toda a responsabilidade pela reprovação das crianças é atribuída, pelas educadoras, à mãe. As acusações e ameaças que a escola lhe faz atingiram tais proporções que o estudo de caso através de visitas à casa tornou-se quase impossível: durante os três meses que ele durou, Márcia (a mãe) vacilou entre a satisfação de ter com quem falar e a desconfiança diante de alguém que não conseguiu dissociar da escola e que, portanto, lhe mobilizava intensa ansiedade persecutória. Com o passar dos encontros, prevaleceu a desconfiança, aumentada por incidentes escolares que repercutiram direta e intensamente sobre seu contato com a pesquisadora.

Como dissemos, Augusto tornou-se o depositário da "sujeira" que o estereótipo social atribui ao pobre; sua falta de asseio passou a ser sua característica distintiva no ambiente escolar, onde é conhecido como "Cascão", um dos mais marcantes da galeria de "tipos" aos quais as educadoras da escola do Jardim se referem tão logo são solicitadas a falar sobre sua clientela. Quando de nossa primeira visita à escola, ouvimos falar de "Cascão" e de sua mãe, a qual encarnava o desmazelo e a irresponsabilidade que costumam ser atribuídos às mães da periferia.

Levada pela necessidade de encontrar um culpado pelo insucesso da escola, a equipe técnico-administrativa rapidamente estigmatizou Augusto, sua mãe e, por extensão, toda a família; enquanto se relacionam com ele de maneira ambígua – de um lado o estigmatizam como "o sujo" e "o delinqüente", de outro têm para com ele atitudes assistencialistas – o relacionamento com Márcia é duro, acusatório e cobrador, sem que as educadoras consigam um distanciamento emocional suficiente para tentar entendê-la e, assim, poder ajudá-la. Como vimos, Márcia foi ameaçada de ter que se haver com a polícia caso não garantisse a ida dos filhos à escola.

Mais que dureza, acusação e cobrança, o discurso das educadoras sobre Márcia é marcado por flagrante desrespeito. Retomemos o que Neide disse a propósito de Augusto:

"É uma tragédia. É o 'Cascão' da escola. É irmão da Marina, aluna da Marisa. É bonito, loirinho, mas vem sujo, sujo, sujo, a irmã também, a mãe também. Ele não fala mal da mãe. O pescoço é craquento. Usa a mesma roupa dia e noite, a semana inteira. Não lava a roupa, joga fora. Eu dava as camisas e a mãe agradece muito a ajuda da escola. No dia do desfile veio com a roupa branquinha e o remendo perfeito. Era desfile da campanha do lixo e as crianças queriam que ele fosse o símbolo. No dia do desfile não queria vir, outra mãe ajudou. A mãe não é casada, o homem da casa é trabalhador mas ela é desleixada. Ela é forte mas se queixa de falta de coragem, não consegue levantar de manhã. Ela diz que não tem forças. As crianças dela vêm sujas, com fome. Ela fica na cama o dia todo, com todas as outras crianças. Outro dia tivemos que levar o Zé Augusto no pronto-socorro para tomar glicose. O problema é desnutrição. Vem com fome, a casa deles é muito suja. A Marta quer encaminhar para classe especial. Acho que o problema é da casa, da mãe, ela não incentiva, não cuida."

Marisa, ao falar sobre Marina, a irmã mais velha de Augusto, foi ainda mais contundente:

"É a minha paixão. Suja, judiação, não toma banho nunca. É boa aluna, tem seis irmãos. A mãe 'dróme' de dia e de noite. Não lava roupa, usam a roupa uns vinte dias e depois jogam fora. Chamei a mãe, dei conselhos – 'Precisa dar lanche, lavar roupa, fazer tomar banho' e ela respondeu: 'Mas eu drumo muito, dona Marisa'. Eu perguntei: 'Por que que a senhora dorme tanto, é doente?' 'Não sou doente, mas 'drumo' muito'. E continua 'drumindo' (diz a professora, com muita ironia). *Eu ensinei a menina a lavar roupa. Ela não acusa a mãe de nada e diz: 'Minha mãe estava descansando.' A mãe não faz nada, só 'drome'. A criançada se cria à toa."*

Quando iniciamos as visitas, constatamos que o quadro descrito pela escola corresponde à realidade, mas as explicações não: nem Augusto, nem sua mãe são como as educadoras imaginam que eles sejam. Localizada numa rua sem calçamento paralela à rua da escola, a casa de Augusto limita-se a um pequeno quarto, cozinha e um banheiro externo. O terreno é ocupado por mais dois cômodos e uma casa maior, com cozinha, banheiro, quarto, sala, todos de propriedade de José Carlos, pai de Augusto, e alugados a terceiros. A construção que serve à família é a mais precária e está em péssimo estado de conservação: as paredes são descascadas e manchadas de umidade, o chão é de cimento pintado

de vermelhão bastante desbotado. A casa tem um ar de abandono, de descuido, geralmente há restos de comida espalhados pelo chão; não há provisão de mantimentos no único armário existente, bastante gasto e com as portas quebradas. A geladeira está sempre vazia e os móveis se reduzem a uma cama de casal, onde os pais dormem com a filha menor, uma cama de solteiro onde dormem as quatro meninas e uma pequena cama de armar onde dormem Augusto e Júnior; além das camas, no quarto, uma mesinha sustenta uma televisão portátil. Na cozinha há um armário, um fogão, uma geladeira e uma mesa com quatro cadeiras. O quintal é espaçoso e é aí que as crianças, exceto Augusto, passam a maior parte do seu tempo. Um portão de ferro alto geralmente é mantido trancado a chave.

Normalmente há uma grande panela de arroz com feijão sobre o fogão, da qual as crianças se servem durante toda a tarde, a partir da hora que voltam da escola; às colheradas, diretamente da panela, ou valendo-se de pratos quase sempre servidos que permanecem empilhados sobre a pia, as crianças comem o feijão com arroz, não raro disputando uma porção que não dá para todos ou até mesmo um fundo de panela de arroz queimado. Não há agulha e linha na casa, muitas vezes não há fósforo para acender o fogão e é comum não haver gás, que acaba sendo emprestado de uma vizinha.

Como a casa, as crianças também têm um aspecto descuidado; as roupas são sujas, os cabelos duros e maltratados e todas têm piolhos. Contrastando com a impressão desagradável que o ambiente físico causa, as crianças são vivas, espertas, sociáveis, interessadas, criativas e sobretudo muito verbais, expressando-se com fluência e riqueza de vocabulário, uma característica que também é de Márcia.

Imaginando que a pesquisadora está em sua casa a mando da escola para vigiá-la, Márcia inicialmente se esforça para dar a impressão de que está realizando as ordens que recebe das educadoras no sentido de cuidar da higiene e da alimentação de seus filhos; muitas vezes, quando a pesquisadora chega a casa está fechada e Márcia está dormindo, mas logo se levanta e começa a movimentar-se como se cumprisse tarefas que lhe foram atribuídas: manda as crianças para o banho ou manda-as colocar uma roupa limpa; outras vezes, a pesquisadora chega e a encontra lavando o chão e as janelas, tarefa que fica interrompida ao menor pretexto, como se o objetivo da "função" já tivesse sido atingido, ou

seja, mostrar à "representante da escola" que está realizando suas recomendações. Este fato faz com que as visitas sejam especialmente pesadas para ela.

Márcia casou-se com José Carlos há treze anos; até hoje não legalizaram a situação porque ele não quer. Na época, ela tinha quinze anos e ele vinte e quatro. Eram vizinhos no bairro do Rio Pequeno e foram morar numa pequena casa alugada numa favela, nesse mesmo bairro, de onde saíram há sete anos para morar no Jardim, onde haviam comprado os dois cômodos onde hoje residem. Deixaram a casa anterior por problemas de inundação, contra a vontade de Márcia que preferia continuar no bairro em que sempre morou. Quando se casaram ele era polidor numa metalúrgica, onde permaneceu por onze anos e de onde foi despedido há três anos porque a firma faliu. Ficou então desempregado durante cinco meses; nesta época passaram fome segundo Márcia. Está numa outra empresa da mesma natureza, onde exerce o mesmo ofício há três anos. Além do salário (cerca de um e meio salários-mínimos) recebe cerca de dois terços de um salário mínimo pelo aluguel das três casas que construiu no quintal, o que não justifica o nível de privação em que vivem. Márcia não trabalha fora; ambos têm primário completo. Ele veio de Maceió, aos 16 anos, e ela nasceu no interior de São Paulo, filha de trabalhadores rurais.

Ao lado da resistência decorrente do fato de ver na pesquisadora uma possível espiã a serviço da escola, Márcia sente-se aliviada por encontrar uma interlocutora a quem possa falar de seu desânimo e de sua tristeza:

"Eu ando muito triste, nervosa... Eu ando de um jeito... sinto que dentro de mim tem alguma coisa que me aperta, um peso dentro da minha cabeça, acho que é nervoso..."

A mobilidade dentro da cidade, em função do emprego do marido e da busca de maneiras menos onerosas de morar, obrigou-a a deixar o Rio Pequeno, bairro no qual se sentia ambientada e mais feliz:

"Sabe, não gosto daqui, às vezes me bate uma tristeza, menina, que tenho vontade de ir embora não sei para onde; não gosto daqui, aqui não tem nada, né, eu gostava lá do Rio Pequeno onde a gente morou vários anos, lá tinha farmácias, supermercado grande, nós

morávamos perto da linha de ônibus, podia ir para todo canto, aqui é longe de tudo (...) eu já falei pro meu marido que qualquer dia eu resolvo e mudo pra lá, porque quando a gente não gosta do lugar, não adianta, né, e eu sou meio assim, tem hora que me dá aquela tristeza... aqui a gente fica dentro de casa, sabe que eu nem sei que dia é da semana que é? É tudo igual, sábado, domingo..."

A solidão também a incomoda nesta perda de raízes dentro da própria cidade: lembra-se do antigo bairro com saudade e dos tempos em que morava perto da mãe, que a ajudava muito:

"Agora, aqui, sem ninguém da gente, é duro. Me dou bem com os vizinhos, tenho amigas que às vezes vêm conversar mas às vezes não tem ninguém pra conversar (...) Sinto muita falta da minha mãe, ela agora mora longe, no interior, e é difícil ir visitar..."

Márcia é tensa, tem tiques, refere-se vagamente a uma doença mental do pai, sua internação durante mais de um ano, o tratamento com eletrochoque, o que o levou a aposentar-se precocemente. Conta-nos também sobre a doença de sua mãe, que recentemente amputara uma perna e que faleceu no período em que se deram nossas idas à sua casa. Refere-se, também por alto, ao assassinato de um irmão no Rio Pequeno, o que levou os pais a se mudarem novamente para o interior, e a um irmão "bandido". A falta crônica de dinheiro a destrata, porém ela se recusa a falar sobre isto, impedindo que a pesquisadora entre em contato com seu marido alegando " problemas" que não explicita. Fica até mesmo a dúvida sobre se o marido realmente reside com a família, uma vez que a pesquisadora esteve lá vinte e seis vezes e jamais o encontrou (ou já havia saído, ou não havia chegado, incluindo alguns fins de semana), com exceção de um rápido encontro no portão, num sábado, desfeito por interferência de Márcia, que solicitou à pesquisadora que voltasse num outro dia. Há assuntos sobre os quais se recusa a conversar, alegando, com razão, que *"existem coisas na vida da gente que a gente guarda só pra nós e que não quer falar pra ninguém..."* E foi persistente em sua decisão de não deixar que detalhes de sua vida fossem desvendados além do que lhe seria conveniente e suportável.

De qualquer forma, o contato com ela foi suficiente para nos mostrar uma mulher sofrida, desencantada e deprimida que não tem vitalidade para cuidar dos filhos e da casa. Márcia não é "desleixada" ou "irresponsável"; Márcia é uma pessoa deprimida que procura algum conforto no sono e na religião:

"É difícil ir na igreja, creio em Deus, vivo, sempre perto da gente, nos livra do mal, da tentação. Tenho fé nele, tenho certeza, mas é difícil ir na igreja. Às vezes converso com ele, em casa. Às vezes estou triste, conto meus problemas pra ele, peço pra ele me ajudar..."

Refere-se vagamente ao marido como alguém trabalhador, que sai de casa de madrugada para não perder a hora e que muitas vezes volta muito tarde porque janta na casa da mãe, a quem costuma visitar também nos fins de semana. Conta-nos que ele é calmo com os filhos mas permanece um mistério a respeito da relação, não fica esclarecido para onde vai o dinheiro dos aluguéis que vem se somar ao salário. Cuidando sozinha dos sete filhos, não é de estranhar que revele um sentimento de desgaste físico:

"Não sou moça, não, a mocidade já foi, estou com vinte e oito anos..."

Seu relacionamento com os filhos é influenciado pelas oscilações de humor que a atingem: há dias em que está nervosa, os tiques intensificados. Isto geralmente ocorre quando é solicitada a resolver algum problema relativo a seus pais e irmãos. Marina, a filha mais velha, a substitui como pode; na verdade, é ela quem diariamente assume os encargos domésticos como cozinhar, lavar e cuidar dos irmãos menores, o que faz com competência, apesar de seus onze anos. Os filhos menores (Júnior e Isabel) recebem maior atenção de Márcia. É sobre Augusto que recaem sua irritação e seus temores, no que é estimulada pela escola.

Na representação da mãe e dos irmãos, Augusto comparece como um quase-delinqüente; logo no primeiro contato com a pesquisadora, Márcia refere-se a ele nos seguintes termos:

"Você vê, menina, já está criado, não tá? Mas ele é danado. Ai, menina, o que ele me deixa nervosa, ele é terrível, nem os professores da escola agüentam ele e eu dou razão, viu, porque ele faz bagunça todo o tempo, não dá sossego e não deixa os outros fazer lição; volta e meia a professora me chama lá por causa dele. Olha, o que esse menino

já apanhou pra aprender... agora já faz um tempo que não bato, tá precisando de apanhar."

Também os irmãos, mesmo os menores, já assimilaram esta imagem de Augusto; Vânia, de apenas seis anos, diz à pesquisadora: *"Ele gosta de bagunça, fica na rua."* Marina, a irmã mais velha, diz que ele é terrível, malandro e descreve sua rotina como consistindo em levantar-se, tomar café e ir para a rua, só voltando à tarde para almoçar e às vezes para ir à escola. Segundo ela, ele não gosta de ir à escola porque "os moleques enchem", mas que também é verdade que ele faz muita bagunça, e acrescenta:

"Desde sete anos é assim, quando ele tinha sete anos saiu de casa e só voltou depois de três dias porque o pai encontrou ele no ônibus todo sujo e deu uma surra."

Comenta que o pai às vezes tem dó e não bate, mas que ele freqüentemente só vem para casa para comer e dormir e passa o dia com um tal de Tuim, que ninguém sabe quem é, que lhe dá dinheiro e roupas.

O fato deste comportamento de Augusto ter início aos sete anos chamou nossa atenção, pois coincide com a idade na qual começa a freqüentar a escola. Este início foi marcado por incidentes que não podem ser negligenciados: Augusto freqüentava a primeira série no primeiro período e faltava freqüentemente porque sua mãe não o acordava; sua professora era Grace, da qual a família possui uma péssima impressão pela agressividade que a caracteriza; segundo Márcia,

"ele não gostava da escola desde o começo, às vezes tinha dia que ia, às vezes não (. ..) A professora dele sempre foi muito brava, uma vez deu um tapa na cara da Marina porque ela não acabou a lição, porque não sabia. Eu fui lá reclamar e ela foi estúpida, a gente se desentendeu."

Além de ter iniciado sua escolaridade com uma professora especialmente agressiva, o fato de não ser assíduo e não ter asseio contribuiu para que o ambiente escolar se tornasse rapidamente desagradável, não só para ele como para Márcia, que passou a ser freqüentemente chamada, cobrada e ameaçada pelas educadoras. Mais que isto, às vezes representantes da diretora vão à casa para fazer queixas e levar recados, o que permite que a vizinhança participe dos problemas e dissemina uma

imagem negativa de Augusto. Pressionada pela escola, Márcia pressiona Augusto, dá-lhe surras e aumenta sua aversão à escola, que se manifesta nas faltas constantes, na indisposição para aprender e em atos de indisciplina. Tudo isto o empurra para a rua e, num círculo vicioso, vai consolidando sua imagem de "delinqüente" na escola, na família e no bairro.

Ao mesmo tempo que repete o discurso da escola sobre Augusto, em especial no que se refere à sua indisciplina, Márcia revolta-se com a insistência com que as educadoras a convocam e com a maneira como a tratam. Esta revolta assume maiores proporções quando, em 1984, Augusto é acusado de, na saída da escola, ter cortado o tênis de uma aluna. Em função desse incidente, a mãe da menina vai à casa de Márcia para exigir um novo par de tênis e a escola entrega um bilhete a Augusto com a recomendação de que "não é para entregar para a mãe, é para entregar para o pai", o que deixa Márcia mais irritada. O bilhete convoca pai, mãe e filho para uma entrevista às nove da noite na escola. Ela mesma resolve ir e volta revoltada com a falta de provas e com a incoerência das educadoras, que ora afirmam que o incidente se deu na saída, do lado de fora da escola, ora no recreio:

"Se eles me chamarem mais uma vez, vão ver, porque eles pensam que eu sou boba e eu não sou, Sandra (...) Fui lá duas vezes, porque me chamaram duas vezes no mesmo dia, estou cheia, viu, por que eu tenho de ficar agüentando esse tipo de coisa o tempo todo, ficar nervosa, tem tanta escola por aí essa não é a única (...)"

Diz-se magoada com as educadoras (acrescenta que a diretora, Maria da Glória, é melhor que as outras) porque elas a ofendem com freqüência, dizem coisas que a machucam. Além disso, sente-se sobrecarregada com as constantes solicitações da escola:

"A escola tá pensando que sou louca? Cada hora me mandam chamar por uma coisa, não agüento mais, tenho os meus problemas, ninguém vem aqui para saber quais são, tem coisas que aconteceram aqui que a escola nem ficou sabendo."

As constantes convocações da escola contribuem para agravar sua relação com Augusto; embora expresse seu desagrado pela maneira como as educadoras a tratam, é nele que descarrega sua revolta. Quando estão juntos, é visível que Márcia constantemente o critica, ameaça-o e

reprime qualquer manifestação sua, não só para nos "mostrar serviço" como também porque o considera à beira da delinqüência, fora do seu alcance, solto no mundo e, a seu ver, vítima de péssimas companhias que o induzem a fazer coisas erradas. O fantasma do "banditismo" a persegue e a leva a perseguir Augusto.

Além de trancá-lo em casa quando pode e de dar-lhe surras porque cabula as aulas e desaparece de casa, Márcia expressa seu desejo de interná-lo num colégio e nos pergunta o que achamos da Febem, que a seu ver pode ser uma solução:

"Estou com medo, tem alguma coisa na cabeça dele que eu sei que não é bom... vou internar ele. Vou pôr no Juizado de Menores. Uma amiga falou que o único lugar bom é no Paraná, com uns crentes. Vou fazer tudo pra pôr ele lá."

Embora situe o início deste comportamento no primeiro ano de freqüência à escola, e embora tenha muitas críticas à primeira professora e à maneira como as educadoras da escola do Jardim lidam com o problema (ela chega a dizer que "ele está marcado na escola"), Márcia não estabelece relação entre a "opção" que Augusto faz pela rua e sua experiência escolar; para ela, tudo corre por conta das más companhias e de uma vocação de Augusto que não consegue explicar:

"Não tenho certeza bem do que é; é uma criança que não gosta de estudar, o que gosta é de andar pelo mundo, por aí. Acho que é um menino esperto e é... um pouco... inteligente. Tem palavras que escreve e não sabe ler... sabe ler pouco. Eu não sei se a alimentação faz parte do estudo, não sei... criança precisa de leite todo dia... eu não posso comprar todo dia... porque o alimento... o feijão tem vitamina, o arroz não, a carne não posso comprar, penso que deixa a criança um pouco fraca."

Embora, como tantas mães, Márcia esteja à procura de uma explicação convincente para o fracasso escolar de seu filho, a possibilidade de estabelecer relações entre este fracasso e a qualidade da escola é mais problemática em seu caso, na medida em que as educadoras a encheram de culpa, convencendo-a de uma relação causal entre a sua "irresponsabilidade" e o insucesso escolar dos filhos.

A convivência com Augusto desmente a cada passo a impressão formada a partir do que se diz sobre ele, tanto em casa como na escola.

É um menino pequeno para sua idade, de pele morena e cabelos castanhos claros, feições delicadas, simpático, brincalhão e sobretudo muito afetivo, o que contraria a imagem de "delinqüente" que aos poucos lhe vai sendo imposta. Estas características fazem com que os irmãos, muitos dos moradores do bairro e mesmo algumas das educadoras às vezes se mostrem afetuosos com ele. Lembremos que na classe de Neide ele integra o grupo dos que não se mortificam, o que não deixa de ser vivido com alívio pela professora. Sensível ao que se passa ao seu redor, ressente-se claramente da hostilidade da mãe e da preferência que esta manifesta pelo irmão mais novo, das precárias condições materiais, da falta de higiene e falta de alimentação em sua casa e do número de mulheres entre as quais sempre viveu, numa família na qual o pai é muito ausente. Faz observações perspicazes a respeito de assuntos que a mãe conversa com a pesquisadora e expressa com clareza seu protesto contra o fato de ser responsabilizado por tudo que ocorre de errado em sua casa, na escola e na vizinhança. Quando o irmão Júnior toma um pedaço de um boneco de gesso e risca o chão da cozinha, ele diz:

"Isso mesmo, risca tudo aí pra depois o pai dizer que fui eu."

Quando uma irmã o informa de que ouviu umas amigas dizerem que ele ia ser expulso da escola porque xingou a diretora, ele nega com veemência e acrescenta:

"Dizem isso só pra mãe bater em mim."

Ao falar sobre a escola, conta que sempre o acusam de roubo, de mexer com as meninas, revelando uma percepção nítida de que está marcado e da injustiça que isto representa. Numa tentativa de sobrevivência nesta situação, vale-se de um expediente que faz da escola um espaço onde vai para satisfazer necessidades que o afastam do desejo de aprender, a esta altura já bastante desgastado:

"Mas agora não podem mais me acusar, agora eu sou fiscal, todo mundo sabe; quando vejo um moleque no recreio subir a escada eu vou atrás e depois se pego ele mexendo na bolsa de alguém eu conto que foi ele e digo pra ele devolver na hora e aí ele fala: 'Não, é mentira, não fui eu', depois fica tudo santo..."

No dia seguinte ao incidente do tênis cortado, enquanto anda pelo bairro com a pesquisadora, novamente reclama de estar sendo injustamente acusado:

"Tudo sou eu, aqui em casa, na escola; não fui eu, ela [a menina agredida] *nem viu e fica acusando, ela nem é da minha classe, foi o Robson da classe dela, não fui eu, já vem logo acusando, é só falar o meu nome e já acha que é eu. A diretora falou que vai me mandar pro Juizado de Menores..."*

Quando a escola manda uma convocação para os pais, mas recomenda que ela seja entregue ao pai, diz:

"Querem que entregue pro pai que é pra ele me bater, né, já sei."

Os sentimentos que ligam não só Augusto mas também seus irmãos à escola e o resultado da experiência escolar aparecem com toda a sua força num encontro no qual as crianças da casa reúnem-se em torno da mesa da cozinha para "desenhar uma escola" e falar sobre os desenhos. Sua irmã Silvana é a primeira a começar; desenha um quadriculado e diz que são *"os buracos da escola onde a gente toma frio e vê lá fora"*, referindo-se a uma parede de tijolos vasados existente no pátio interno. Desenha uma menina e explica que *"ela está olhando lá fora dos buracos"*; a seguir desenha mais duas que diz serem amigas que "estão gozando da outra" que, mais ao fundo, chora porque está sendo "gozada" e teve o apontador roubado. As duas caçoam dela, jogam seu apontador longe, dizem que ela é feia e ela continua chorando. Então, os pais desta última vêm buscá-la e ao ficar sabendo do ocorrido, batem nas outras. Augusto, por sua vez, inicia seu desenho dizendo que "vai ser a escola mais bonita de todas"; começa pelo telhado, quadricula a casa e num dos quadrados localiza a sala de aula, onde uma professora ensina *"va-va-ca-ca-pa"* e comenta: *"A professora tá com uma régua na mão pra bater em quem não presta atenção."* Como Ângela, não desenha crianças na sala de aula, só as carteiras vazias e a professora. Quando a pesquisadora pergunta-lhe *"onde está você, nesta escola?"*, ele desenha um coração e prega no centro um adesivo de propaganda de "band-aid" que havia trocado, pouco antes, por uma bola. Pede à irmã que leia o que está escrito no adesivo ("band-aid, dodói") e diz rindo, em tom de brincadeira, que é ele, *"todo machucado por causa das pauladas que a mãe deu porque fiz bagunça; estou todo machucado, com band-aid"*; a seguir, recorta o coração e o entrega à pesquisadora, pedindo que ela o guarde em sua pasta.

À colocação de Marina de que ela foi a primeira da casa a ir para a escola, a pesquisadora coloca como tema o "primeiro dia de aula". Silvana diz, em tom de brincadeira e de provocação, que o Augusto *"não teve primeiro dia de aula, teve só segundo, porque no primeiro ele já faltou"*, ressaltando que uma das marcas de Augusto em relação à escola é a freqüência com que falta às aulas. Marina acrescenta que inicialmente gostou da escola mas que depois não gostou porque as colegas a provocam e tomam seu lápis. É então que Augusto começa a contar uma história, valendo-se de recursos teatrais:

"No primeiro dia de aula, a professora me pegou e me infincou uma régua [faz o ruído e um gesto à altura do pescoço], *depois infincou outra do outro lado, aí eu morri, aí veio meu pai e deu um tiro na professora e ela também morreu."*

Continuando no mesmo tom, faz uma cena através da qual se propõe a mostrar como é a escola. Imitando a voz de uma professora, diz: *"Augusto, já pra parede, vai ficar aí encostado na parede, de costas"* (todos riem). *"Vai ficar aí de castigo até eu mandar desvirar!"*, continua, com a mesma voz, encostando-se à parede, onde permanece encolhido. A entrevistadora pergunta por que isto está ocorrendo e ele diz que é porque sempre o estão acusando de roubo, de briga e de mexer com as meninas. Sua voz está carregada de indignação e de sentimento de injustiça. Marina completa dizendo que Augusto tem razão, que na escola riem dele porque ele vai com roupas muito grandes mas que é verdade também que provoca as meninas. Enquanto isto, Vânia, cuja experiência escolar limita-se a uma rápida passagem pela pré-escola, sonha, ao contrário de seus irmãos, com o dia de voltar para a escola. Ao ouvir Augusto contando à pesquisadora que ela havia saído do pré porque "não fazia nada, ficava parada", ela reage dizendo que agora ela vai à escola porque *"a mãe vai comprar o uniforme pra ir para escola, casaquinho, sainha, sapatinho"*. Diz que vai fazer um "bilhetinho" contando para a professora que ela vai para a escola no ano que vem, que a mãe dela vai comprar tudo que precisa e pedindo à professora que a espere. Em seguida, entrega-o à pesquisadora e pede insistentemente que o faça chegar à professora.

À medida que fomos convivendo com Augusto, foi possível entrar em contato com sua insatisfação com o estado de coisas vigente em sua casa: a sujeira e a precariedade material o incomodam, mas é sobretudo a dificuldade para encontrar um "espaço" para ele no grupo familiar, no sentido tanto material como psicológico do termo, que mais o angustia. A presença constante de todos os irmãos nos encontros com a pesquisadora o deixa muitas vezes infeliz, o que chega a verbalizar. Numa ocasião em que esta leva papel e lápis, todas as crianças se apressam em garantir seu lugar à mesa; Augusto reclama que não há espaço para ele e resiste à idéia da pesquisadora de tentarem dar um jeito, dizendo: *"Não dá, com toda esta gente na mesa."* Numa outra ocasião, a pesquisadora, que já havia percebido seu desejo de atenção individualizada, pergunta-lhe onde podem ir para desenhar; ele sugere o quintal da parte de cima do terreno, numa tentativa malsucedida de conseguir um espaço só para si, pois todos os irmãos vão atrás. Ele começa a choramingar, aflito, e diz: *"Olha aí, Sandra, não dá pra gente fazer nada assim."* Como Ângela, ele consegue alguma privacidade sobre a laje que tenta transformar no "seu" espaço. Um dos problemas com que se defronta é encontrar um lugar onde possa colocar seus poucos pertences fora do alcance do irmão menor. Ao voltar da escola, numa tarde, encontra sua pipa rasgada por Júnior; chora desesperadamente, quer que a mãe faça alguma coisa, mas esta permanece claramente do lado do filho menor. Muitas vezes, durante as visitas, após inutilmente tentar realizar alguma atividade em casa, ou diante das acusações e das recriminações que Márcia insiste em lhe fazer em nossa presença, vai para a rua e desaparece.

Com exceção de seu pai, que pouco está em casa, e de seu irmão de três anos de idade, Augusto cresceu num grupo feminino composto por sua mãe e suas quatro irmãs. A este respeito ele conta que quando moravam no Rio Pequeno era bom porque eram só ele e a irmã mais velha, mas *"depois veio uma, veio a outra, veio a outra, esse bando de mulherada"*. Rivaliza abertamente com as irmãs, mostrando-se preocupado em produzir mais material do que elas durante os encontros com a pesquisadora das quais desenham ou realizam outro tipo de produto. Ao andar pelo bairro, refere-se a um grupo de meninas reunido em frente a uma casa dizendo *"formigueiro"* e acrescenta: *"Não parece um formigueiro, tudo juntas? É um bando de mulherada..."*

Mesmo supondo que Augusto já chegou à escola às voltas com a procura de um lugar para si e com a necessidade de lidar com as repercussões psicológicas da dinâmica de sua família, é impossível afirmar que a maneira como vive estes problemas por ocasião da pesquisa seja anterior à sua experiência escolar e causadora dos rumos que ela tomou. É preciso atentar para a intricada rede que se tece com os fios das características de cada criança e das características institucionais; no caso de Augusto, uma professora especialmente agressiva, uma pedagogia essencialmente massificante, um contexto educacional norteado pelo preconceito em relação à clientela e predominantemente feminino, como costumam ser as escolas primárias, não podem ser dissociados de seu comportamento atual. No âmbito escolar, seu desejo de um espaço onde pudesse se desenvolver certamente não foi satisfeito. A violência escolar potencializou a agressividade da mãe e ambas o empurraram para a rua, onde está à procura de possibilidades que não encontrou em casa e muito menos na escola. Neste sentido, é importante registrar que todas as vezes em que Augusto desapareceu de casa durante o período que durou o estudo de caso e que o encontramos casualmente pelas ruas do bairro, ele alegou que não voltava porque a mãe o havia ameaçado de bater; numa destas vezes, diz ter dormido no mato para evitar a surra. Noutra ocasião, ao encontrá-lo em casa no horário das aulas, a pesquisadora pergunta-lhe o motivo e ele conta que havia lavado a calça do uniforme e esta não secou; como não pôde entrar na escola de calça úmida e como também não poderia fazê-lo sem uniforme, resolveu pendurar a calça atrás da geladeira para secar e poder vesti-la no dia seguinte.

A maneira como Augusto *vive a rua* difere radicalmente da maneira como sua mãe, sua família, a escola e a própria vizinhança encaram o fato de ele passar muito tempo nela, ou seja, como prova de suas tendências delinqüenciais. Nela, não só se resguarda da agressividade da escola e dos pais, como busca possibilidades de realizar atividades que lhe rendam algum dinheiro. Na época da pesquisa, é patente que se a família dispõe de algum dinheiro, ele não é aplicado na manutenção da casa. Augusto tenta suprir a falta constante de alimento fazendo "bicos"; não raramente chega em casa contando o que comeu em suas andanças, quando não traz algum dinheiro para a mãe, o que a faz às vezes ambígua em relação ao fato de ele "viver na rua". Sua vivacidade

transparece na maneira como consegue algum trabalho no bairro e nas redondezas: ora está vendendo pipas sob comissão, ora ajudando um vizinho a levantar um muro, ora realizando alguma atividade em locais mais distantes, cuja natureza permanece menos clara, o que dá margem para Márcia exercer sua fantasia de que se trata de "alguma coisa ruim".

A maneira como relata uma rápida internação sua num hospital é reveladora não só de seu desejo de atenção e proteção, como de sua preocupação com o outro e sua capacidade de reparação, o que entra em choque com a imagem de delinqüente que a escola insiste em lhe atribuir, influenciando a mãe e moradores do bairro. Com um pé infeccionado, esteve internado três dias; segundo Augusto, doía muito mas foi bom porque lá *"só tinha gente legal"*, as enfermeiras foram legais e a comida era ótima: *"Comi macarrão com frango, sopa, tinha bolacha só pra mim..."* Conta também que havia um bebê que estava muito mal, com dificuldade de respiração, e que ele chamava a enfermeira para não deixar o bebê morrer.

Esta preocupação com o bem-estar alheio é uma característica marcante em Augusto que se alterna com momentos nos quais "inferniza" irmãos e crianças vizinhas, dando-lhes a impressão de que vai machucá-los de algum modo, obrigando-os a fazer o que não querem ou tentando atrapalhar o que estão fazendo. Parece divertir-se com estas situações e dá à sua ação um tom de brincadeira, o que deixa os "perseguidos" ambivalentes em relação ao "perseguidor". Estas reações ocorrem sobretudo quando Augusto acaba de viver situações nas quais não consegue realizar algo a que se propôs, como se o fracasso confirmasse sua incapacidade de construir e o impelisse à atuação da destrutividade. Mas a capacidade de amar e de reparar foi o que mais nos chamou a atenção: afeiçoou-se à pesquisadora e em várias situações revelou-se capaz de gestos de cuidado e de reparação. Por exemplo, por ocasião da primeira visita, a pesquisadora percebe que todas as crianças da casa, incluindo Augusto, relacionam-se de um modo muito afetivo com a irmã recém-nascida; conversando com a pesquisadora, Augusto diz: *"Ela é muito esperta, já se vira na cama sozinha, tão pequeninha; outro dia, o pai ficou brincando com ela e ela já levantou um pouco a cabeça..."* Numa outra situação, está brigando com o irmão Júnior por causa de uma pipa; quando este sobe no armário, sobre o qual Augusto a havia escondido, ele grita preocupado para o irmão: *"Não sobe aí, o armário pode cair com você, ele só tem dois pés!"* Num dos encontros, a pesquisadora acompanha Augusto até um campo de futebol, onde ele deverá soltar um filhote de cachorro a pedido de uma vizinha. Na volta, mostra-se preocupado *"porque tem muitas vacas no terreno e elas podem pisar nele..."* Numa das visitas, Augusto mostra à pesquisadora um vaso de flores enfeitando a casa, dizendo-lhe que havia trazido para a mãe "fazer um vaso"; tinha tomado o cuidado de trazer também a ramagem e comenta que a casa havia ficado mais bonita assim.

Em 1984, cursando pela quarta vez a primeira série, chega a faltar um mês inteiro. Tudo indica que freqüentar a escola deixou de estar em seus planos. Conversamos com sua professora, nova na escola, que se mostra impressionada com a discriminação de que Augusto é vítima dentro dela, relatando-nos que ninguém o queria em sua classe no início do ano: *"Ninguém quer ele em sua lista."* A partir do que ouviu a respeito dele de outras professoras, imaginou que receberia *"um menino grande, com passagens pela Febem"*, e confessa que ficou surpresa quando se defrontou com um menino pequeno, "ingênuo", afetivo e sobretudo inteligente, que teria todas as condições de aprovação se comparecesse às aulas. Estava empenhada em promovê-lo para a segunda série, a seu ver uma medida que poderia levá-lo a interessar-se novamente pela escola, mas não o conseguiu, pois Augusto não veio fazer as provas, apesar de todos os recados que lhe foram mandados. Esta parece ter sido a forma que ele escolheu para responder aos ataques das educadoras, não importa que muitas vezes eles tenham vindo disfarçados de ações que aparentemente visavam beneficiá-lo, como foi o caso, mais de uma vez, de ter que suportar a vergonha de ter uma servente dando-lhe banho.

A História de Nailton

Quando, em 1984, começamos a freqüentar a casa de Nailton, ele cursava pela terceira vez a primeira série, após uma segunda reprovação na classe de Neide no ano anterior. Como Ângela e Augusto, ele havia sido classificado como "deficiente mental" pela orientadora educacional; por isso, sua reprovação estava decidida desde o início de 1983.

Nailton encontra-se entre as crianças cujo comportamento escolar insatisfatório para as educadoras é explicado em termos médicos: todos

acreditam que ele é "fraquinho" na aprendizagem porque é portador de alguma doença que afeta sua inteligência. Por isso, em 1982, quando cursa pela primeira vez a primeira série, é encaminhado pela orientadora ao Ambulatório de Saúde Mental da rua Itapeva. A este respeito, Glória, mãe de Nailton, relata:

"A mulher me chamou na escola e mandou levar o Nailton pra fazer exame no médico... parece que ele é muito quieto na escola. Ele foi no hospital e tiraram um líquido da cabeça dele e chapa da cabeça. Ele tomou remédio o ano inteiro e eu levava ele lá na rua Itapeva..."

Mediante um memorando e uma ficha de observação, elaborada pela própria OE e preenchida por sua primeira professora, Nailton chega ao ambulatório levando o seguinte retrato:

"Criança com bastante dificuldade, com característica de excepcional. Tem dificuldade de raciocínio, coordenação motora e é apático. Sempre mostra interesse pelo trabalho escolar e faz lições de casa. A criança está prejudicada por problemas de saúde, dificuldade de se concentrar mais tempo numa atividade e dificuldade de retenção (não lê e não escreve). Organização: não tem cuidado com o material, não termina suas tarefas, deixa folhas em branco, escreve fora da linha e arranca folhas do caderno com suas lições. A criança nunca solicita a professora, fica vermelha, é atrapalhada quando se fala com ela, entende mas não obedece as instruções."

Quando da primeira consulta, em 1982, o psiquiatra faz um diagnóstico de *oligofrenia leve* e solicita exames complementares: oftalmológico, EEG e testes psicológicos, além de receitar *Noan*. O exame psicológico fala em inteligência na "faixa *inferior ao termo médio*" (que colide com o diagnóstico de "oligofrenia leve") e em comprometimento na esfera afetivo-emocional. Nesta ocasião, é recomendada a freqüência a classe comum acompanhada de participação num grupo de estimulação sócio-psicopedagógica no próprio ambulatório, com ênfase na alfabetização e na socialização. A mãe é encaminhada a um grupo de orientação. Nailton freqüentou esse grupo durante pouco mais de três meses e sua mãe esteve no grupo de orientação por cerca de um mês. Após faltas freqüentes, abandonou o "tratamento"; segundo Glória, ela nem sempre tinha dinheiro para a condução.

Numa segunda consulta, no início de 1983, o médico registra no prontuário a normalidade do EEG e substitui o *Noan* por *Diazepan* e *vitamina C*. Esta conduta é mantida até a quarta consulta, quando é introduzido *Imipramine*, além do *Diazepan*.[2] No quinto retorno ao médico, em junho de 1983, além da continuação dos medicamentos, é prescrita a freqüência a classe especial.

De posse dessas informações, as educadoras tranqüilizam-se em relação a Nailton, uma vez que "sabem" explicar suas dificuldades e que esta explicação, referendada pelo discurso médico, remete a explicação para fora da escola. Nesta época, a professora (Neide) dizia a seu respeito:

"Tem problema, foi encaminhado, toma remédio, calmante forte. Ficou no Projeto mas não deu certo, não fixa nada. Copia mas não lê, não faz ditado. Está no começo da cartilha e está repetindo pela primeira vez. É problema de doença, foi atendido no hospital Matarazzo. A psicóloga mandou folhas para preencher com as dificuldades dele; está fazendo tratamento pelo INPS."

Nailton tem nove anos e é o segundo dos cinco filhos de Glória e Pedro, dois migrantes nordestinos que saíram das pequenas propriedades de seus pais no interior da Bahia ainda adolescentes para tentar a sorte em São Paulo. De pequeno lavrador em sua família, Pedro tornou-se operário em São Paulo, casou-se e alugou uma pequena casa no mesmo bairro, onde nasceram os dois primeiros filhos: Gilmar (10 anos) e Nailton. Despedido, vendeu o que tinha e voltou para a casa dos pais,

2. *Noan* é uma associação de um ansiolítico (diazepan), um simpatolítico (ergotamina) e um parassimpatolítico (propantelina). O diazepan é indicado no tratamento da ansiedade e insônia, além de ser anticonvulsivante, miorrelaxante e pré-anestésico. Como reações diversas, pode causar dependência física e psicológica; pode causar ainda confusão, sonolência e ataxia. Podem ocorrer também efeitos paradoxais como aumento de ansiedade e agressividade. O *Imipramine* é um antidepressivo tricíclico, utilizado no tratamento das depressões, da enurese da infância, das neuroses obsessivo-compulsivas, do comportamento agressivo e hiperativo em crianças com disfunção cerebral mínima. A resposta terapêutica é limitada pelas reações adversas: secura bucal, borramento visual, retenção urinária, taquicardia, constipação, tremores musculares, pseudo-parkinsonismo. Os efeitos cardiovasculares incluem hipotensão, tontura, taquicardia e arritmias (informações extraídas de um relatório sobre esses medicamentos realizado, a nosso pedido, pela farmacóloga Eliane Gandolfi).

onde tentou trabalhar na roça. Alegando "não ter-se acostumado" a esta modalidade de trabalho, voltou para São Paulo sozinho, empregou-se como pedreiro, economizou o suficiente para trazer a família, então já acrescida de mais um filho (Luciana, 5 anos). Após uma permanência temporária num quartinho na casa de um parente, compraram um lote no Jardim, em sociedade com este parente. Foi nesta metade de terreno que Pedro construiu, durante um ano, dois dos cômodos que integram a casa atual. Estão há cinco anos neste bairro e aos poucos vêm aumentando a construção inicial, que atualmente conta dois quartos, sala, cozinha e banheiro, todos muito pequenos. Alimentam planos de construir mais dois cômodos na parte superior e de terminar a construção paralisada porque "a vida tá difícil". Neste ínterim, nasceram Adriana (3 anos) e Andréia (5 meses). As paredes externas e internas estão apenas rebocadas; a sala e o quarto do casal têm piso de taco e os demais cômodos são cimentados. Há um quintal de terra onde a mãe e os filhos permanecem grande parte de seu tempo, quando não estão diante da TV que permanece ligada a maior parte do dia. Enquanto as crianças brincam, Glória cuida de uma pequena horta, lava roupa, observa as brincadeiras das crianças ou conversa com as vizinhas. Sua presença é mansa e conserva muito do ritmo da vida rural. Interessa-se muito pelas atividades que a pesquisadora desenvolve com as crianças e em mais de uma ocasião aproveitou-se da ausência destas para, escondida e envergonhada, experimentar os materiais e arriscar um desenho. O pai passa o dia fora de casa, chegando à noitinha e saindo muito cedo no dia seguinte. Atualmente trabalha como pedreiro por conta própria no Jardim ou em bairros vizinhos. Ganha irregularmente, dependendo das oportunidades de trabalho; às vezes, não tem dinheiro nem mesmo para comprar um caderno, outras vezes recebe o suficiente para trazer para casa uma compra maior de mantimentos. Em função disto, muitas vezes não há como corresponder a exigências materiais da escola, nem que seja a compra de uma folha de papel espelho. Quando não têm o material necessário, as crianças relutam em ir à escola e muitas vezes não vão.

Glória é analfabeta e retém alguns dos padrões culturais de sua infância; além de tentar produzir parte dos gêneros alimentícios no quintal, cultivando uma pequena horta, não tem relógio em casa, recorrendo ao rádio quando pressente que se aproxima a hora de mandar Gilmar e Nailton para a escola. É tímida, se autodepreca por ser mulher e enaltece a figura do marido, a quem se submete sem questionamentos. Sua crença na inferioridade da mulher a leva a depreciar constantemente as filhas, impedindo-as de participar das atividades propostas pela pesquisadora, alegando que "é só para os meninos", mesmo quando esta insiste na participação de todas as crianças. É afetuosa com os filhos e os protege do marido, que bate nas crianças quando chega e as encontra na rua. Aparenta mais idade do que seus 33 anos, ao contrário de Pedro, que parece bem mais novo do que ela, apesar de ser um ano mais velho. Embora só saiba assinar o nome e realizar algumas operações aritméticas simples, ele é um profissional competente, que desempenha bem várias atividades na construção civil. É sociável, tem um relacionamento afetuoso com os filhos mas trata a mulher orientado pela certeza de sua inferioridade. Embora a maior parte do tempo fora de casa, sua presença é forte e estruturante da rotina familiar. Apesar de pequena e mobiliada com poucos móveis muito usados, a casa é limpa e as crianças são saudáveis e bem cuidadas. Tal como na casa de Ângela e de Augusto, não há horários fixos para as refeições durante o dia; à medida que sentem fome, as crianças vão-se servindo de arroz, feijão e alguma "mistura" que a mãe prepara.

Se no caso de Ângela chamou nossa atenção a esperteza com que ela desempenha as atividades domésticas e sua vivacidade e curiosidade no contato com o mundo, se no caso de Augusto o aspecto mais marcante foi sua capacidade afetiva e sua luta para livrar-se das pressões que sofre na escola e em casa, no caso de Nailton destaca-se sua paixão por pipas, seu gosto pela rua e pelo grupo de amigos, sua persistência e suas habilidades que desmentem o diagnóstico de "oligofrenia leve".

A diferença de classe social entre a pesquisadora e a família mobiliza, também nesta casa, ansiedade paranóide e depressiva em seus membros, especialmente em Glória; apesar de aceitar, submissa, a presença da pesquisadora, sem nem mesmo exigir uma explicação que lhe seja compreensível sobre a intenção desta, não deixa de expressar o desconforto que esta presença lhe causa quando diz às duas filhas pequenas, em tom de brincadeira, que a pesquisadora viera "pra levar o nenê embora". Mais que isto, quando a pesquisadora pergunta-lhe o que havia pensado quando viu uma pessoa ligada à escola bater à sua porta, ela responde que achou que os meninos teriam "aprontado" alguma coisa na escola, tendo chegado a dizer a eles que a pesquisadora viera buscá-los porque haviam feito "malcriadeza" na escola.

Inicialmente desconfiado e arredio, Nailton vai aos poucos se chegando à pesquisadora, na exata medida em que esta lhe demonstra que não veio cobrar nada e que pode ver e valorizar as coisas que ele faz. É um menino grande, forte e ativo que, ao lado do irmão Gilmar, faz de sua casa, do quintal e da rua fontes inesgotáveis de possibilidades, utilizando todos os recursos que pode obter daí: latas velhas, bambus, linhas, pedaços de objetos, somados às suas habilidades e à sua persistência transformam-se nos brinquedos que seus pais não podem comprar. É assim que, com algumas varetas, um pedaço de barbante e muita perseverança, tenta construir uma arapuca sem que ninguém o tenha ensinado; como as varetas ficam frouxas, desfaz e refaz quatro vezes, até obter o resultado desejado, que é assim explicado à pesquisadora:

"Não pode ficar nenhum buraco aqui porque se o passarinho botar a cabeça pra fora ele foge, se ele consegue botar a cabeça pra fora, ele pode bicar o barbante e desmanchar a arapuca..."

Além de mostrar capacidade de transitar da esfera do real para a dimensão das possibilidades ao apresentar esta explicação, Nailton enfrenta outra dificuldade ao se propor armar a arapuca, pois é preciso encontrar o ponto de equilíbrio entre as varetas que acionarão a arapuca e o corpo da própria armadilha. A tarefa não é fácil e o desafia: "tá muito difícil, mas vou conseguir, nem se eu ficar aqui meia hora, vou conseguir". E conseguiu.

Com duas latas vazias de leite em pó e um arame constrói um brinquedo para a irmã; a menina sobe nas latas e anda pelo quintal com se andasse em pernas de pau. Um caixote velho serve para fazer uma carriola, na qual carrega as duas irmãs. Ao passar pela rua, percebe que muitas contas de um colar de plástico vêm rolando pela ladeira; após juntá-las, confecciona três colares: um para cada irmã e um para a pesquisadora, mostrando destreza ao enfiar as contas num fio de nylon, também achado na rua. No quintal, as possibilidades também são muitas: Gilmar e Nailton confeccionam peças de barro, constroem cavernas, fazem no barranco garagens para carrinhos velhos que acham no lixo.

As pipas são, no entanto, sua paixão na época da pesquisa. Confecciona-as de vários modelos e solta-as de cima da laje ou correndo rua abaixo; às vezes, inventa um modelo novo e se propõe desafios como, por exemplo, construí-las sem a armação de linha. Embora

criativo, não se percebe como tal porque, na família, é Gilmar o designado como colaborador, calmo e inteligente, em contraposição a Nailton, tido como "nervoso". Por isso, os dois mantêm uma relação de competição e cooperação; muitas vezes, Gilmar assume a dianteira na execução de algo e Nailton aceita; outras vezes, irrita-se com as interferências do irmão e retira-se da situação. De modo geral, no entanto, Nailton parece aceitar a "superioridade" do irmão e tenta beneficiar-se dela, pedindo-lhe, por exemplo, que leia e escreva para ele. Embora crie pipas dos mais diferentes modelos e cores, não se considera criativo, só o admitindo em último caso:

"Meu irmão sabe inventar um monte de coisa. Ele não copia, não, ele inventa. (?) Ele tira o desenho de dentro da cabeça. Eu não invento nada... (?) Ah, eu invento pipa e cerol, mas é que precisa ter papel, caco de vidro e farinha. Aí eu invento mesmo."

O rótulo de "nervoso" parece estar grudado em seus dentes; freqüentemente ele faz referência ao seu "nervosismo". No entanto, observamos que Nailton grita e chora em circunstâncias nas quais qualquer criança faria o mesmo; por exemplo, ao empinar uma pipa "peixinho", que fez com muito cuidado, altera-se quando percebe que alguns meninos estão tentando laçá-la no ar; ao ver que o irmão, contra a sua vontade, tenta empinar uma pipa "estrela" que ele havia feito para um concurso na escola e a quebra, fica revoltado, grita e reclama. Dona Glória também aderiu ao jargão escolar e médico: "Acho ele muito nervoso, chorão demais; qualquer coisa ele chora...", dizia ela, ainda em 1983, quando de uma entrevista na escola.

Quando desenham – e estas crianças desenharam muito durante as visitas da pesquisadora – Nailton e Gilmar nos dão elementos para entender a natureza das tarefas escolares e sua relação com elas. Em primeiro lugar, "desenhar" para eles significa, acima de tudo, reproduzir, o mais fielmente possível, desenhos já feitos na escola, segundo um modelo fornecido pela professora; por isso, suas produções gráficas caracterizam-se pela estereotipia. Às vezes, fazem um grande esforço de memória para tentar resgatar detalhes de desenhos que aprenderam a fazer na escola. Complementar a esta observação, o pai relata que, quando menores, Gilmar e Nailton gostavam muito de desenhar (tanto que certa vez comprou um caderno de 200 folhas para eles) mas depois

foram perdendo o interesse e hoje "não querem saber muito". Tal como acontece com os irmãos mais novos e ainda sem experiência escolar de Ângela e Augusto, Luciana, em contraste com Gilmar e Nailton, revela uma grande vivacidade e liberdade para lidar com atividades "escolares": desenha com desenvoltura, conta estórias e mostra-se mais disposta que seus dois irmãos mais velhos a expor-se nestas tarefas.

A estereotipia também está presente quando se trata de ler e escrever. Quando se propõe a escrever seu nome, Nailton diz que aprendeu a "copiar da professora". De modo geral, tanto ele quanto Gilmar têm grande dificuldade para discriminar letras e sílabas, embora estejam há três anos na escola. Como no caso dos desenhos, estão presos a modelos dados pela professora que tentam aflitamente recordar para reproduzir; por exemplo, Gilmar só consegue escrever uma palavra que contém a sílaba "ta" quando se lembra, com muito esforço, que é o "ta de tatu". A respeito da atividade de leitura, Nailton, ao folhear seu caderno onde constam cópias da cartilha, diz:

"Eu só sei ler um pouco daqui. A primeira lição eu sei ler porque não tem essa letra; essa que eu copiei hoje eu não sei, vou aprender essa letra hoje."

Quando lê, o faz norteado pela memorização do conteúdo da lição e não raro substitui uma palavra por um sinônimo, fato muito freqüente entre as crianças na escola do Jardim. Também no caso da escrita, não se permitem produzi-la, inventá-la, "tirá-la da cabeça", como diz Nailton, limitando-se a reproduzir palavras que memorizaram na escola. Lidar com palavras, seja para lê-las, seja para escrevê-las, é uma atividade que mobiliza ansiedade e bloqueio; acompanhados por um adulto que os tranqüilize e lhes dê confiança nestas atividades, surpreendem pelo interesse e pela capacidade que têm de produzir escrita.

Além de habilidoso, persistente e ativo em seu cotidiano, Nailton revela capacidade cognitiva ao realizar suas atividades lúdicas; por exemplo, a produção de pipas com pedaços exíguos de papel requer competência para lidar com noções de espaço e superfície e para planejar e antecipar resultados. Da mesma forma, sua avaliação de situações é muitas vezes indicativa de operações mentais que em nada sugerem a presença de oligofrenia, mesmo "leve"; numa das visitas, assim que a pesquisadora chega, no meio de uma manhã chuvosa e escura, dona

Glória manda que as crianças acendam a luz; Nailton manifesta sua estranheza com as seguintes palavras:

"... de manhã eu pedi pra acender a luz pra fazer a lição e a senhora disse que não e agora que tá mais claro a senhora manda acender? Não tô entendendo...",

o que revela uma inequívoca capacidade de estabelecer relações e de pensar a experiência que os rótulos de cientistas, educadores e médicos sistematicamente desconsideram.

A capacidade de pensar também se faz presente quando se refere à sua experiência escolar. Seu primeiro desenho é uma escola, que desenha com uma régua enquanto seu irmão Gilmar pega sua pasta e copia desenhos que aprendeu na escola. A escola desenhada por Nailton é tão grande que quase não cabe no papel mas a porta é pequena, desproporcional ao desenho. Informa que desejava ter feito uma escada de acesso à porta, mas não pôde porque não coube. Daí, em diante, todas as vezes em que Nailton desenha uma "escola", vê-se às voltas com o problema do acesso. Neste mesmo dia, faz uma outra escola e não coloca as janelas; quando o irmão tenta acrescentá-las, deixa claro que a "sua escola" não tem janelas. A seguir, reitera seu desejo de colocar uma escada em seu desenho e volta a lastimar a falta de espaço. Num outro encontro, propõe-se novamente a desenhá-la; com uma régua, a faz semelhante à anterior, mas um pouco menor. Quando vai desenhar a porta, percebe mais uma vez que não há espaço para a escada. Diante deste fato, resolve que não será mais uma escola (pois "toda escola tem escada") e sim uma casa. Terminado este desenho, comunica sua intenção de afinal desenhar "uma escola com escada". Após apagá-la algumas vezes, finalmente consegue. Pede ao irmão que escreva "escola" na fachada; diante de sua recusa, ele mesmo tenta escrevê-lo, colocando apenas a primeira letra e a última sílaba da palavra ("Ela").

A pesquisadora o ajuda a decodificar as sílabas. A sessão de desenhos termina com a percepção de Nailton de que a escada não leva a lugar nenhum, pois não há porta em seu desenho ("Ih, esqueci de fazer a porta..."), retirando-se da sala num claro gesto de desistência.

Sua primeira lembrança escolar localiza-se na pré-escola:

"A professora só mandava a gente ficar fazendo bolinha, eu ficava cheio disso. A gente tinha que ficá quietinho, se fazia coisa que a

professora não tinha mandado, ela arrancava a folha do caderno... mas eu fazia assim mesmo."

Quando fala de sua classe e de sua professora atuais, Nailton também revela sua insatisfação:

"Agora na escola a professora põe uma menina pra marcar as crianças que faz bagunça. Eu já tô cheio; a gente não pode nem jogar papel no lixo, nem pedir nada emprestado que a menina já marca. Qualquer dia eu acerto essa menina."

"A minha professora pede pra gente levar as coisas, mas depois some. Um dia ela pediu pra levar cinco caixas de fósforo. Eu levei mas ela só me deu três. Eu falei pra ela que tinha levado cinco mas ela falou que não, que eu só tinha levado três. Ela fala pra gente levar caderno e some. Ela fala que eu não levei, mas eu levei sim. Eu fico com uma raiva dessas coisas..."

O sentimento de ser lesado é uma constante não só do discurso de Nailton, como também no de Gilmar e de Glória: é como se investissem e tivessem como retorno uma resposta quase sempre decepcionante. Nailton também diz isto quando afirma:

"Eu fiz a lição de casa mas a professora não viu a minha. Ela sempre começa a olhar numa fila e depois não dá tempo de olhar a minha."

Gilmar fala de sua frustração quando conta:

"Na festa junina, quem vendia mais rifa ganhava um prêmio. Eu vendi e sabe o que eu ganhei? Fui o noivo da quadrilha!"

Mas é Glória quem relata a situação mais dramática de falta de acolhida ou, mais que isto, de um profundo sentimento de espoliação; segundo ela, por ocasião de uma festa as crianças foram solicitadas a levar alguma coisa para comer; qual não foi a sua surpresa quando soube que as crianças só tinham o direito de comer se pagassem:

"Vê se pode uma coisa dessa, os bichinho leva e não come..."

Uma das pesquisadoras, presente na escola na época dessa festa, teve oportunidade de presenciar o que aconteceu: era uma festa junina

na qual as crianças levaram comidas para serem vendidas para fins de arrecadação de fundos para a APM. Segundo registro em seu diário de campo, "no dia seguinte, quem fez a festa foram as professoras, que levaram muitos pratos para casa, comentando que não precisariam fazer almoço naquele dia".

É talvez por isso que por ocasião de um concurso de pipas promovido pela escola, Nailton não se mostra muito animado:

"Eu acho que eles não vai devolver a pipa. Não sei se eles vai dar alguma coisa pra quem ganhar... Eu acho que eles não vai dar nada e nem devolver a pipa."

Mesmo quando se refere às tarefas escolares propriamente ditas, Nailton mostra-se capaz de avaliar a precariedade pedagógica da escola, num contraste flagrante com a impressão de alheamento que dá em sala de aula; ao mostrar seu caderno para a pesquisadora, faz um comentário a respeito de algumas contas de multiplicar e somar:

"Eu não entendo nada disso, a professora não ensina direito e eu não sei por que dá isso (apontando o resultado)."

Quando fala de sua experiência escolar, Gilmar também mostra uma capacidade de distanciamento crítico surpreendente; refere-se ao grande número de professoras que já teve em três anos de freqüência à escola: *"foi tanta que nem me lembro"*, acrescentando que muitas vezes mudaram-no de classe. Neste momento, Glória interfere para lembrar que quando o colocaram na classe de Grace ele ficou tão triste que as educadoras foram obrigadas a remanejá-lo novamente. Sobre esta professora, Nailton diz:

"Deus me livre ter aula com ela, ela tem uma régua grande e fica batendo nas crianças."

Glória queixa-se de que às vezes os meninos chegam da escola e correm para o banheiro, dizendo que vão "estourar". Recrimina as professoras e acrescenta:

"Isso não pode, não, assim não dá pra aprender mesmo..."

Esta percepção da realidade da escola não é suficiente, no entanto, para a elaboração de uma crítica que norteie medidas de reivindicação

e protesto. Para isto contribui de forma decisiva a falta de clareza a respeito de seus direitos e dos deveres do Estado. Quando, no final do estudo, Glória e Pedro conversam com a pesquisadora sobre as visitas e seus resultados, fica evidente a perplexidade de ambos frente do que se passa na escolarização de seus filhos. A mãe a vive de modo menos intenso, tendendo a justificar as professoras, a dar-lhes razão: "Uma criança dá trabalho, imagine tanta, como é que pode?" Ao falar sobre as reprovações de Nailton, inicialmente repete a versão da escola:

"Acho ele muito nervoso, chorão demais, qualquer coisa chora."

Mas na mesma entrevista, ao descrevê-lo na vida cotidiana, diz:

"Brincar, brinca demais. Às vez deixo as crianças pequena com ele e ele cuida direitinho, às vezes solta pipa no quintal, ele mesmo faz... se dá fome, ele mesmo frita um ovo e come, tem inteligência... só pra aprender a ler é que não sei, não. Em casa, não é bobo nada!"

Numa outra oportunidade, já em sua casa, incialmente afirma não ter a menor idéia da causa de tantas reprovações, mas em seguida arremata:

"Acho que é preguiça mesmo, porque ele é muito esperto!"

Assim, embora tenha consciência de algumas inadequações da escola, chegando a relacioná-las com o rendimento das crianças, acaba aderida à versão do fracasso que o localiza no aprendiz. Pedro, no entanto, mostra-se um pouco mais firme na avaliação que faz dos filhos:

"Tiveram uma criação humilde, mas são normal; apenas um é mais levado que o outro (Nailton). *Mas os dois são normal."*

"Eu não entendo o que acontece, as crianças são espertas, a gente faz o que pode, o que acontece? Fala pra nós: tem a escola, as crianças, as famílias; o que acontece?"

Quando a pergunta lhe é devolvida, articula uma resposta que surpreende pelo que contém de intuição a respeito da relação adulto-criança:

"Eu, no meu entender, acho que tem que ter diálogo. A professora precisa saber o diálogo com a criança. Com a criança, precisa primeiro entender o que ela tá falando e não ela ter que entender a gente... Mas quer dizer que deve ser deprimido. Se não dá nem pra trabalhar deprimido, estudar fica difícil..."

"Você me desculpa, eu não sei se tô errado, mas eu vou falar o que eu acho. É o que já falei; se tem diálogo, as crianças entende, se tá deprimido é difícil, não sei se tô certo, não sei se você concorda."

Ao mesmo tempo em que faz estas afirmações, diz não poder "se meter" com a professora, pois é ela quem manda na classe. Mais que isto, não se julga no direito de reclamar:

"Não pago a escola, é o governo quem dá, se fosse escola que pagava, aí sim."

Coerente com a visão de que a escola não o acolhe, Nailton refere-se com especial gratidão a uma professora que "dava bastante coisas pra gente", embora não se recorde de seu nome. Amante de pipas, tem no vento seu principal aliado. Por isso, afirma, resumindo tão bem sua percepção da escola como um local que o lesa e o mergulha na frustração:

"Fico nervoso com isso; quando vou na escola, venta, quando volto não tem mais vento."

Alheio à complexidade e à riqueza de sua experiência familiar, sem tomar conhecimento das habilidades que ele exibe em suas atividades diárias e aderido a meia dúzia de jargões psicologizantes, um laudo psicológico fazia, no final de 1984, uma relação demasiado simplista entre supostas dificuldades pessoais de Nailton e suas dificuldades escolares. As mesmas recomendações feitas no caso de Ângela continham um espantosa omissão de medidas referentes à escola, bem ao estilo da versão ideológica sobre as desigualdades sociais. O psicólogo que fez o laudo sequer suspeitou que três anos de reprovação escolar possam ter relação com as atitudes de Nailton na execução dos testes.

RESULTADOS GERAIS
a) Nível intelectual – *WISC*
QI verbal – 87
QI execução – 80
QI total – 81 (médio inferior)

Nailton apresenta algumas dificuldades específicas e um ritmo lento que prejudica o seu desempenho intelectual, portanto a sua aprendizagem escolar.

Na área verbal mostrou-se favorecido nos itens que sugerem a quantidade de informação geral que ele reteve do ambiente e a memória remota, bem como independização da criança, internalização dos julgamentos e normas sociais. Manifestou também a capacidade do pensamento associativo, abstração e conceitualização.

Apresentou dificuldades nos subtestes que exigem atenção, concentração, resistência a distração e memória imediata.

Na área de execução demonstrou capacidade para perceber detalhes no todo, e captar o que é essencial na figura. Da mesma forma, é capaz de analisar um modelo e reproduzi-lo sintetizando as partes.

Encontrando-se de forma menos favorecida nos itens que exigem capacidade para planejar uma ação, conseguindo captar uma seqüência de causa e efeito. Revelou também dificuldades em organizar o todo a partir das partes, sem um modelo externo, exigindo da criança um bom hábito de pensamento e bom esquema corporal. Há também certa deficiência no que diz respeito à aprendizagem e criação de símbolos gráficos desconhecidos.

b) Desenvolvimento psicomotor – *Bender*

Durante a aplicação do teste Nailton demonstra um certo grau de crítica ao pedir borracha para arrumar uma figura (5.°) ou em outro caso que pede para refazer porque não fez direito os ângulos (figura 4.°). Foi constatado pelo próprio sujeito uma dificuldade na compreensão das instruções dos testes pedindo que as retomasse.

O resultado do teste do Nailton encontra-se abaixo do QI esperado para 6 anos, portanto não entra em tabela. Indicando uma defasagem da sua idade real em relação ao seu desenvolvimento psicomotor.

c) Personalidade – *CAT e HTP*

Nailton reflete uma relutância em estabelecer contato com o ambiente, receia as relações com as pessoas. Sua instabilidade emocional para as inter-relações resulta em sofrimento e o sujeito se mostra relutante em expor-se novamente. Apesar de sentir necessidade do outro usa de grande esforço para chegar até ele, estabelecer a comunicação. Sente-se ameaçado pelo mundo externo e se defende dele isolando-se.

Nailton internalizou a figura paterna como uma pessoa castradora, insensível às suas necessidades, capaz de podar seu crescimento enquanto pessoa. No entanto, o seu desejo é ter um pai companheiro, protetor, capaz de perdoá-lo das coisas que considera errado, que seja continente e que lhe dê segurança.

Quanto à figura materna a vê como alguém mais capaz de realizar o que lhe é exigido em termos materiais, apesar de ser provedora de alguma proteção, mas não o suficiente para que Nailton se sinta preenchido; a criança não obtém satisfação para suas carências afetivas, que é bastante grande. A situação é agravada pelo sentimento de posse em relação à mãe não querendo dividi-la com ninguém.

Necessita de auto-afirmação social, preocupa-se em demasia com a aprovação dos adultos no que faz. Parece uma criança com valores rígidos indicando uma discordância entre o querer e o fazer. Estando muito dependente dos outros para realizar o que deseja, sua atitude diante das situações é de passividade.

Utiliza-se de fantasias escapistas como solução de seus problemas.

Conclusão

Nailton é uma criança carente, prejudicada emocionalmente e com algumas dificuldades específicas no seu desempenho intelectual, necessitando de acompanhamento terapêutico psicomotor e ludoterapêutico.

Orientação: *Pais*
Psicomotricidade
Ludoterapia

A história de Humberto

Humberto já freqüentava uma classe especial numa escola estadual de um bairro vizinho quando, em 1984, estivemos em sua casa durante algum tempo. No ano anterior fora reprovado pela quarta vez na primeira série e estava incluído entre as crianças da classe de Neide que Marta, a orientadora educacional, considerava "deficientes mentais".

Quando começou a freqüentar a classe de Neide, em 1983, já era considerado um "caso perdido"; segundo seu relato, a professora do ano anterior (Grace) encarregou-se de passar-lhe uma péssima imagem de Humberto no início do ano:

"Já foi retido três vezes, mais uma este ano. Há muito tempo precisava ser encaminhado. A mãe é excelente, participa de tudo – APM, Clube de Mães. Não aceitou o encaminhamento: 'eu não sou louca, meu marido não é louco.' Foi para psicóloga, ela disse que Humberto tinha raciocínio lento e que era para ele ficar em classe mais lenta. Tudo que envolva raciocínio não vai. A Marta colocou ele no reforço, não fez nada. Qualquer coisa que exija raciocínio, não faz nada. Ele lê bem; às vezes copia direito, às vezes omite letra, palavra, espelha. Tem dias que vem, pára a vista e fica fixo em alguma coisa e as lágrimas escorrem. No início do ano agradava muito ele. Quando agradei outro, chorou muito e disse: 'você não gosta mais de mim...' A mãe disse: 'Ele é assim mesmo, mimado, é primeiro filho.' A Marta o encaminhou para uma classe especial em outra escola. A gente tem interesse de saber o problema da criança mas os resultados nunca vêm. Ele fez exames na Itapeva e a psicóloga segurou vaga no Estado. Você percebe no falar; ele omite o r, *o* s, *troca o* r *por* i. *Repete bem historinhas. Em matemática é péssimo; faz soma com palito de fósforos, mas multiplicação não, porque envolve mais raciocínio. Olhando parece inteligente, é bonito. A Grace* (professora do ano anterior) *disse: 'é um bobão, já repetiu várias vezes'. Mas quando fala, você percebe que tem problemas."*

Na nova escola, um laudo psicológico, inacreditável pela má qualidade, justifica a inclusão de Humberto numa "classe especial preparatória" que não dá direito à sua reintegração no processo de escolarização normal. Este laudo, redigido por um psicólogo formado não se sabe onde, nem por quem, faz as seguintes afirmações:

"Nível intelectual: *deficiente educável, com potencial para classe especial de aprendizagem, de acordo com Rf. 73/78 at. 32. Faixa média inferior.*

Informações adicionais: *boa aparência, bem cuidado, atento, colaborador, possivelmente orientado quanto a si e aos outros, desorientado quanto a compreender claramente as instruções e as entrevistas, evidenciando durante o diálogo suas problemáticas na fala-*

dicção prejudicada, bem como sinais de gagueira. Distúrbios temporal-especial. Dificuldades para lidar com associações simples, em tarefas gráficas, embora apresente boa aparência e boa preensão da cópia. Conseguiu copiar figuras simples, tem noções, porém lida mal com espaço e com limites, tentando com razoável sucesso planejar e organizar seu material em seu meio ambiente, salientando-nos seus distúrbios emocionais, dificultando-o expandir-se satisfatoriamente em meio sócio-familiar. Há sinais de comprometimento neurológico e distúrbios psicomotor. Sugerimos fonoaudiologia, oftalmologia, psicomotricidade, EEG e orientação do responsável."

Anteriormente a este exame, Humberto já havia passado por outros especialistas, o primeiro dos quais a própria orientadora educacional da escola que, munida de uma visão muito pobre do processo de aprendizagem escolar, distribui diagnósticos de deficiência mental sem qualquer rigor e critério. A própria mãe de Humberto (Zélia) fala sobre este momento vivido na escola: segundo seu depoimento, inicialmente não aceitou o encaminhamento de seu filho, pois achava que ele era normal, apenas preguiçoso, jamais pensou que ele tivesse algum problema. Hoje agradece muito a Marta por tê-la alertado e lhe possibilitado obter orientação na clínica da rua Itapeva. Mas, segundo seu relato, nem todas as mães aceitaram esta orientação:

"Dona Marta é uma santa mulher. Ela avisou muitas mães que as crianças tinha problema, mas umas não quiseram acreditar, até falaram que seus filhos não eram bobos. Ela veio na minha casa falar do Humberto porque já tava com medo de chamar as mães na escola..."

A partir da aceitação do encaminhamento, tem início o processo de estigmatização de Humberto junto à família; o discurso técnico é convincente e seus termos passam a fazer parte da linguagem de Zélia:

"Ele teve que mudar de escola porque tem problema; fez exame da cabeça e deu 'pensamento lento', é por isso que não passa de ano... O médico disse que ele tem dois anos de atraso na cabeça; se agora ele tem 10 anos, a mentalidade é de 8 anos... A psicóloga disse que ele tem 'problema emocional'... ele fez chapa da cabeça e deu 'pensamento lento' mas o problema maior é mesmo emocional..."

As explicações da psicóloga fazem eco em seu espírito e a deixam preocupada; segundo Zélia, informaram-na de que as brigas dos pais prejudicam as crianças e podem deixá-las como Humberto. Além disso foi convidada à resignação: a psicóloga lhe teria dito que "as crianças não pedem para vir ao mundo, por isso precisa ter paciência; se não acompanham, é preciso colocá-las numa escola diferente". Embora tenha dúvidas sobre o diagnóstico (prefere acreditar que o problema de Humberto decorre do fato de ela ser "muito cuidadosa" com ele, ou de preguiça), sua relação com ele é mediada pela crença em sua incapacidade mental, da qual participam os demais membros da família. Sua irmã Areta, 8 anos, cursando a segunda série, e seu irmão Rogério, 7 anos, cursando a primeira série em 1984, relatam, divertidos, as dificuldades de Humberto em casa e na escola. A irmã, muito parecida com a mãe em suas tendências controladoras, insiste em referir-se ao irmão como um "burro" que não consegue passar de ano.

Ao brincar de escola com a pesquisadora e Humberto, Areta coloca-o de castigo, considera errado tudo o que ele faz, antes mesmo de verificar, e confecciona um boletim no qual ele é reprovado: "ele vai repetir mesmo..." Numa outra ocasião, ela escreve a tabuada do sete em seu caderno e insiste que Humberto faça o mesmo: "faz, Beto, você é burro". Quando brincam de casinha, Areta é a mãe, Rogério o pai e Humberto é o nenê, "que vive doente e é muito chorão". Zélia também exerce grande vigilância sobre tudo o que ele faz, sempre à espera do erro e sempre preocupada em corrigi-lo. Quando conversam sobre o que faz um psicólogo, Zélia fala de alguém que é capaz de adivinhar tudo que o outro pensa e também de um especialista que trata de doenças; quando a pesquisadora indaga sobre que tipos de doenças, Areta adianta-se e responde:

"Problema da cabeça, tia. A senhora vem aqui pra saber o que o Beto tem, né? Ele tem problema na cabeça, não passa de ano..."

Humberto ouve estas considerações cabisbaixo, da mesma forma que Areta no dia em que sua mãe traz a notícia de que ela foi reprovada. Para ela, esta notícia é especialmente dura, pois desenvolveu um sentimento de competência em contraposição ao fracassado irmão mais velho e assimilou de maneira exemplar a mensagem ideológica segundo a qual o sucesso na vida depende da capacidade pessoal: afirma mais de uma vez durante os encontros que "precisa estudar porque não quer ser lixeiro" e que "quem não passa de ano é burro".

Humberto é um menino alto para seus quase onze anos, bem desenvolvido, de pele muito clara e cabelos lisos e pretos. É o primeiro filho de Aurício e Zélia, sergipanos que cresceram juntos na periferia de Aracaju, filhos de pequenos sitiantes. Depois do noivado, Aurício veio para São Paulo onde trabalhou como mensageiro de hotel, até ser recentemente promovido a garçom. Quatro anos depois, voltou à terra natal para casar-se e viajar para São Paulo no dia seguinte. Isso foi há onze anos. Como viveram a infância na capital, tiveram mais oportunidades escolares do que os pais de Ângela e Nailton. Aurício cursou até a primeira série ginasial e Zélia declara ter freqüentado até a terceira série ginasial. No decorrer dos anos, foram realizando aos poucos o sonho da casa própria, além de terem adquirido alguns cômodos no Jardim, que atualmente alugam para aumentar a renda mensal. Orgulham-se de serem proprietários da casa onde moram, "com escritura e tudo". Durante a pesquisa, realizavam sonhos antigos de revestir o piso da sala, colocar um gabinete na pia da cozinha e uma porta na despensa, o que foi possível graças à venda de um carro em péssimas condições. O padrão de vida desta família está acima do da maioria dos moradores do bairro; são três quartos, sala, cozinha e dois banheiros, precários quanto aos materiais utilizados na construção mas limpos e arranjados com capricho.

Embora declare não saber nem mesmo andar em São Paulo, Zélia é o principal elemento organizador da vida familiar: decide sobre os negócios do marido, impõe seus desejos relativos às prioridades de gastos com a casa, além de desempenhar um papel de liderança no grupo vicinal, comparecendo como conselheira e prestadora de serviços que vão desde pentear crianças que não permitem que outras pessoas o façam, até pequenos reparos de costura. Bordar com perfeição é uma de suas satisfações, que exerce diariamente desde menina. Como ela mesma diz, todos os vizinhos são "nortistas", o que os torna unidos como se constituíssem uma grande família: as crianças chamam os adultos de "tios" e se consideram todas primas entre si.

O exercício de um papel poderoso no grupo familiar não dispensa Zélia de arcar com o trabalho doméstico; por isso, uma visão idealizada do casamento, bem ao gosto da ideologia, convive nela com uma profunda insatisfação com a vida de casada. Poucos dias depois de

enaltecer o casamento e a maternidade, reclama da vida de casada, sobretudo da rotina da vida de uma dona de casa, do excesso de trabalho com os filhos e com o marido que "só é bom antes de casar". Tendo desistido de ser mais feliz nesta vida, sonha com a reencarnação, na qual não vai ter marido nem filhos. Embora não seja submissa como Glória, infeliz como Márcia ou revoltada como Cícera, padece da mesma decepção com o lugar social a que está destinada como mulher.

O nascimento do primeiro filho a mobiliza menos pela maternidade em si do que pelas características da criança:

"Humberto nasceu com cinco quilos, era uma criança branca e muito bonita, era tão grande e bonito que ninguém acreditava que eu fosse a mãe. Por onde eu andava, todo mundo queria segurar o Humberto; não tinha onde passasse que não quisessem ver ele. Eu tinha um ciúme tão grande dele que não tinha confiança em ninguém, até do meu marido tinha ciúme... Até falavam que as enfermeiras tinha trocado de criança no hospital."

A partir desta relação com uma criança que não quer dividir com ninguém (*"cheguei a brigar com meu sogro por causa do Humberto, porque ele estava com tosse e pegou o Humberto no colo"*) e de características de personalidade que a levam a relacionar-se de forma obsessiva com o ambiente, especialmente no que se refere a possibilidades de contaminação, cerceou o desenvolvimento de Humberto, que mantém com ela relações de extrema dependência; ela mesma diz a esse respeito: *"ele não sabe viver sem eu"*. Zélia só tira as fraldas dos filhos aos três anos porque não suporta urina na cama e na roupa, manifesta nojo das mãos sujas dos filhos e considera-se bem-sucedida como educadora porque Humberto tem horror a sujeira, não suja a roupa e "gosta de tudo certinho". Tem consciência de que foi mais "cuidadosa" com Humberto do que com os dois outros filhos e reconhece com relutância que pode tê-lo prejudicado por isso. É compreensível, portanto, que se sinta desconfortável quando a psicóloga da rua Itapeva associa os problemas de Humberto a problemas existentes na família e que se defenda como pode de sentimentos de inadequação sempre iminentes; quando a entrevistamos na escola, ainda em 1983, ela fazia questão de afirmar:

"Eu acho que em casa é tudo normal, como deve ser. O pai é bom, carinhoso até demais. Tenho mais dois filhos e só o Humberto que não passa... acho que não é problema da casa... eu acho que é problema do feitio dele, é da geração, ele é assim."

Ao conversar com a pesquisadora e uma vizinha, permite-se explorar um pouco sua relação com o filho e, referindo-se ao que considera um "excesso de zelo", conclui que "só pode ser isso", no que é confirmada pela vizinha, que declara que Humberto é uma criança quando está perto de sua mãe e outra quando está longe dela. Juntamente com seus irmãos e crianças da vizinhança, Humberto brinca na rua as brincadeiras típicas das crianças da periferia e dos bairros mais pobres; confecciona pipas (não com a mesma habilidade de Nailton) e prefere amigos mais novos do que ele. Seus pertences, incluindo cadernos e material escolar, são bem cuidados; sua letra é regular e bem desenhada. A infantilização de seu comportamento na presença da mãe é tão visível quanto a maneira infantilizante como esta o trata.

A ausência do pai neste estudo é coerente com o lugar ocupado por Aurício no grupo familiar; embora seja o provedor, comporta-se como um filho de Zélia e como um irmão dos filhos. Quando presente durante as visitas, relaciona-se com a pesquisadora como uma criança que deseja falar sobre as suas coisas, deixando desocupado o lugar de pai; quando a conversa se volta para a situação de Humberto, revela pouco interesse, como se o assunto não lhe dissesse respeito.

Não por acaso, quando desenha sua família, Humberto se desenha doente na cama, e diz:

"A Areta e o Rogério vai pra escola, o pai vai trabalhar, a mãe vai ficar em casa lavando a roupa e eu vou ficar na cama porque estou doente.., não posso ir na escola, sou pequeno."

Também previsivelmente, um outro desenho seu mostra *"um palhação e um palhacinho... a onda vem vindo e começa a subir, a chuva vai caindo, o palhação vai salvar o palhacinho, cai um raio na perna do palhação, aqui* (rabisca forte a região genital), *depois cai um raio no palhacinho. A onda vai subindo, subindo* (desenha, neste momento, um 'Deus nuvem' na parte superior da folha)." No final da estória, um raio cortou a cabeça de um e o corpo do outro e *"os dois ficaram lá no fundo"*. Como vimos, quando brincam de casinha,

Humberto faz sempre o bebê chorão e doente, que gosta quando a irmã faz de conta que troca a sua fralda, valendo-se de um alfinete de verdade.

A partir destas observações, são fortes os indícios de que em Humberto dificuldades de natureza afetivo-emocional interferiram negativamente sobre sua disposição para aprender. No entanto, não se pode negligenciar a contribuição da qualidade da experiência escolar que lhe foi oferecida para os resultados obtidos. Uma prática diagnóstica irresponsável, mesclada ao preconceito generalizado na instituição escolar, transformam fácil e rapidamente um problema num defeito pelo qual a criança deve ser punida: um "bobão" não merece mais do que ser repetidamente provado em sua paciência de suportar a monotonia da repetição de tarefas sem sentido. A um "defeituoso mental" que frustrou a expectativa dos burocratas nada resta além da condenação a uma classe da qual dificilmente sairá, conforme depoimento da própria professora especializada que o recebeu na classe especial em 1984, apesar de ter ficado surpresa com seu encaminhamento, pois não o considera um caso de classe especial ("ele veio de uma classe comum e está praticamente alfabetizado, sabe ler, escrever e fazer algumas operações; o problema dele é que demora pra copiar... acho que ele exige muita atenção e numa classe com muitos alunos se sente perdido"), rapidamente esquece esta observação durante a entrevista para cair no fatalismo que caracteriza a maioria dos educadores. Indiferente à gravidade da situação que relata, conta que há dois tipos de classe especial na escola: uma preparatória, onde se encontra Humberto, e outra que corresponde a uma primeira série forte, da qual os alunos podem até mesmo ser promovidos diretamente para a terceira série; apesar de achar que Humberto é bom aluno e que não deveria estar em classe especial, não sabe o que será dele no próximo ano, pois não pode saber se algum dos alunos dessa classe forte será promovido, única condição para a criação de uma vaga para Humberto numa classe na qual o número de alunos está previamente fixado em quinze.

Humberto vale-se de todos os recursos para tentar safar-se da escola; Zélia afirma que "não tem menino no mundo que goste menos de ir na escola do que Humberto". Freqüentemente ele pergunta à mãe se a professora não vai faltar, esperando com isso ser dispensado de ir. Seus atuais colegas de classe são meninos e meninas grandes, muitas vezes adolescentes, alguns com visíveis sinais físicos de deficiência mental;

na hora do recreio, as crianças compram balas e pirulitos vendidos do outro lado de uma grade de ferro que separa o pátio da ala administrativa, enfiando os braços por entre as barras e gritando todas juntas o tipo de doce que desejam, causando a impressão de que se está numa prisão ou no pátio de um hospital psiquiátrico.

Inicialmente Zélia esconde sua insatisfação com a escola do Jardim, preferindo atribuir o insucesso de Humberto à sua preguiça ou a uma característica do ensino atual que aceita com fatalismo: ao contrário da época em que fez o primário em Aracaju, acha que a maneira como ensinam atualmente tornou a aprendizagem mais difícil, o que a leva a dizer que não se importa quando seus filhos repetem. Mas quando toma conhecimento de que sua filha foi reprovada na segunda série, compara o ensino municipal com o estadual, em detrimento do primeiro, pois acha que seus sobrinhos, que cursam uma escola estadual em outro bairro, sabem muito mais do que seus filhos. Acha as professoras relaxadas, mostra toda a sua indignação e critica a qualidade da escola no seguinte desabafo:

"Só vai passar duas crianças na classe da Areta, tem condições? E as duas que vai passar é menino! É muito difícil; uma classe inteira não passar de ano?! Ela é uma menina esperta, desde o primeiro ano; Areta dá recado, sabe fazer uma compra, Areta sabe de tudo, aqui meu braço direito é ela e não vai passar de ano?! Não entendo mais nada desse ensino; no meu tempo, quase ninguém reprovava e agora está assim, ninguém mais passa... É um absurdo uma recuperação de três dias; se a professora da Areta disser que ela tá de recuperação, vou dizer 'muito obrigada, mas não sou palhaça de ninguém'. Como pode uma criança recuperar em três dias o que não aprendeu em um ano? A Areta não bota mais o pé na escola este ano... se não me cobrassem tão cara a perua para levar o Humberto na outra escola, eu tirava a Areta daí."

Também Humberto, apesar de sua infantilidade, das letras que espelha e das tabuadas que não sabe, tem consciência de que alguma coisa vai mal na escola; ao conversar com a pesquisadora sobre o que faz uma psicóloga, insiste em afirmar que uma psicóloga ensina:

"Minha professora não me ensina nada e a senhora tá me ensinando a desenhar."

O caso de Humberto é um exemplo claro da determinação da "carreira da criança portadora de dificuldades de aprendizagem" em função de sua classe social, à semelhança da "carreira do doente mental" descrita por Goffman. Estritamente ligado à natureza da instituição que dela se encarrega e das relações de poder que se estabelecem entre técnicos e usuários, o destino escolar de uma criança burguesa portadora dos mesmos problemas de Humberto certamente seria outro.

Em 1985, ele cursa a 1.ª série pela quinta vez consecutiva. Embora em 1984 sua professora não o considerasse um caso para classe especial, é nela que ele continua um ano depois.

7

Da experiência à reflexão sobre a política educacional: algumas anotações

Embora a matéria reunida nesta convivência com uma escola de periferia comporte várias possibilidades de síntese, vamos nos limitar a alguns de seus aspectos mais capazes de contribuir para uma revisão de medidas comumente tomadas tendo em vista a superação das dificuldades com que a escola pública elementar brasileira se defronta na consecução de sua tarefa de socializar conhecimentos. Entre as conclusões ou confirmações que este estudo permitiu, destacamos quatro, pelo caráter fundamental de que se revestem.

1. *As explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem.* Tudo indica que a tese segundo a qual o professor da escola pública de primeiro grau, principalmente em suas duas primeiras séries, ensina segundo modelos adequados à aprendizagem de um aluno ideal, não encontra correspondência na realidade; da mesma forma, a afirmação de que o ensino que se oferece a estas crianças é inadequado porque parte da suposição de que elas possuem habilidades que na verdade não têm, também pede uma revisão. A inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que o faça em condições em vários sentidos adversas à aprendizagem, tudo isso a partir de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar. É no mínimo incoerente concluir, a partir de seu rendimento numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando, de várias

maneiras, sua aprendizagem escolar, que a chamada "criança carente" traz inevitavelmente para a escola dificuldades de aprendizagem.

Segundo Azanha (1985), "nosso saber sobre o ensino de primeiro grau, em grande parte, não ultrapassa o nível meramente opiniático ou das idéias feitas. A maior evidência deste estado de coisas está na inocuidade das providências que se sucedem e que não conseguem alterar o quadro de um ensino que se presume deficiente, principalmente por suas elevadas taxas de reprovação e de evasão." Uma das principais causas dos desacertos cometidos, desde a década de vinte, em relação ao ensino de primeiro grau estaria, a seu ver, "no fato de as providências usualmente terem sido tomadas a partir de um vago saber pedagógico que incorpora acriticamente meias-verdades" (p. 110). Além das "meias-verdades" apontadas por este autor, a desvalorização social da clientela e o preconceito em relação a ela certamente estão entre as principais idéias feitas e acriticamente incorporadas; longe de serem meras opiniões gratuitas, estas idéias ganham força ao serem confirmadas por um determinado modo de produzir conhecimentos, que alça opiniões do senso comum ao nível de verdades científicas inquestionáveis. Desvendar as maneiras através das quais este preconceito se faz presente na vida da escola mostrou-se um caminho produtivo no esclarecimento do processo de produção do fracasso escolar. Como vimos, esse preconceito é estruturante de práticas e processos que constituem desde as decisões referentes à política educacional até a relação diária da professora com seus alunos.

Não há consenso, na literatura educacional, sobre até que ponto crianças que não vivem em estado de miséria absoluta, que sobrevivem até os sete anos e têm acesso à escola, têm seu desenvolvimento físico e psíquico comprometido, o que não significa negar a presença de crianças portadoras de distúrbios evolutivos nessa clientela escolar. O contato direto e prolongado com crianças de bairros periféricos mostra que elas constituem um grupo heterogêneo, que elas diferem entre si, e que falar em "criança carente", no singular, é uma generalização indevida. Vários estudos, conduzidos por diferentes especialistas, têm mostrado que as crianças portadoras de distúrbios físicos e mentais encontram-se em muito menor número nos bancos escolares e no contingente de repetentes do que se costuma supor (veja, por exemplo, Gatti e col., 1981; Moysés e Lima, 1982). Não

sabemos também em que medida e em que direção os valores, hábitos, crenças, expectativas, estilos de pensamento e de linguagem de crianças nascidas numa grande cidade, e que vivem em seus bairros mais pobres, diferem dos das crianças das classes intermediárias e dos de seus professores. Quase nada sabemos sobre as práticas de criação infantil, sobre as relações adultos-crianças, sobre os estilos de comunicação, sobre a dinâmica familiar nos contextos rurais e urbanos empobrecidos: o pouco que sabemos, através de trabalhos inovadores conduzidos no âmbito da psicologia social, geralmente é ignorado pelos educadores. Não conhecemos nem mesmo as diferenças culturais existentes entre os diversos grupos de moradores pobres nas grandes cidades. Temos muitas suposições, muitas vezes de cunho nitidamente ideológico, que estamos acostumados a tomar, sem contestar, como verdades definitivas. Mas sabemos que o preconceito contra nordestinos, por exemplo, está cada vez mais estruturado em segmentos da sociedade brasileira (Pierucci, 1987).

Numa linha de contestação das teorias do déficit, Lemos (1985) produziu um artigo imprescindível a esse debate. Suas restrições aos programas de intervenção na pré-escola e na alfabetização que vinculam atraso ou aceleração do desenvolvimento psicológico à variação cultural baseiam-se numa observação importante: "note-se que o diagnóstico de atraso é feito a partir do desempenho das crianças nas provas piagetianas de conservação, seriação e classificação mas que o *diagnóstico da inadequação do ambiente cultural não passa de uma suposição*, já que não resulta da observação dos tipos de atividades que esse ambiente propicia ou deixa de propiciar à criança (p. 87, grifos nossos)." Neste mesmo artigo, Lemos ressalta a lacuna decorrente da ausência de pesquisas a respeito de "como a criança atua no interior de seu próprio universo cultural"; mais que isto, adverte para o perigo de se negar, em decorrência dos resultados obtidos por crianças pobres em provas piagetianas, "a capacidade de conservação, seriação e classificação que a criança demonstra no cotidiano das mais variadas culturas, em atividades cuja eficácia é definida pela própria cultura, sobre objetos cujo valor – lúdico ou não-lúdico – também é sócio-cultural" (p. 81). Para ilustrar esta posição, menciona uma pesquisa conduzida com crianças de quatro a seis anos que, "após terem, em sua maioria, fracassado em provas 'standard' de conservação de número e

comprimento, tiveram o desempenho esperado quando a transformação foi apresentada como um subproduto 'acidental' de uma atividade dirigida à consecução de um determinado objetivo" (p. 87-8).[1]

Relatos de pesquisas e de experiências educacionais nas quais o preconceito foi superado, e se pôde perceber a face das crianças pobres inacessível a determinadas formas de pesquisar e de ensinar, revelam-nas capazes de reflexão, avaliação, crítica, abstração e uso adequado da linguagem. A experiência educacional conduzida pelo GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, de Porto Alegre, permitiu chegar a conclusões do seguinte teor: "os resultados foram surpreendentes pois, contrariamente ao que esperávamos, não encontramos crianças subnutridas nem com problemas neurológicos. As provas cognitivas revelaram níveis comparáveis aos encontrados com as mesmas provas em crianças de classe alta e média, isto é, a mesma percentagem de sujeitos conservadores aos seis anos e meio, assim como a mesma incidência nos outros níveis. Outrossim, do ponto de vista perceptivo-motor, nossos alunos da Vila eram mais desenvolvidos do que os de classes sociais mais favorecidas." (Grossi, 1985, p. 85-6) A pesquisa realizada por Goldenstein (1986) caminha na mesma direção; nela, uma classe de multirrepetentes é objeto da atenção do pesquisador que, ao conviver com as crianças de modo a restituir-lhes a voz, as descobre capazes de relatar sua experiência escolar de modo reflexivo e crítico.

Fazer afirmações desta natureza não significa fazer a apologia da pobreza, como certamente concluirão alguns. Os educadores e pesquisadores que chegam a estas conclusões estão cientes da exploração e da opressão sociais, sabem que a miséria é lesiva mas sabem também que estamos num país cujas taxas de mortalidade infantil encontram-se entre as mais altas do mundo e que, portanto, as crianças mais severamente atingidas pela iniqüidade das relações de produção não chegam, em número significativo, aos bancos escolares.

Numa época em que as pesquisas desvelam cada vez mais a situação grave do ensino de primeiro grau, a precariedade das condições de trabalho do professor, sua insatisfação profissional e suas lacunas de

1. Sobre a polêmica em torno da relação pobreza-desenvolvimento cognitivo entre pesquisadores brasileiros, veja a seguinte seqüência de artigos: Patto (1984), Freitag (1985), Caglari (1985), Moro (1986), Camargo (1986), Carraher *et al.* (1986).

formação, sua representação negativa da clientela, a inadequação dos processos de ensino e de avaliação da aprendizagem, a grande mobilidade dos educadores nas escolas que atendem às pessoas mais pobres, a pequena duração da jornada escolar e do ano letivo, a gratuidade apenas nominal da escola pública, é preciso urgentemente rever as afirmações científicas sobre estas pessoas que muito têm contribuído para manter e agravar este estado de coisas. Como diz Quijano (1986), "as idéias são prisões duradouras, mas não precisamos permanecer nelas para sempre".

2. *O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos.* Reprodução ampliada das condições de produção dominantes na sociedade que as incluem, as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico, marcas registradas do sistema público de ensino elementar, criam condições institucionais para a adesão dos educadores à singularidade, a uma prática motivada acima de tudo por interesses particulares, a um comportamento caracterizado pelo descompromisso social. Cientes da impossibilidade de falar em vida cotidiana nas sociedades capitalistas contemporâneas sem falar em burocracia, estudiosos da conduta burocrática afirmam que ela "implica exagerada dependência de regulamentos e padrões quantitativos, impessoalidade exagerada nas relações intra e extra-grupo e resistências à mudança", o que resulta numa situação na qual "o administrativo tem precedência sobre o pedagógico" (Tragtenberg, 1982, p. 40). A pesquisa demonstrou-o claramente: basta lembrar que o compromisso das educadoras da escola do Jardim era com os números e não com cada uma das crianças, quer enquanto cidadãos com direito à educação, quer como representantes de uma classe social expropriada que precisa escolarizar-se.

Desta perspectiva, é um equívoco de graves repercussões tentar fazer crer que a causa da ineficiência da escola encontra-se num perfil do educador traçado a partir de considerações moralistas, comuns entre os tecnocratas: "são incompetentes", "não querem saber de nada". Os depoimentos das próprias educadoras ajudaram a mostrar que suas reações encontram sua razão de ser na lógica do sistema que as leva a se apropriarem da legislação em benefício próprio, constituindo, assim, verdadeiras "estratégias de sobrevivência" em condições de trabalho

adversas. Desta forma, eventos típicos da rede, como a grande mobilidade dos educadores, perdem o significado de "disfunções" que expressões como "desacertos operacionais do sistema" sugerem, para adquirir o sentido de características que lhe são intrínsecas. Não estamos, portanto, diante de falhas sanáveis num sistema formalmente perfeito mas diante de um sistema organizado segundo princípios que o fazem essencialmente perverso.

Quanto mais o trabalho pedagógico se transforma, por força da concepção tecnicista de ensino, em trabalho parcelar, tanto mais adquire características de atividade cotidiana alienada; embora não deixe de ser, nestas circunstâncias, ao mesmo tempo ocupação cotidiana e atividade imediatamente genérica ("o fato é que o trabalho tem dois lados: como execução de um trabalho é parte orgânica da vida cotidiana, como atividade de trabalho é objetivação diretamente genérica"), o trabalho "torna-se uma parte inorgânica, a maldição da vida cotidiana" isto é, "perde qualquer forma de auto-realização e serve apenas e exclusivamente à conservação da particularidade" (Heller, 1975, p. 127-8).

Neste contexto de "maldição cotidiana" e de desumanização, os contatos pessoais cotidianos, enquanto base e espelho das formas de contato presentes no complexo social, assumem uma forma na qual o outro é predominantemente instrumento e não finalidade. Embora seja impossível um contato cotidiano no qual o indivíduo não se torne instrumento do outro sob nenhum aspecto (em algumas modalidades de contato cotidiano, o outro pode *também* ser instrumento; em outras, geralmente casuais e claramente delimitadas, o outro pode ser *apenas* instrumento), a vida cotidiana é alienada quando a função instrumental domina todas as relações humanas de uma pessoa. No contexto burocratizado da escola do Jardim, praticamente inexistem situações nas quais o outro seja ao mesmo tempo instrumento e finalidade: a instrumentalização das relações, sobretudo no caso das relações dos educadores com os usuários, é a modalidade mais freqüente dos contatos pessoais nesta instituição. Esta instrumentalização do outro encontra um terreno especialmente propício: o das relações de inferioridade-superioridade. Numa estrutura hierárquica de poder como a existente na rede pública de ensino elementar, esta modalidade de relação de desigualdade se estabelece porque, nessa estrutura, os que se situam nos níveis superiores da pirâmide detêm o poder de punir e de

recompensar e monopolizam o saber. Numa instituição na qual o mecanismo que menos responde pelo submetimento dos níveis inferiores é a identificação com a organização, as relações que se estabelecem entre os vários níveis sobrepostos adquirem uma característica específica, qual seja, a de relações implícita ou explicitamente de força, administradas pelo recurso à punição prevista nos dispositivos legais.

Num contexto marcado por relações de superioridade/inferioridade, qualquer afirmação que pareça neutra e objetiva e que reforce a crença de que os indivíduos situados nos níveis hierárquicos mais baixos são inferiores, resulta no aprofundamento da dominação e da arbitrariedade. Cabe perguntar, neste momento, se não é esta a principal conseqüência de um discurso educacional que põe em relevo a incompetência do professor ou a incompetência do aluno; as observações reunidas na escola do Jardim apontam nesta direção.[2]

No plano das idéias, a vida na escola encontra-se imersa na cotidianidade, contrariando a própria definição de seus objetivos, segundo a qual o espaço escolar seria um lugar privilegiado de atividades humano-genéricas. Juízos provisórios e ultrageneralizações cristalizados em preconceitos e estereótipos orientam as práticas e processos que nela se dão; pensamento e ação manifestam-se e funcionam exclusivamente enquanto imprescindíveis à simples continuação da cotidianidade, característica do "economicismo" da vida cotidiana; "utilidade" e "verdade" são critérios que se sobrepõem, o que a torna uma vida marcada

2. Falar em relações de desigualdade não significa falar necessariamente em relações de superioridade-inferioridade. Heller (1982b) insiste que a desigualdade pessoal não contém necessariamente o momento de superioridade-inferioridade; por exemplo, a relação adulto-criança, embora inevitavelmente desigual, não precisa ser de opressão. Neste sentido, ela diz: "Não será legítimo apor a etiqueta de 'poder' às relações que não derivam de desigualdades sociais mas de desigualdades pessoais. Tomemos o exemplo de um professor e seu aluno, que socialmente são iguais, mas que são pessoalmente desiguais, porque têm um grau diferente de conhecimento: a autoridade do professor diante do aluno não pode ser considerada como uma função de poder. Se, ao contrário, a desigualdade se identifica com uma desigualdade social (por exemplo: o professor pode impor ao aluno essa ou aquela opinião, e, se o aluno não estiver de acordo, pode incorrer em sanções punitivas), então nesse caso, a autoridade deve ser considerada como uma função de poder." (p. 32-33) Ao colocar a questão nestes termos, Heller contribui para a crítica das mistificações igualitárias, tão comuns entre educadores liberais, sem incorrer na apologia ou no elogio da dominação na relação pedagógica.

pelo pragmatismo. Por isso, a ação que nela se desenvolve é prática e não práxis, é atividade cotidiana irreflexiva e não atividade não-cotidiana ou atividade humano-genérica consciente.

Poder-se-ia argumentar, contra esta caracterização, que a presença do pensamento científico é cada vez maior entre os educadores. De fato, as explicações dominantes na literatura educacional sobre o fracasso escolar das crianças pobres fazem parte do discurso dos educadores; resta indagar sobre a *natureza do discurso científico* em questão e sobre *seu papel na vida na escola*. Os resultados a que chegamos permitem afirmar que além do modelo gerencial que administra as relações, as idéias em vigor a respeito da clientela são outra vertente estruturante poderosa da vida na escola, em geral, e dos contatos que nela se dão, em particular.

3. *O fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo*. Como vimos, uma arraigada visão das famílias pobres como portadoras de todos os defeitos morais e psíquicos orienta a ação das educadoras, oferece uma justificativa para a ineficácia de sua ação pedagógica que as dispensa de reflexão e fundamenta a deficiência, a arbitrariedade e a violência que caracterizam suas práticas e decisões relativas à clientela. Esta visão preconceituosa, de profundas raízes sociais, encontra apoio nos resultados de pesquisas que fundamentam as afirmações de uma ciência que, tendo como álibi uma pretensa objetividade e neutralidade, eleva uma visão ideológica de mundo à categoria de saber. Este fato facilita sobremaneira a transformação do usuário no grande "bode expiatório" do sistema porque embaça a percepção da natureza política do fracasso escolar ao transformá-lo numa questão de incapacidade pessoal ou grupal anterior à escola.

A constatação desta íntima relação entre o discurso dos educadores e o discurso científico colocou como necessária à reflexão sobre o problema da escolarização das parcelas mais empobrecidas das classes subalternas a tarefa de examinar criticamente as versões sobre as causas do fracasso escolar presentes ao longo da história da educação no país. Sua realização pode não só ter resultado numa pequena contribuição ao estudo da formação do pensamento educacional no Brasil, como

confirmou a natureza instrumental da ciência que, desde o final do século passado, subsidia a política educacional e as orientações pedagógicas voltadas para a escola pública elementar.

Estas considerações remetem ao problema da relação entre ciência e cotidianidade. Retomemos Agnes Heller (1972): "Não se trata de afirmar que as categorias da cotidianidade sejam alheias às esferas não-cotidianas. Basta aludir à função desempenhada pelos precedentes na atividade política, pela analogia na comparação científica e artística, pela mimese e pela entonação na arte. Mas essa limitada comunidade ou universalidade de categorias jamais significou uma identidade estrutural com, ou uma assimilação pelas, formas de atividade e conteúdos da cotidianidade. Em troca, *a ciência moderna, ao colocar-se sobre fundamentos pragmáticos, 'absorve', assimila a estrutura cotidiana.*" (p. 39, grifos nossos) Quanto mais alienada for a vida cotidiana, mais sua estrutura expande-se e invade domínios do pensamento e da ação não-cotidianos, como a ciência, a arte e a política, a ponto de não haver mais linha divisória entre senso comum e ciência, por exemplo, o que é especialmente verdadeiro no caso das ciências sociais, cujas aplicações em termos de "tecnologia social" não passam de manipulação a serviço da preservação, sob o manto poderoso da ciência, de uma visão fetichizada de mundo.

A tendência regressiva, cronológica e individualizante das explicações científicas do fracasso escolar, a que Tragtenberg se refere, opera uma redução psicológica do problema e localiza na família a origem das dificuldades que as crianças pobres terão na escola, o que faz com que as conclusões de Rocha (1984) sobre a relação entre criminologia e criminalidade se apliquem à relação entre a psicologia educacional e o fracasso escolar. Segundo ele, "o desenvolvimento da criminalidade é operado por um processo institucional de criminalização do trabalhador pauperizado"; usando da mesma estrutura de frase, podemos dizer que "o desenvolvimento do fracasso escolar é operado por um processo institucional escolar de 'fracassalização' do aluno pauperizado". Além disso, Rocha conclui que "a criminalidade é administrada por um processo de criminalização do trabalhador pobre a nível do saber criminológico oficial que informa 'cientificamente' o processo de criminalização institucional"; da mesma forma, podemos afirmar que o fracasso escolar é administrado por um processo que transforma o aluno

em fracassado no plano do saber psicopedagógico oficial, saber este que informa 'cientificamente' o mesmo processo de atribuição individual do fracasso no plano institucional.

A abstração e a inversão ideológica operadas pela criminologia também estão presentes na psicologia educacional: nela, como no discurso criminológico, aparentemente tudo se passa como se o fracasso escolar se desenvolvesse por si próprio, a despeito de ser combatido por medidas técnico-administrativas tomadas pelo Estado através das secretarias de Educação; nela, características da porção mais pobre da população trabalhadora são tomadas como sinais da predisposição ao fracasso escolar; nela, características do aluno intimamente ligadas a um processo escolar que leva ao fracasso são tidas como parte da personalidade ou natureza da criança que fracassa: "a criança malsucedida não se interessa pela aprendizagem", "o multirrepetente é apático ou agressivo", "a criança de classe baixa aprende num ritmo mais lento", são exemplos desta inversão.

A revelação da real natureza do discurso científico leva à necessidade de examinar com redobrada atenção a questão dos cursos de treinamento ou reciclagem de professores quanto ao conteúdo que geralmente veiculam. Submetidos a estes cursos, geralmente encontram confirmação de seus preconceitos e estereótipos sociais tão logo entram em contato com a "teoria da carência cultural" em suas várias versões e desdobramentos pedagógicos. Em outras palavras, sua atividade docente, enquanto prática cotidiana, via de regra não encontra, nesses cursos, espaço para se transformar em práxis não-cotidiana. Isto se dá não só pela natureza das idéias sobre o fracasso escolar que eles veiculam mas também pela própria natureza das relações que se estabelecem entre os que os organizam e ministram e os que são seus destinatários. Voltamos, assim, à questão da relações de poder num sistema burocrático e hierárquico, agora do ângulo de suas repercussões sobre medidas que querem reformá-lo. De outro lado, a orientação tecnicista destes cursos necessita ser repensada à luz da advertência de Heller: o enriquecimento das capacidades técnicas e manipulatórias não ocorre paralelamente ao enriquecimento do homem, pois quanto mais se estereotipam as funções do papel, tanto menos o homem pode crescer até sua missão histórica.

4. *A convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico.* Se é verdade que "a conduta burocrática implica exagerada resistência à mudança"; que "a burocracia é uma estrutura na qual a direção de atividades coletivas fica a cargo de um aparelho impessoal hierarquicamente organizado que deve agir segundo critérios impessoais e métodos racionais"; que "enquanto estruturas de dominação, as organizações burocráticas se valem de mecanismos de neutralização do conflito, manipulando todas as instâncias", é verdade também que não existe a total impessoalidade nem o total submetimento. Heller lembra que o contato cotidiano se dá entre pessoas que ocupam determinado lugar na divisão do trabalho mas que estas também são pessoas únicas, não apenas portadoras de papéis. Tudo o que ouvimos e observamos na escola, seja entre as educadoras, os pais e os alunos, confirma a conclusão de Heller (1972) de que "assim como não existe nenhuma relação social inteiramente alienada, tampouco há comportamentos que se tenham cristalizado absolutamente em papéis" (p. 106). Não foi difícil perceber o conflito latente e a insuficiência do controle na eliminação ou mesmo na contenção de comportamentos indesejados. Como dissemos, a rebeldia pulsa no corpo da escola e a contradição é uma constante no discurso de todos os envolvidos no processo educativo; mais que isto, sob uma aparente impessoalidade, pode-se captar a ação constante da subjetividade. A burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito; pode, no máximo, amordaçá-lo. Palco simultâneo da subordinação e da insubordinação, da voz silenciada pelas mensagens ideológicas e da voz consciente das arbitrariedades e injustiças, lugar de antagonismo, enfim, a escola existe como lugar de contradições que, longe de serem disfunções indesejáveis das relações humanas numa sociedade patrimonialista, são a matéria-prima da transformação possível do estado de coisas vigente em instituições como as escolas públicas de primeiro grau situadas nos bairros mais pobres.

Quando uma professora desenvolve estratégias que lhe permitam dar conta de uma dupla ou tripla jornada de trabalho, prejudicando a qualidade de sua ação pedagógica e não se comprometendo com seus alunos, ela na verdade está tentando atingir, da maneira que lhe é possível – ou seja, mergulhada na singularidade, no individualismo – uma situação de bem-estar pessoal que o sistema social promete mas não lhe permite alcançar. Em outras palavras, os educadores, em geral, e as

educadoras, mais especialmente, são portadores de carecimentos radicais que os fazem, da perspectiva da sociologia da vida cotidiana, um grupo social potencialmente transformador. Sua insatisfação com a situação de opressão em que vivem como profissionais e, em sua maioria, como mulheres, torna-os especialmente receptivos a propostas nas quais possam falar de suas frustrações, representações e desejos. Orientadas por uma visão contraditória de mundo e das questões relativas à escola, são promissores enquantos sujeitos de um processo no qual suas contradições sejam explicitadas e no qual sejam convidados a novas sínteses, rumo à superação da maneira cotidiana de pensar e de atuar na realidade social da qual participam.

No entanto, enquanto sujeitos sociais portadores de saberes e de práticas elaborados no curso de sua história pessoal, resistem a intervenções nas quais pessoas investidas de autoridade, e muitas vezes autoritárias, querem lhes impingir um saber-fazer a partir do pressuposto de que eles não o têm. As resistências mobilizadas em tais situações podem ser tão intensas a ponto de conseguir minar as mais bem-intencionadas propostas geradas de cima para baixo com objetivo de melhorar a capacidade técnica dos docentes. Em outras palavras, os professores, como os alunos, podem, diante de políticas nas quais são solicitados a realizar passivamente os ditames de outrem, desenvolver um "hiperconformismo" que, menos inerte e implosivo do que quer Baudrillard (1985), pode determinar, pela negatividade explosiva que contém, o fracasso de iniciativas reformistas das autoridades educacionais.

Os cursos de treinamento que se propõem mudar a lógica do sistema educacional valendo-se de recursos administrativos e pedagógicos que reproduzem esta lógica precisam ser urgentemente repensados. Nestes cursos, profissionais que geralmente também não dominam os conteúdos que querem transmitir dirigem-se a "massas" de professores que se comportam como tal. Via de regra obrigados a freqüentá-los, fazem-no a contragosto, por motivos burocráticos, e desacreditam de antemão dos resultados. Tratados como objetos e não como sujeitos pensantes e desejantes, desenvolvem severa crítica aos cursos que lhes são oferecidos ou apropriam-se deles como podem, sem nenhuma crítica, perigosamente acreditando que aprenderam rápida e simplesmente teorias de cuja complexidade nem chegam a suspeitar. Exemplo do primeiro caso é o depoimento de Maria José, assistente pedagógica na escola do Jardim, a

respeito de um curso que freqüentou na Prefeitura sobre as idéias de Emília Ferreiro e a respeito de orientações técnicas que recebeu em 1985:

"Fui fazer o curso para professores do DEPLAN e senti o pessoal administrativo que deu o curso muito inseguro e as professoras não estavam preparadas para entender a proposta. Eu achei que não ia dar certo. Atualmente tem três linhas de trabalho de alfabetização diferentes na escola: reforço, projeto Alfa e projeto para primeira série com dificuldades baseado na Emília Ferreiro. O coordenador tem que orientar os três, imagine! Além disso, cada curso que você faz é apresentado como sendo a solução, como se fosse a salvação, não dá..."

Marta, orientadora educacional nesta mesma escola e aluna deste mesmo curso, assimilou assim as idéias que lhe foram transmitidas:

"A Emília Ferreira (sic) *é pra classe com dificuldade... esse método está sendo ótimo, esses joguinhos da Emília Ferreira, mas vai indo muito lentamente mas vai indo, você precisa ver a imaginação deles com o jogo de palitinhos, eles vão aprendendo brincando. Eu estou usando, é fora de série esse método da Emília Ferreira, tudo isso é tirado de lá."*

Se, quando compelidas a freqüentar cursos cujo objetivo é transmitir teorias e técnicas pedagógicas a grandes grupos, mostram-se resistentes e pouco motivadas a participar, quando reunidas voluntariamente em *pequenos grupos*, para tratar de questões que as afligem em sua vida profissional, revelam toda a necessidade que sentem de um interlocutor. É nos pequenos grupos que discutem a vida cotidiana que Heller vê a possibilidade de transformação das relações cotidianas alienadas e alienantes. Por mais que os tecnocratas resistam a esta idéia, alegando motivos pragmáticos para invalidar a proposta de um *trabalho permanente com pequenos grupos de educadores* nas próprias unidades escolares, anos de "cursos de treinamento" massificados que não produziram os efeitos almejados são suficientes para justificar novas buscas nesse tipo de atividade. Resta perguntar se é possível romper com as limitações do tecnicismo através de medidas tecnicistas, com a separação das funções de coordenação e de concepção, de um lado, e as funções produtivas ou operacionais, de outro. Resta perguntar se no âmbito desses treinamentos, tal como costumeiramente se realizam no sistema educacional, o produto

não é a "incapacidade treinada" a que se refere Motta (1981, p. 68), isto é, uma incapacidade decorrente de uma rigidez do treinamento que dificulta a iniciativa.

Na superação da muda coexistência da particularidade e do humano-genérico que caracteriza a estrutura da vida cotidiana, Agnes Heller atribui um lugar importante a uma das formas do contato cotidiano: a *discussão* enquanto forma coletiva de pensamento que preserva o indivíduo das decisões historicamente negativas, de idéias equivocadas e de reações unilaterais, que pode servir de antídoto contra a particularidade, pois as concepções orientadas neste sentido podem ser confrontadas com as opiniões dos outros, certamente matizadas e mais, ou menos, imersas na cotidianidade. Se, de um lado, submeter tudo a discussão e confiar sempre nas decisões coletivas pode ter o efeito indesejável de diminuir a responsabilidade pessoal, de outro, a limitação dos contatos a uma pura informação faz com que seus participantes se tornem predominantemente passivos; é esta passividade, tão próxima da "espontaneidade" da vida cotidiana, que Heller contrapõe ao momento da dúvida, da ruptura epistemológica que inaugura o ingresso de determinadas esferas do fazer social na não-cotidianidade. Sobre isto, ela diz: "Quando – num dado momento da vida cotidiana – o indivíduo começa a refletir acerca de uma superstição que compartilhava, ou de uma tese que assimilou da integração de que faz parte, passando a supor que nem uma nem outra são aceitáveis porque contradizem a experiência, e, logo após, começa a examinar o objeto posto em questão comparando-o com a realidade, para terminar recusando-o, em tal momento o referido indivíduo elevou-se acima do decurso habitual do pensamento cotidiano." (1972, p. 33-4) Dada a necessidade que de modo geral os educadores manifestam de um real interlocutor, e dada a natureza complexa da interlocução que possibilita a mudança do esquema conceitual que serve de referência à ação, fica a questão de se definir a natureza deste "interlocutor qualificado" que venha a colaborar com grupos de educadores na superação da maneira irrefletida, estereotipada, preconceituosa, pragmática e sem perspectiva humano-genérica com que lidam com a tarefa de ensinar. Em termos muito gerais, diríamos que este profissional deve estar capacitado para uma escuta que, criticamente informada, leve em conta as fantasias, angústias e defesas que acompanham qualquer processo de mudança.

Heller adverte que libertar-se dos preconceitos não significa desenvolver o "caráter tolerante" que Allport contrapõe ao "caráter carregado de preconceitos". Para ela, "os preconceitos não são uma questão de caráter e a tolerância tomada como ideal de comportamento é tão-somente um princípio do liberalismo" (1972, p. 61).

As idéias tolerantes são passivas e por isso historicamente ineficazes. O indivíduo destituído de preconceitos, o indivíduo que opera com juízos provisórios baseados na confiança e não na fé, não é um homem tolerante, sem convicções; "uma idéia não pode se permitir ser liberal. Deve ser enérgica, tenaz, fechada em si mesma, para poder cumprir o mandato divino de ser produtiva." (Heller, 1972, p. 62) Esta advertência é tão mais importante quanto mais modalidades de trabalho com grupos originados numa psicologia social funcionalista marcam sua presença nos meios educacionais. Um trabalho grupal que se proponha a caminhar em direção à não-cotidianidade não pode tentar "polir as arestas" e melhorar o funcionamento de uma instituição escolar através de técnicas de "relações humanas" conciliadoras; ao contrário, deve criar condições para que a revolta e a insatisfação latentes sejam nomeadas, compreendidas em sua dimensão histórica e, desta forma, possam redimensionar as relações de força aí existentes. Para isso, não é preciso que algum iluminado traga a verdade para os integrantes do grupo, sejam eles educadores, pais ou alunos; basta oferecer-lhes espaço e tempo para que reflitam coletivamente sobre sua experiência e para que cada participante possa, como propõe Heller (1972), "tornar-se indivíduo na medida em que transforma conscientemente os objetivos e aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares e em que, desse modo, 'socializa' sua particularidade" (p. 80), condição para que a instituição se transforme numa comunidade cujo conteúdo axiológico seja historicamente positivo.