

PROFESSORES DE PERIFERIA: SOLUÇÕES SIMPLES PARA PROBLEMAS COMPLEXOS *

ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETO **

RESUMO

O trabalho consiste na análise de cerca de 550 relatos feitos por professores primários da periferia da cidade de São Paulo, sobre dificuldades encontradas na sala de aula. As dificuldades são de natureza didático-pedagógica ou se referem a problemas de comportamento do aluno.

O estudo evidencia os conflitos provenientes da confrontação de dois modos de vida urbanos: o representado pela escola, por intermédio de seu professor, um indivíduo pertencente às camadas médias da população, e o vivenciado pelos alunos, provenientes em sua maioria, das camadas populares. São analisados alguns dos recursos utilizados pela instituição escolar para a transmissão de valores, expectativas e aspirações peculiares a determinados grupos ou classes sociais.

SUMMARY

Teachers of deprived urban areas: simple solutions for complex problems — This work consists of an analysis of about 550 reports prepared by primary school-teachers from the periphtric area of the city of São Paulo regarding difficulties found in the class-rooms. These difficulties are either of didactic-pedagogical nature or refer to pupil's behavioral problems.

The study shows the conflicts deriving from the confrontation between two ways of urban life: one represented by the school through its teacher — a middle class person — and the other experienced by the pupils, who usually come from the popular classes. It also analyses some of the resources used by the school for transmitting values, expectations and hopes which are peculiar to certain groups or social classes.

A educação formal visa à transmissão de conhecimentos, habilidades e atitudes tidos como necessários à prática da vida cotidiana. O conteúdo dessa transmissão e os processos através dos quais ela é feita são impregnados de valores. Estes constituem-se numa maneira particular de perceber e interpretar a realidade, inculcada nos alunos através da aquisição, por eles, de hábitos de sentir, pensar e atuar que são próprios de determinados grupos ou classes sociais.

De acordo com Bourdieu (1970), para assegurar o trabalho de interiorização desses hábitos e valores, o sistema de ensino monta um aparato que confere à ação pedagógica a autoridade de transmiti-los como se eles possuíssem uma significação universal, ou seja, como se fossem igualmente válidos para todas as camadas da sociedade. Nós acrescentaríamos que esses hábitos e valores, pautados pelos das camadas dominantes, apresentam por sua

vez um teor que lhes permite fornecer um substrato comum entre as classes ou grupos sociais, como resultado do próprio tipo de estratificação da sociedade em que se manifestam, permitindo certa mobilidade entre tais grupos ou classes sociais.

Os professores são a via preferencial, dentro de nosso sistema de ensino, de transmissão desse conjunto de hábitos e valores que caracterizam uma determinada maneira de ser. Sua atuação profissional consiste numa forma peculiar de redefinição desses valores que têm como referência, de um lado, o contexto institucional em que se situa a sua atuação docente e, de outro, o modo específico de participação na sociedade inclusiva.

Quando se expressam a respeito de seu desempenho profissional, esses indivíduos deixam transparecer as formas através das quais elaboraram os valores que têm e que procuram transmitir. Recorrendo às implicações da teoria de Goffmann (1969) sobre representação profissional, é possível entender as declarações dos professores frente à sua atuação docente não como a simples expressão de caracte-

* Comunicação apresentada a XXVII Reunião Anual da SBPC, Belo Horizonte, 1975.

** Do Departamento de Pesquisa Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

rísticas pessoais suas mas, sobretudo, como expressão de características da tarefa. Nesse sentido, as impressões que esses profissionais procuram acentuar não só lhes permitem apresentar-se como gostariam de aparecer, mas podem servir a propósitos mais amplos da instituição escolar, ajudando a

I. NATUREZA DOS DADOS E ANÁLISE A SER DESENVOLVIDA

O material em estudo foi colhido durante a realização de um trabalho com professores de primeira série de primeiro grau de escolas públicas da cidade de São Paulo, em 1973. A eles foi pedido que relatassem uma dificuldade específica, do ponto de vista metodológico, que houvessem sentido na sua atuação em sala de aula. Embora as instruções tivessem sido claras e acompanhadas de exemplos, o material entregue pelos professores girou predominantemente em torno de problemas que, a julgar pela prioridade que lhes foi conferida, foram considerados muito mais críticos do que os relativos à aprendizagem propriamente dita. Esses relatos são em número de 300 e se referem, sobretudo, a incidentes comportamentais com os quais se defrontam os professores, na situação de carência generalizada em que têm que exercer o magistério.

Posteriormente, voltou-se a insistir com os professores sobre os relatos de natureza técnico-pedagógica e, desta feita, obteve-se um outro tanto de material, agora versando na sua maior parte, sobre problemas mais diretamente relacionados com a aprendizagem. Para os propósitos deste artigo será feito um estudo intensivo do material colhido na primeira leva e que diz respeito a problemas de comportamento, e nos reportaremos aos "incidentes de aprendizagem" apenas na medida em que eles oferecerem um outro aspecto da representação apresentada pelo professor sobre o seu próprio papel.

Antes do estudo propriamente dito, forneceremos as informações disponíveis sobre a situação funcional dos professores e a caracterização da clientela atendida pelas escolas onde trabalham. Os dados são bastante escassos mas, ainda assim, permitem situar os relatos dentro do contexto em que foram produzidos.

Os professores gozam de situação estável na rede de ensino a que pertencem, tendo sido todos admitidos por concurso para o cargo que ocupam, durante períodos de tempo variáveis, que não excedem, entretanto, a 10 anos. O requisito mínimo obrigatório quanto à sua formação é o diploma de Curso Normal. Muitos deles (embora não se saiba exatamente que proporção) têm cursos de especialização ou aperfeiçoamento após o Curso Normal, e há também os que estão fazendo ou já cursaram

compor uma imagem que a própria instituição procura oferecer de si mesma. É, em última análise, ao próprio sistema de ensino que interessa, e é ele que forja o tipo de representação profissional mantido pelo professor, como garantia da própria continuidade do sistema nos moldes em que está criado.

estudos de nível superior. Na ocasião em que foram colhidos os dados, todos lecionavam no primeiro ano do primeiro grau. No entanto, contrariamente às instruções recebidas, nem todos os relatos se referem a situações enfrentadas no 1.º ano, tendo sido registradas várias ocorrências que dizem respeito à vida profissional progressa do professor.

As escolas em que lecionam atendem, na sua maioria, aos bairros periféricos da capital de São Paulo e, não obstante sejam relativamente bem equipadas na maior parte dos casos, quanto a prédio e material escolar, não dispõem, muitas vezes, dos recursos necessários para atender ao afluxo da clientela, excessivamente numerosa, a ponto de ocorrerem situações como as descritas por esta professora:

"O grupo escolar onde leciono funciona em 7 períodos diários, num total de setenta e três classes, das quais sessenta e duas são classes de 1ª à 4ª série, e as onze restantes distribuem-se entre as 5.ªs e 6.ªs séries. Cada período tem a duração diária de uma hora e 20 minutos, com exceção das 5.ªs e 6.ªs séries, cuja duração é de três horas diárias. Em decorrência da falta de vagas, formam-se classes superlotadas dificultando radicalmente o trabalho do professor".

A população servida pela grande maioria dessas escolas caracteriza-se por ser de baixo nível sócio-econômico. As informações não sistemáticas que colhemos através dos relatos possibilitam acrescentar que ela é constituída em parte por famílias de operários, de subempregados e desempregados que apresentam condições de vida bastante precárias, sendo que, não raro, existem entre eles estratos favelados.

Dadas as características da clientela, o estudo do material oferece especial interesse por permitir o confronto de dois modos de vida urbanos. O primeiro, encarnado pela escola, principal agente socializador contemporâneo e representado por seu professor. Este pode ser considerado, por definição, um indivíduo pertencente às camadas médias da população em virtude da própria posição de prestígio ocupacional que desfruta no Estado de São Paulo. O segundo, consistindo numa maneira de ser mais própria à das camadas populares, representado pelos alunos.

Professores e alunos pertencem, portanto, a grupos que, em decorrência das diferentes condições

de vida de que desfrutam, têm postura e valores diferentes embora pertencendo ao mesmo contexto urbano. Essa diversidade permite a existência, na cidade, de grupos em parte unidos, em parte segregados no seu interior.

Embora essas duas maneiras de ser sejam decorrentes das condições objetivas de vida experimentadas pelos respectivos grupos, no confronto que se faz entre uma e outra no processo educativo, todo um dispositivo é utilizado para que fique demonstrada a superioridade da primeira sobre a segunda. Evidentemente que essa pretensa superioridade é calcada na percepção do modo de vida das camadas médias da população como instrumento eficaz de ascensão social.

Nesse sentido não cabe levar ao extremo o relativismo cultural, assumindo a igualdade e legitimidade dos diversos modos de vida que deveriam ter condições de se reproduzir continuamente, porque isso também seria a preservação da desigualdade. Importa pois, neste estudo, apontar o caráter contraditório que assume a imposição de determi-

II. A REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DOS INCIDENTES TÉCNICO-PEDAGÓGICOS

Quando se trata dos relatos referentes a problemas metodológicos, observa-se que, como eles foram endereçados a assessores pedagógicos, os professores estão freqüentemente dispostos a confessar a sua insegurança e falta de preparo técnico, atribuindo, com freqüência surpreendente, o fracasso de suas classes a falhas suas. Entretanto, esse reconhecimento ocorre principalmente quando uma dificuldade específica é sentida pela classe. Nesse caso, o professor se sente em parte redimido por não ter recebido a orientação necessária, nos cursos que fez ou através da assessoria técnica que recebeu. Ele confessa que, por não ter dominado bem determinados conteúdos não soube transmiti-los de forma a que os alunos tivessem maior proveito, mas sugere que isso se deve sobretudo às inovações que os órgãos centrais tentaram introduzir nos programas e currículos, sem ter atentado para a maneira mais eficiente de fazê-lo.

Se o fracasso da classe é generalizado, já a culpa recai, com muito maior freqüência, no ambiente de nível sócio-econômico baixo de que provêm os alunos. As classes, no entender dos professores, estão divididas em fracas e fortes, sendo que as primeiras são muito mais numerosas do que as segundas. O excessivo número de alunos, a ampla gama de variação de idades, a subnutrição crônica, a falta permanente de recursos materiais, o ambiente pobre de estimulação, a numerosa incidência de repetentes, são motivos que justificam de sobejo o mau aproveitamento das classes.

dados valores a partir da influência de um grupo sobre outro, servindo ao mesmo tempo como instrumento de aculturação e de manutenção da situação de inferioridade do grupo menos privilegiado.

O material colhido foi interpretado com base numa análise de conteúdo em que se levou em conta a freqüência com que ocorriam determinadas respostas dos sujeitos em relação a aspectos distintos da imagem profissional por eles oferecida. Isso, tanto nos relatos referentes a dificuldades didáticas, quanto naqueles indicando dificuldades de comportamento. Procurou-se também verificar, no segundo tipo de relatos, qual a natureza dos problemas apontados com maior freqüência e o tipo de soluções para eles aventadas pelos professores.

A análise não se prendeu, entretanto, a uma mera caracterização dos fenômenos recorrentes ligados à representação dos professores, mas desceu à consideração de casos individuais na medida em que estes permitiram uma melhor compreensão das maneiras peculiares através das quais se transmitem valores e hábitos na interação professor-aluno.

Não obstante, se, como lembra Luís Pereira (1971), são as variáveis extra-escolares as determinantes básicas do aproveitamento escolar, o reconhecimento desse fato pelos professores é apenas parcial. A despeito da constatação diária da ineficácia das variáveis intra-escolares em um trabalho que tem implicações de natureza social mais ampla, continuam eles a atribuir importância fundamental ao ensino tal como vem sendo ministrado. É ele, no fundo, a pedra de toque capaz de realizar a transformação da ignorância e da barbárie encontradas no contacto com os alunos e seus familiares pertencentes às camadas populares. A atribuição do fracasso escolar às variáveis ambientais serve portanto, sobretudo, para salvaguardar a impressão de competência que deve necessariamente vir aliada à imagem profissional que o professor procura oferecer. Ela não implica numa reflexão sobre a adequação da estrutura do ensino, do conteúdo e métodos utilizados, do alcance da educação para os grupos com as características da clientela com que trabalham esses docentes.

Mas o fracasso pode ainda ocorrer apenas com poucos alunos na classe: eles têm dificuldade para aprender. As dificuldades podem estar relacionadas a aspectos muito específicos do conteúdo do programa, a problemas de linguagem, emocionais, ou de saúde, mas na grande maioria das vezes elas são atribuídas ao baixo quociente intelectual (QI) dos alunos. Essa entidade abstrata e estigmatizadora que leva os professores com certa facilidade a acre-

ditarem que estão lidando com alunos "débeis mentais", para usar sua própria linguagem, é inferida por critérios empíricos na maioria das vezes desprovidos de qualquer rigor científico, como muito bem observou Schneider (1974). Nos relatos analisados, são crianças dispersivas, irrequietas, agressivas ou apáticas, que não se interessam e não participam das atividades da classe, aquelas que freqüentemente recebem a pecha de alunos excepcionais. E, uma vez assim rotulados, fica de certa maneira assegurada a reputação de eficiência do professor. Esses alunos não são casos para ele; devem ser encaminhados para classes especiais ou para atendimento clínico, quando existirem tais recursos.

Note-se, no entanto, que existem também aqueles professores que declaram ter deliberadamente escolhido as classes piores quanto ao rendimento ou não relutam em aceitar os alunos mais problemáticos. Então, se a despeito das condições adversas, uma classe ou uma criança que se julgava fadada ao fracasso, consegue superar as dificuldades e atingir bom desempenho, o professor se sente galhardamente recompensado pelo esforço.

No cômputo geral, estes casos prestam-se para realçar um aspecto da atuação que reflete provavelmente o desejo do professor de estar mais próximo dos valores consagrados do ponto de vista do sistema de ensino. Essa forma de dedicação, que não é de fato uma atuação meramente profissional, mas implica numa conversão pessoal que exige do professor a "doação do máximo de si em amor, com-

preensão e vontade de ajudar", ao mesmo tempo em que destaca tais virtudes, deixa também antever sua contrapartida. Se existem alguns poucos profissionais que preferem as classes ou alunos fracos com o intuito de se dedicarem a eles de forma especial, é porque o número de professores que as relegam é bem maior do que o dos que as aceitam de boa vontade.

Os remanejamentos entre as classes não eliminam o problema dos alunos fracos em cada uma delas. E, não restando aos professores outro recurso senão computá-los em seus livros de chamada, é freqüente que, ao invés da dedicação pessoal e do empenho redobrado em recuperar essas crianças, eles sintam diminuída a sua responsabilidade perante elas. Já sabem de antemão que não produzirão o esperado, de sorte que acabam por deixá-las entregues às suas próprias dificuldades.

Do ponto de vista dos incidentes didáticos, portanto, as dificuldades apresentadas pelos professores deixam entrever uma imagem profissional que, se não é de todo bem sucedida, tem sérios motivos para deixar de sê-lo. Se, para o grupo, é importante manter a imagem do bom professor como a daquele que consegue altos índices de aprovação da classe, é preciso que fique bem claro para os assessores pedagógicos, que conhecem sob outro ângulo os problemas partilhados pelos professores, que, sempre que o alvo de aprovações não é atingido, isso se deve a fatores de ordem mais ampla do que a mera eficiência pessoal de cada um.

III. A IMAGEM PROFISSIONAL VISTA DA PERSPECTIVA DOS INCIDENTES DE COMPORTAMENTO

Se os primeiros relatos revelaram a imagem do professor primordialmente como instrutor, os incidentes comportamentais oferecem sobretudo a imagem do professor enquanto educador. Julgados mais importantes do que os anteriores pelos próprios sujeitos que os relataram, esses depoimentos vêm contradizer a visão simplista do senso comum que vê o professor como mero agente de informações. A tarefa à qual ele atribui maior relevo na sua atuação é a de caráter moral. Básica, primária, é ela condição *sine qua non* para que a tarefa instrucional tenha lugar.

É no desempenho de seu papel de educador que o professor encontra as maiores dificuldades. Ele tem que se ver às vezes com problemas de disciplina, precisa lidar com crianças rebeldes, mal-criadas, carentes de afeto, apáticas, ladras, doentes, sujas, famintas. Tem de tratar ainda com suas famílias desestruturadas, ignorantes, desinteressadas. E não há como fugir a essa tarefa: ela se impõe com todo o peso da realidade de que é fruto, como um imperativo que condiciona todas as demais atividades a serem desenvolvidas com o aluno.

Entretanto, é justamente para esse tipo de atuação que ele está menos preparado. A Escola Normal, quando muito, oferece-lhe algum conhecimento de psicologia que ele faz render e multiplicar na esperança de dar conta das dificuldades que enfrenta. 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.

Em termos dos padrões de conduta e do alcance social do trabalho pedagógico do professor, afora a concepção idealizada do magistério como sacerdócio, a formação por ele recebida basicamente serviu para confirmar e reforçar a bagagem que este adquiriu em função de sua participação no modo de vida das camadas médias da população.

Seu preparo profissional não lhe forneceu os elementos necessários à crítica das expectativas (tornadas inconscientes porque cristalizadas em hábitos), que o levam a considerar determinada maneira

de comportar-se como conveniente ou inconveniente, certas aspirações como plausíveis ou inviáveis.

Assim sendo, absolutamente convencido de que sua maneira de ver e de valorizar o mundo não somente é a melhor, mas a única legítima, é que o professor primário se dispõe a representar o papel de educador. E, se como instrutor ele se permite algum insucesso, enquanto condutor moral de seus alunos é fundamental que a imagem apresentada de seu desempenho seja uma imagem bem sucedida.

A julgar pelos relatos, a impressão que o grupo deseja criar é a de que é eficiente para resolver problemas de comportamento. De um modo geral, a tônica desse documentário recai sobre um "final feliz" para as dificuldades enfrentadas. As menções de fracasso rara vez representam o resultado da última solução tentada; elas existem e aparecem com frequência, mas se referem a estágios temporários que foram posteriormente superados a contento.

Esse é o caso, por exemplo, daquela professora substituta que teve inúmeros problemas de disciplina com certa classe. De acordo com suas palavras.

"...os alunos recusavam-se a fazer as atividades propostas ou faziam de má vontade. Tudo que eu propunha, eles diziam: — A dona Fulana não fazia assim. Ela não gosta que se faça desse jeito — Eles queriam de todo jeito, que eu agisse da mesma maneira que a professora deles agia. ... Isso me preocupava e me deixava tremendamente angustiada... Na minha preocupação de tornar-me amiga dos alunos, fui deixando-me levar por eles, agindo como eles queriam que eu agisse. Não deu resultado, ao contrário, perdi toda autoridade e a classe estava indisciplinada como nunca. Nunca me senti tão pequenina e derrotada... Cheguei a chorar em casa muitas vezes, até que resolvi dar um "basta" em tudo aquilo... Em classe, tive uma séria e longa conversa com os alunos, Disse-lhes que de ora em diante as coisas seriam como eu queria, e que eles tratassem de esquecer ou deixar de lado os "costumes" da outra professora. Aos poucos eles foram mudando de atitude... Por ocasião do Dia dos Professores recebi uma bellissima homenagem e uma outra, 15 dias depois, ao término da minha substituição".

As vezes, entretanto, o resultado bem sucedido acaba sendo mais ou menos fortuito. Depois de ter

o professor esgotado em vão todos os recursos de que dispõe, um acontecimento eventual é capaz de desencadear um processo de entendimento entre aluno e professor muitas vezes tentado anteriormente e não obtido. Implícita nesses casos está a idéia de que o desempenho profissional está, em certa medida, na dependência de fatores pouco sujeitos a controle. Isso pode ser um indício da provável predominância da concepção do magistério como uma arte, em que os aspectos pessoais e inusitados são mais valorizados do que os requisitos técnicos.

Muitas das pretensas soluções bem sucedidas na verdade o são sobretudo da perspectiva do professor mas, enquanto encaradas por ele dessa maneira, reforçam o tipo de atuação desenvolvida em relação aos alunos.

Quando, por exemplo, na ocasião dos preparativos para uma festa de Dia das Mães, um dos alunos começou a ficar muito triste, retraído e dispersivo, a professora procurou averiguar a causa. Tendo descoberto que a criança havia sido abandonada recentemente pela mãe e estava vivendo com uma tia, a professora combinou com os demais alunos, eleger a tia do menino a "Mãe Símbolo" da classe.

"No dia das mães, logo após a homenagem, a tia disse que apesar de ter cinco filhos sua alegria maior seria escutar a palavra "mamãe" do sobrinho que estava agora sob seus cuidados e que seria por ela adotado. O menino abraçou-a demoradamente e pudemos ouvi-lo falar: — Obrigado e desculpe-me mamãe".

Evidentemente, se esse tipo de solução não minorou os problemas particulares da criança, serviu pelo menos para aliviar a tensão causada pelo modelo idealizado de relações familiares que é posto em evidência pelo próprio professor e pela instituição na celebração do ritual do Dia das Mães.

O detalhamento, feito a seguir, dos problemas mais freqüentemente encontrados e dos tipos de explicação e solução para eles propostos, permitirá aprofundar alguns dos aspectos da representação profissional do professor. Contribuirá, também, para elucidar certos recursos, mediante os quais ele faz prevalecer seus próprios pontos de vista no confronto das dificuldades encontradas em classe.

IV. PROBLEMAS E SOLUÇÕES

Se bem que os problemas que mais parecem dificultar a atuação do professor e de que trataremos isoladamente a seguir, não pertençam exclusivamente a uma única categoria, decidimos manter a diferenciação entre eles para fins de análise, uma

vez que assim caracterizados podem ser explorados melhor nas diversas nuances em que se configuram.

Na sua colocação, fica subentendida uma definição negativa do aluno. Em se afastando do modelo ideal, ele é caracterizado por tudo aquilo que deixa de ser.

1. A disciplina

Entre as características da clientela, a que é considerada como a mais perturbadora para o trabalho do professor consiste em "não ser ela bem comportada". Os problemas de disciplina que eclodem ao nível das classes e dos alunos individualmente afligem o professor porque, para ele, a representação de competência profissional está associada ao bom domínio da classe, seja ele obtido por métodos autocráticos, seja através de atitudes persuasivas.

A classe indisciplinada é, no seu modo de ver, uma classe desinteressada, cujos problemas de comportamento são provenientes de três fontes principais:

- 1.º falta de motivação na aprendizagem, geralmente relacionada a problemas específicos, que o professor assume como falha sua;
- 2.º grande diversidade de idades e de níveis de aproveitamento na classe, incluindo a presença dos repetentes;
- 3.º baixo nível sócio-econômico, definido pejorativamente como nível sócio-econômico "ruim", de onde provém alunos "revoltados contra tudo".

O aluno indisciplinado é aquele caracterizado como desobediente: que não cumpre ordens, nem aceita os padrões do grupo; que desafia a autoridade; agride os colegas com palavras de baixo calão; briga e bate neles, destrói suas coisas; agride a professora, desrespeitando-a; é irrequieto e perturba o trabalho dos demais; é irônico, cruel, revoltado e apresenta, na maior parte dos casos, péssimo aproveitamento.

Para alterar esse repertório de "más qualidades" os recursos de que se vale o professor vão desde aqueles considerados como altamente recomendáveis dentro de uma perspectiva psico-pedagógica, até os que não são sancionados pela pedagogia moderna, como gritos, rigor excessivo, repreensões muito freqüentes. No caso destes últimos, eles aparecem, na grande maioria das vezes, como medidas transitórias que, não produzindo os efeitos desejados, acabam sendo substituídas por práticas mais aprovadas do ponto de vista pedagógico, como convém à representação de uma imagem profissional eficiente.

As medidas que surtem melhor resultado, e que são mais freqüentemente mencionadas, tanto nos casos individuais quanto nas classes indisciplinadas, são as que consistem em demonstração de afeto e atenção por parte do professor. Quando o interesse do professor se faz sentir através da intensificação do diálogo entre aluno e professor, da atribuição de

pequenas responsabilidades a alunos problemáticos, da conversa com os pais, o comportamento tende a melhorar. No caso das classes, também costumam produzir bons resultados as discussões que levam à organização de padrões de comportamento elaborados pelos próprios alunos. Se a dificuldade está relacionada à aprendizagem, melhores resultados são obtidos quando o professor procura dosar a matéria de modo mais adequado, ou retomar pontos falhos no decorrer do processo.

Esses recursos de natureza psico-pedagógica, não levam em conta a problemática do aluno em termos de sua *appartenance* a um grupo específico da sociedade urbano-industrial. Quando considerados isoladamente, mascaram o fato de que as medidas assumidas vêm impregnadas de uma moralidade que dá por suposta a sua superioridade sobre a dos alunos.

O caso relatado a seguir é bem significativo neste sentido.

"Em toda classe constatamos sempre a existência de 8 ou 10 alunos que são desprovidos de posses realmente. Sem possibilidade de adquirir material, logo se constituem em elementos perturbadores dentro da classe. Uns reagem com agressividade, hostilizando seus colegas, mostram má vontade durante as aulas e seu aproveitamento é reduzido mesmo porque não possuindo material o seu aprendizado é mais lento.

Geralmente o professor adota uma atitude de irritação contra esses alunos, aumentando ainda mais o problema e o desajustamento das crianças.

Este ano resolvi por em prática um meio de procurar sanar o problema ou pelo menos tentar.

Pensei em comprar o material e simplesmente eliminar o problema. Porém, refleti que eles iriam se acostumar a receber como se tivessem direito a isso. Propus a esses alunos uma forma de adquirir suas cartilhas.

Fornei as cartilhas e avisei que quem quisesse ficar com as mesmas traria uma moedinha de Cr\$ 0,10 ou quanto pudesse por dia. Isto porque notei que são sempre as crianças que nos parecem mais desprovidas de recursos, que compram sempre chicles e docinhos na porta da escola.

No máximo no prazo de um mês quase todos haviam pago suas cartilhas e mostravam-se satisfeitos de terem pago "eles mesmos" seus livros.

Enquanto não trouxeram todo o dinheiro, não dei as cartilhas para serem levadas para casa. Isto para que mantivessem o desejo de conseguir sua posse definitiva. Apenas dois não conseguiram pagar a cartilha até o final.

Estamos em maio e creio que até o fim do ano ainda o farão.

Achei a experiência válida. Aprenderam a vencer seus desejos (a vontade de mascar chicle) em proveito do que realmente tinha utilidade para eles. Ainda tiveram a oportunidade de verificar o que era "economizar".

Contra o desperdício, a imprevidência, a desordem, o imediatismo e o gosto pelo prazer, vistos como características das crianças provenientes das camadas populares, o professor tem a sua missão reformadora a cumprir. A economia, ou seja, a capacidade de previsão e poupança, a ordem e o ascetismo utilitarista, já apontados por Weber em *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, encontram sua maneira de expressão não apenas na Europa, como também aqui entre nós, de forma diluída, nas camadas médias da população paulista representadas pelos seus professores.

Se é certo que, procedendo como a professora do relato mencionado, esses profissionais estão contribuindo para a criação de hábitos que mais favoreçam uma eventual ascensão social de seus alunos, não é menos verdade que a instrução dada a essas crianças é informada pela preocupação básica de que elas escapem ao jugo do instinto e da natureza, submetendo-se às regras "racionais" transmitidas pela ação civilizadora da escola, como muito bem lembra Boutanski (1974).

O que não é considerado com a devida seriedade é que o imediatismo, o viver sem regras, é o resultado das próprias condições de vida experienciadas por pelo menos certos setores das camadas populares. Na verdade, essa talvez constitua a sua regra básica para enfrentar as vicissitudes em relação às quais eles não têm condições de construir uma reserva de defesa.

Quando o professor procura a razão de ser das características negativas que aponta nos alunos, vai buscá-la na grande maioria das vezes no ambiente familiar de que estes provêm. Para ele os padrões de organização familiar mais comuns nas camadas de baixo nível sócio-econômico são praticamente os grandes responsáveis pelos desvios de comportamento apresentados pelas crianças.

O fato da unidade familiar ser centrada na mãe, o que lhe permite ter companheiros masculinos não fixos; o uso freqüente da agressão de tipo físico que ocorre entre adultos e em relação a adultos e crianças; a prostituição; o abandono de crianças por falta de como mantê-las; a pressão dos pais para que desde muito pequenos os filhos consigam meios de suplementar o magro orçamento da família, tais são os fatores que compõem o pano de fundo da atuação do aluno rebelde.

No modelo de organização familiar adotado pelo professor, a união dos pais deve ser institucionalizada, indissolúvel e exclusiva, e estes devem ter naturalmente condições de assegurar o sustento material dos filhos por muito mais tempo do que nas camadas populares, além de dispor de recursos que lhes permitam proporcionar uma assistência afetiva deliberada às crianças. O não cumprimento desse

esquema, segundo eles, implica no domínio do vício, da promiscuidade, da vida instintiva e irracional que caracteriza a maneira de ser das camadas populares.

O professor encara os padrões de comportamento familiar de um grupo que não é o seu apenas como fruto de uma deformação moral, que compromete quase inevitavelmente o futuro de seus alunos, considerados como vítimas, incapazes de superar o círculo vicioso da pobreza. Encerrado em seu moralismo rígido, o professor não dispõe dos elementos que lhe permitam entender que os padrões diferentes dos dele constituem respostas que resultam de condições de vida diferentes das suas. Tais respostas implicam numa outra racionalidade, numa ordem diversa de prioridades e envolvem outros valores.

A condenação do uso da violência física, por exemplo, embora em certo aspecto goze de um consenso universal, esconde também um valor associado ao das camadas da população que utilizam sobretudo formas verbais ou mais veladas de agressão, mas cujos efeitos nem por isso são menos prejudiciais.

Evidentemente, quando o professor se escandaliza com os modos e com a maneira de ser de seus alunos e respectivos familiares, e ostensivamente coloca os padrões dominantes como modelo — que na realidade somente funcionam bem enquanto modelo — ao invés de favorecer sua aproximação entre as crianças, contribui, na maioria das vezes, para aumentar a distância social existente entre eles.

É preciso convir que o trabalho do professor não tem condições de se realizar sem um mínimo de consenso em relação a determinadas regras de comportamento. Não obstante, a aquiescência à ordem, da maneira como é vista — através de seu contravalor: a desobediência — parece implicar em muito mais do que a simples adesão a padrões que tornem viável uma vivência em comum. Trata-se na verdade da imposição, através da autoridade conferida ao professor pelo sistema de ensino, de um padrão de conformidade com o *status quo*. As causas além das dificuldades individuais ou familiares não sendo ventiladas, acaba-se atribuindo a revolta psicológica do aluno meramente ao ambiente em que vive, sem levar em conta as condições estruturais que produzem tal ambiente.

Os recursos utilizados no sentido de convencer o aluno a respeito da superioridade de determinados padrões de comportamento sobre os seus, ao invés de permitir a compreensão das causas reais dos problemas por ele enfrentados, acabam por reforçar nessa criança o sentimento de inferioridade que ela experimenta e a necessidade de imitar os padrões colocados como modelo. Nesse sentido, fica

sensivelmente prejudicada a oportunidade do aluno adquirir parte do instrumental necessário à superação de sua condição de carência através da escola.

2. *Problemas Emocionais*

Os problemas emocionais são também mencionados freqüentemente. Embora de natureza diversificada, eles revelam bastante seguidamente uma evidente carência afetiva por parte dos alunos. Esse é o caso das crianças exibicionistas que perturbam o andamento das atividades de classe, procurando chamar sobre si a atenção da professora e dos colegas de maneira inconveniente. Aqui se enquadram igualmente as crianças apegadas em demasia a professoras antigas, e talvez seja o caso dos alunos que não aceitam a nova professora.

Evidenciam-se, também, problemas de adaptação em relação aos colegas, de alunos inteligentes e com mau aproveitamento, ou ainda de alunos que alteram o comportamento em função de problemas familiares.

Foram relatados ainda alguns casos de preconceito de cor, em que os colegas de classe, ensinados ou não pelos pais, passam a discriminar as crianças negras. E, no reverso da medalha, o caso da menina negra cuja mãe insistia em que não poderia ser boa aluna pelo fato de ser de cor.

A abordagem para esse tipo de dificuldade no mais das vezes consiste em atribuir à criança maior atenção e interesse e também, em muitos casos, em conversar particularmente com elas ou com os pais. Neste último caso, para obter maiores informações a respeito do que se passa com o aluno ou, em número menos freqüente, para orientá-los a agirem de determinada maneira. Não é incomum que haja interferência da diretoria na tentativa de busca de solução para dificuldades desse tipo.

A orientação conferida às vezes é de muito bom senso e chega, em alguns casos, a produzir efeito positivo. Entretanto, é freqüente que seja evitada de tantos preconceitos que a impedem de distinguir o essencial do problema abordado, o que acaba por torná-la inócua do ponto de vista da busca da solução desejada. Serve apenas como baluarte de um padrão de moralidade que deve funcionar como água divisória entre o que é aprovado pela escola e o que não é.

Analisemos o teor da orientação dada a um pai no caso de um aluno de oito anos, repetente de 1.^a série.

"Bom aluno, mas não muito estudioso, precisando ser motivado com mais freqüência que os demais, começou a faltar semanas seguidas. A irmã, na mesma classe, disse-me

que ele fugira de casa e ninguém o encontrava.

Por fim voltou às aulas e ao lar.

Chamei-o particularmente e tentei conversar... A mãe e a irmã mais velha batem muito nele, machucando-o porque não quer fazer serviços caseiros como lavar louça, varrer o chão, etc.

Um dia, a mãe o expulsou de casa trancando a porta. Aí ele não quis mais voltar. Dormia dentro de um latão de lixo e comia o que conseguia obter pedindo esmolas. Por fim o pai conseguiu encontrá-lo. E ia fugir novamente porque o pai pretendia interná-lo em um hospício. Ele concordou em que eu conversasse a respeito com o pai (eu queria saber a outra versão do caso).

O pai me esclareceu que a esposa é mentalmente desequilibrada (parecer médico), sofrendo crises em que quer matar os cinco filhos. A ele não atende. A filha mais velha a imita nos desvarios.

Procurei esclarecê-lo (aliás, ele é um homem compreensivo e de bastante visão) que a esposa é quem talvez devesse ser internada. Na impossibilidade (devido aos cinco filhos menores) ele deveria lutar para que ela fosse mais paciente, não desmoralizando o menino com palavrões, com serviços que ele considera "para mulher", que o mande fazer serviços mais masculinos, deixando os outros para as meninas. Ele compreendeu e me prometeu dar nova oportunidade ao filho (provei a ele que o menino tem inteligência e é uma criança normal dentro da classe)..."

A julgar pelo relato, a conversa com o pai e, posteriormente, com o aluno, parece ter sido proveitosa, já que este não mais faltou às aulas.

Se o esclarecimento ao pai parece ter representado medida acertada, o tipo de orientação sugerido para a mãe evidencia a condenação de uma determinada linguagem e de determinados padrões de relacionamento que entram em desacordo com os padrões utilizados pela professora. Se o empenho da professora para que a criança seja mais respeitada e compreendida no seio da família é extremamente louvável, a forma através da qual foi transmitida a orientação denuncia uma reprovação, sobretudo do que não é essencial no caso, ou seja, da manifestação exterior através da qual o problema vem à tona, que é peculiar a um grupo ou classe social.

A esse respeito, é interessante notar que, se a divisão do trabalho doméstico no grupo do aluno não é tão rígida e conservadoramente estabelecida como na camada social a que pertence a professora, esta, com a intenção de protegê-lo, chega a propor que tal divisão seja imitada pelo grupo da criança.

Apesar de os professores continuarem atribuindo freqüentemente à família a causa dos problemas emocionais mais graves apresentados pelas crianças,

sem dúvida alguma a sua postura pessoal diante dos problemas consiste também em outra fonte de ansiedade e de agravamento de certas dificuldades dos alunos. O exemplo mais flagrante desses casos é o que ocorre na preparação e celebração do Dia das Mães nas escolas. O relato mencionado algumas páginas atrás neste trabalho consiste ilustração significativa do fato.

3. O aluno apático

Com um conjunto de características bem definidas, o aluno apático é aquele mencionado em 2.º lugar em frequência, logo após o aluno rebelde. Ele é descrito como uma criança retraída, que praticamente não fala, desinteressada, que não participa das atividades da classe, permanecendo alheia a tudo. Tem, em conseqüência, aproveitamento nulo, ou quase nulo. As vezes apresenta também comportamento inconveniente, como deitar na carteira, tirar a camisa, etc. Em alguns casos, assinala-se que o aluno apático é um aluno repetente.

As tentativas de explicação para os casos desse tipo, quando aparecem, continuam, na sua maioria, a ser atribuídas a problemas familiares. Não raro, aparecem também justificativas de ordem psicanalítica. Esse é o caso da professora que atribui o desinteresse de certo aluno à sua rejeição por ela, professora, em virtude de tê-la identificado com a mãe, a quem repudia por causa do padrasto.

As formas de abordagem do problema mais comumente empregadas são as já conhecidas: carinhos, ajuda "como se fosse a própria mãe", elogios, atenção, motivação especial, incentivo à participação. Entretanto, para esses casos, na maior parte das vezes, os resultados não são tão gratificadores como nos casos de disciplina. Mas, se muitas vezes esses recursos têm-se mostrado inócuos, não deixam de ser mencionados, embora não se conheça de fato a verdadeira frequência com que se recorre a eles. Entre as tentativas de solução é preciso pois que continuem constando, predominantemente para a constituição da imagem aceitável do professor, aquelas sancionadas pela pedagogia contemporânea.

No entanto, é significativo o número de relatos onde o professor não apresenta tentativa alguma de enfrentar o problema. Eles constituem aproximadamente 1/3 dos casos e talvez sejam, provavelmente, mais representativos da atitude mais freqüente assumida pelo professor nessas circunstâncias. A não apresentação de soluções pode ser interpretada, por um lado, pela consideração do caso como insolúvel a partir dos recursos disponíveis. Pode, ainda, ocultar a adoção de uma série de medidas menos aprovadas pelo consenso pedagógico e que foram postas em prática sem trazer entretanto nenhum resultado positivo.

O interessante trabalho de Rist (1970) mostra o efeito da atitude discriminadora do professor na produção de um comportamento inibidor no aluno, que o conduz à perda de comunicação com o professor e à falta de envolvimento nas atividades da classe. Os pré-julgamentos feitos por este em relação ao futuro desempenho acadêmico da criança, baseados em características como aparência física, capacidade de interação com os colegas, emprego de comunicação verbal, particularmente de uma linguagem aceita pela escola, e ascendência social da família, levam-no a solicitarem com muito maior frequência as crianças que preenchem suas expectativas de melhor desempenho. As outras, provenientes de um ambiente cuja vivência ele desconhece e menospreza, não têm condições de corresponder adequadamente às solicitações que ele faz a respeito de coisas ou fatos que elas mal conhecem.

Inconsciente, ou apenas parcialmente consciente de que suas próprias restrições no trato com esses alunos é que provavelmente determinarão em grande parte a manifestação ou o agravamento de um comportamento de apatia, o professor procura livrar-se dessa responsabilidade incômoda indo buscar as explicações para o fato em circunstâncias que salvaguardam o seu auto-conceito profissional, como as que foram mencionadas.

4. O Roubo

O roubo muitas vezes se configura dentro de um quadro de agressividade. Constituindo apenas 6% do total dos relatos, ele faz parte do contexto de carência generalizada da maior parte das classes em que ocorre. Em alguns casos aparece também como indício de falta de afeto: as crianças roubam ou dizem que foram roubadas para chamarem a atenção sobre si.

Para solucionar o problema criado na hora é freqüente o apelo para que os responsáveis pelos objetos que sumiram se acusem, ou procura-se criar uma situação de anonimato, que favoreça a reaparição do objeto roubado, sem que o ladrão seja identificado.

As preleções de cunho moralista também não deixam de estar presentes, embora não surtam os efeitos esperados. O recurso à conversa isolada com o aluno é igualmente empregado, este com melhores resultados que os conselhos à classe toda.

Quando o caso é muito grave, como quando começou a desaparecer dinheiro inclusive da sala dos professores, o problema é transferido para a alçada da diretoria.

A imagem que o professor procura ressaltar de suas atuações em casos como esses é a da preocupação com a recuperação moral da criança, que

implica, em última análise, e como de costume, em dar apoio afetivo ao aluno.

5. *Higiene e Saúde*

Os problemas de higiene mais mencionados em relação às classes como um todo ocorrem quando o ambiente de que provêm os alunos é muito pobre. São crianças mal-cheirosas, que não têm o hábito de tomar banho com regularidade, junto a quem muitas vezes as professoras insistem a respeito de outro padrão de limpeza. Elas nem levam em conta a dificuldade desses padrões serem postos em prática, devido às condições precárias de habitação em que vivem as famílias dos alunos e à ausência de infra-estrutura de água, luz e esgoto dos bairros periféricos.

Outras características gerais são a subnutrição crônica das crianças e a falta de agasalhos e uniformes, problemas cuja solução está fora do alcance do professor, mas em relação aos quais ele não é indiferente. Quando se sente profundamente tocado pela condição de seus alunos, assume comumente uma atitude paternalista, partindo do sentimento de comisseração por reconhecer nessas crianças uma situação de inferioridade. Propõe para elas uma saída ao nível do comportamento moral, de forma a lhes dar a oportunidade de continuarem "pobres, porém honradas".

É assim que se expressa uma professora nesse sentido:

"Iniciando carreira em 1959, me vi na regência de uma classe fraquíssima, paupérrima, de um galpãozinho na periferia da cidade, onde 54 crianças de todas as idades e de baixo índice intelectual ali se amontoavam em 30 carteiras.

Eles tinham fome, frio e muita infelicidade.

No dia do professor, fui convidada pela regente da classe "melhorzinha" para assistir à festa que seus alunos haviam organizado, meus alunos me acompanharam.

No decorrer da festinha ela recebeu vários presentinhos que a encheram de alegria. Terminada a festa, ao retornar a minha classe, fui surpreendida pela atitude de meus alunos, que apesar de não terem recebido nada do mundo, da vida, de seus pais, e muito pouco de mim, me presentearam com pedacinhos de seus lanches, com pedacinhos de lápis, e com uma fatia de pão duro, que seria grande parte do alimento do sujo menininho que me estendia a mãozinha sorridente.

Eles tinham aprendido aquele dia a dar alguma coisa deles, a comemorar, e eu aprendi a amá-los ainda mais, a não esmoecer ante as dificuldades que eram tantas, aprendi que apesar de serem abandonados, de crescerem como plantinhas silvestres, havia neles um potencial muito grande de amor que poderia me ajudar a fazê-los crescer.

E assim com amor e paciência nós professores os amparamos, polimos suas arestas, demo-lhes abertura para a vida, e, ainda hoje, na mesma comunidade, podemos vê-los úteis e obscuros ajudando a construir um mundo melhor para os que virão".

Curioso é observar ainda que a própria manifestação paternalista restringe-se praticamente ao nível verbal da argumentação, sendo muito raros os casos em que essa atitude leva a alguma ação como a de encetar campanha de agasalhos ou coisas do gênero.

Quanto aos problemas de saúde propriamente ditos, os de maior incidência dizem respeito a deficiências de linguagem, sendo que não são raros também casos de dificuldades visuais, auditivas e de coordenação motora. Um mesmo aluno apresenta às vezes deficiências em vários desses aspectos.

Com a mesma frequência encontrada para os alunos com problemas de linguagem, aparecem os casos de crianças paraplégicas que, além das dificuldades naturais decorrentes das deficiências físicas, se defrontam com problemas de ajustamento entre os colegas.

Surgem, depois, alguns relatos em que alunos simulam desmaios para chamar a atenção do professor. Há outros de crianças com saúde precária, que fazem chantagem afetiva com o professor prevalecendo-se de seu estado atual ou passado.

Foram notificados, também, casos embaraçosos de crianças que não controlam a micção, que apresentam cacoetes os quais provocam a ridicularização dos colegas, que expõem vermes em classe ou que manifestam características muito acentuadas de deficiência mental.

Para essa ampla variação de dificuldades, o surpreendente é que as soluções aventadas pelos professores continuam sendo sempre as mesmas empregadas para os outros tipos de problemas. Salvo quando o caso é encaminhado a especialista clínico, raramente são mencionadas soluções de caráter técnico, inclusive para os problemas de coordenação motora e de linguagem. Assim, o elogio, o apoio emocional, a atenção especial permanecem como os grandes remédios para qualquer espécie de mal.

No depoimento dos professores ficam caracterizados três tipos de reação de pais:

- 1) a de muita ansiedade sobre o estado de saúde dos filhos (geralmente quando a criança teve ou tem alguma doença grave), e que resulta em pressão sobre o professor a fim de que este lhe proporcione tratamento especial;
- 2) a de boa vontade, de pais sem muitas condições de assumir a iniciativa na busca de atendimento médico para os filhos; estes atendem à solici-

tação dos professores referentes a encaminhamento clínico;

- 3) a de indiferença em relação às deficiências da criança, que os leva a não tomarem providência alguma a respeito.

Note-se que nos dois últimos tipos de reação mencionados e que são, aliás, os que ocorrem em maior porcentagem — fica patente a tentativa do professor de transportar parte de sua responsabilidade para outra alçada. Evidentemente que faz parte da educação sanitária a solicitação junto aos pais para que eles recorram ao médico para o acompanhamento de problemas de saúde de seus filhos. O lamentável é que, na maioria das vezes, o atendimento do professor termine aí, ou derive para as respostas meramente emocionais.

6. Sexo

Os relatos sobre problemas sexuais nem sempre deixam muito clara a natureza das dificuldades encontradas. Alguns alunos são caracterizados como “viciados sexuais” sem que se precise o que está sendo entendido como comportamento desviante. Em alguns casos há menção de sevícia e homossexualismo, entre os próprios alunos.

Surtem também dificuldades com meninos que apresentam traços efeminados e são por isso ridicularizados pelos colegas. Há alunos que manifestam comportamento sexual inconveniente, considerado às vezes precoce, que prejudica o relacionamento com colegas, sobretudo do sexo oposto.

É interessante observar que os relatos sobre esse tipo de incidente versam predominantemente sobre crianças do sexo masculino. Isso deve ser indicativo de um provável viés do professor (na maioria absoluta dos casos, do sexo feminino), na percepção do problema.

Para os “viciados”, o tratamento consiste, no mais das vezes, numa conversa em particular com eles, impregnada de advertências moralistas e religiosas a respeito de cuja eficiência os próprios professores levantam dúvidas. Decididamente, este é

um terreno em que as receitas habituais por eles utilizadas parecem não surtir grande efeito. Isso, entretanto, provavelmente não ameaça a sua representação de eficiência, dado que não diz diretamente respeito aos problemas cruciais com os quais têm de lidar dando aulas.

Quando o aluno apresenta traços efeminados, o comportamento mais comumente relatado pelo professor é o de procurar tratá-lo com naturalidade. Essa atitude todavia denuncia sua própria fragilidade, quando o professor confessa que, em relação aos colegas da classe, ele despende muitos esforços para desviar a atenção do caso...

O contacto entre pais e professores pode servir para esclarecimentos mútuos. Ele se presta, muitas vezes, à confirmação da expectativa de imperícia que o professor atribui aos pais no trato da questão. Isso fica evidente no caso da mãe de “viciado” que não tomava providências sobre o assunto, acreditando “ser destino” do menino. Igualmente claro é o incidente com o pai que agrediu os colegas do filho quando os surpreendeu seviciando a criança.

À parte esses casos, notificam-se também acidentados relativos à curiosidade e agitação da classe em torno de sexo e namoro. As respostas dos professores às solicitações dos alunos são também freqüentemente de cunho moralista e/ou religioso. Às vezes, o professor procura descartar-se do problema retirando do caso toda a conotação sexual ou sensual que ele possa ter. Assim pode ser entendido o esforço da professora que tenta reduzir o interesse de colegas pelo sexo oposto à simples amizade ou companheirismo. Da mesma forma, a atitude daquela que pediu ao aluno para colocar uniforme no desenho em que apareciam os órgãos genitais de um menino.

A rigidez manifesta na abordagem das questões sexuais serve como indício da atitude preconceituosa do professor em relação ao assunto. Se a moral ascética, da qual ele se arvora representante, não tem condições de causar um impacto substancial em termos do comportamento efetivo do aluno, serve entretanto, como referencial em relação ao qual este se sentirá mais ou menos culpado.

V. CONCLUSÕES

De tudo que foi dito, o que mais se destaca nos relatos é o estereótipo do comportamento que o professor procura ressaltar como o mais freqüente utilizado por ele. A valorização da assistência emocional e do desvelo pessoal, do “amor”, em suma, como forma de abordagem para os mais diferentes problemas, sugere algumas considerações.

A ótica individualista, que conduz à atribuição do fracasso em última análise ao próprio aluno e

não à escola, é a mesma que induz o professor a lançar mão do recurso que, se supõe, ele pode dispor com maior abundância: o seu empenho pessoal em desempenhar bem a profissão. Ela coloca em segundo plano, tanto a consideração das condições técnicas e institucionais, quanto as referentes à estrutura da sociedade a que a instituição escolar pertence.

Nesse sentido, parece ser altamente interessante, para a própria escola, alimentar a mística do desvelo pessoal do professor, na medida em que esta pode ser colocada como suprimento das condições de deficiências nas quais ele tem de trabalhar.

Uma atuação mais técnica de sua parte requer programas de formação, reciclagem e assessoria mais adequados, que nem sempre é possível desenvolver. Além disso, a natureza das dificuldades mencionadas está a apontar a fragilidade de uma política educacional que, para atender as necessidades desse tipo de clientela, teria que introduzir alterações importantes na própria estrutura do sistema de ensino.

Se, por ora, a escola parece reproduzir um dos valores fundamentais de nossa sociedade — que consiste em atribuir o ônus do fracasso, ou seja, da permanência em uma posição desprivilegiada na sociedade, à incompetência pessoal, e do êxito, ao esforço individual — o professor limita-se apenas a reproduzir, em sua própria versão, essa ideologia. Assim sendo, considerando a atividade escolar como continuação do convívio na família, o professor acha-se justificado pelo insucesso do aluno na medida em que não encontra nesta as condições necessárias ao apoio de seu trabalho. Por outro lado, nem mesmo a responsabilidade nas esferas puramente técnicas de sua atuação é assumida — ainda que pelos motivos já apontados — para enfrentar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Em última análise, os problemas continuam a ser atribuídos aos alunos em seu envolvimento familiar, e a sua eventual superação, ao esforço e dedicação pessoal do professor.

Entretanto, a crítica que fizemos ao procedimento desse profissional não deve ser entendida como uma tentativa de incriminá-lo pelas inadequações que se dão no processo de ensino. Dadas as circunstâncias e o contexto em que se insere o seu trabalho, o surpreendente seria esperar que agisse de forma diferente de como age. Como parte do sistema de ensino, uma mudança substancial de sua atuação deve necessariamente implicar numa nova ordem de valores que, veiculada pela própria sociedade, tenha o impacto suficiente para atingir a instituição escolar desde suas bases.

Como parte de uma estratégia utilizada pelo sistema de ensino na transmissão de uma maneira de ser própria a determinados grupos, a tarefa do professor não é absolutamente pacífica. O tom geral dos relatos deixa a impressão de que as situações enfrentadas cotidianamente são de constante conflito. E, se no final das contas, acaba prevalecendo a sua posição, não é sem muito esforço que isso é conseguido, e ao preço de um grande desgaste e ansiedade de sua parte.

A valorização do amor pode ocultar a apreciação negativa e a possível atitude de reserva, ou mesmo de aversão, que os professores manifestam em relação a uma clientela capaz de lhes trazer tantos problemas. A irritação, a agressão e a tentativa de livrar-se dos casos mais perturbadores, comportamentos esses poucas vezes claramente postos em evidência nos relatos, podem ser a contrapartida realística da representação idealizada do decantado desvelo pelo aluno.

A hostilidade nas relações entre professor e alunos estende-se também aos familiares destes. Waller (1965) de há muito já tinha alertado que o descontrolo de expectativas de pais e professores em relação à criança os torna "inimigos naturais". No Brasil, o estudo de Luis Pereira (1967) sobre uma escola suburbana de São Paulo põe em relevo a situação de conflito existente entre o pessoal docente e administrativo, de um lado, e a comunidade, de outro.

Tanto neste trabalho, como no nosso, o conflito esperado, nos termos descritos por Waller, é agravado pelo fato de os dois grupos terem origem social distinta e modos de vida diferentes. Da parte dos professores, existe a convicção generalizada de que os pais, em virtude de sua falta de preparo e de recursos, não estão aptos para conduzir os filhos da maneira mais adequada. Procurando, nos familiares, apenas características que são distintivas das camadas médias da população, os nossos sujeitos acabam impossibilitados de reconhecer que a bagagem de experiência que os progenitores têm a oferecer na transmissão de um modo de vida aos filhos é extremamente valiosa no convívio dos problemas que estes terão de enfrentar cotidianamente.

O apelo ao amor e à compreensão, que às vezes alcança também a ignorância dos pais, não deixa de ser uma atitude paternalista de um grupo a quem foi delegada a autoridade para orientar uma "multidão de primitivos". E, como convém à atitude paternalista, a dos professores se ressentem quando não é compensada com a dose de retribuição esperada. É em tom de reprovação que um dos docentes afirma:

"A grande maioria dos pais de nossos alunos não sabe reconhecer o valor de um estabelecimento de ensino".

Com isso, não se supunha que a educação primária não seja valorizada pelas camadas populares como veículo de aculturação e de ascensão social. O trabalho de Luis Pereira (1967) assinala a importância atribuída à escola por uma clientela em tudo semelhante à que é objeto desta análise. O antagonismo entre os dois grupos provavelmente ocorre

na medida em que o paternalismo dos professores não vai além de certas atitudes superficiais, que acabam por frustrar as expectativas dos pais em relação ao que deles esperavam.

Da parte dos pais, o clima de hostilidade talvez seja menos velado. Os relatos não oferecem muitos detalhes sobre este aspecto, mas alguns poucos casos são significativos. Certa feita, uma mãe conseguiu que a professora acabasse prestando depoimento na Delegacia, sob a alegação de que o aluno havia sido ferido por ela. Esclarecido o caso, apurou-se que na realidade a criança tinha sofrido algumas contusões ao cair no recreio. Fica, entretanto, patente o nível de confrontação a que pode chegar o conflito entre pais e professores.

O recurso ao apoio emocional pode ser ainda interpretado como indício do problema de relações humanas na escola. Poder-se-ia argumentar que, dada a formação recebida pelo professor, ele não está preparado para resolver eficientemente as di-

ficuldades de relacionamento com que se defronta em sala de aula.

Supomos, no entanto, que a questão implica em muito mais do que o simples domínio de determinadas regras de bem viver. Em muitos dos relatos, pode-se perceber uma habilidade notável de certos professores para contornar situações difíceis, sem que se altere fundamentalmente a problemática que vimos colocando.

O básico é que lhe falta a compreensão da realidade social como um todo e a perspectiva crítica de inserção da escola nesse contexto. Isso é o que lhe permitirá ver, para além das diferenças de grupos ou classes, a contribuição que cada um deles tem a oferecer à sociedade e, a partir daí, repensar sua atuação ao nível da sala de aula e da instituição. As condições de possibilidade dessa mudança de postura estão presas, no entanto, a alterações em outros níveis, aos quais já nos referimos no decorrer do trabalho.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BOUTANSKI, Luc. 1974. *Prime éducation et morale de classe*. (Cahiers du Centre de Sociologie Européenne)
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. 1970. *La reproduction*. Les Editions de Minuit, Paris.
- GOFFMAN, E. 1968. *Asiles*. Les Editions de Minuit, Paris; 1969. *Presentation of self in everyday life*. Penguin Books Ltd, Harmondsworth, Middlesex.
- PEREIRA, L. 1967. *A escola primária numa área metropolitana*. Pioneira Edit., São Paulo; 1969. *O professor primário numa sociedade de classe*. Pioneira Edit., São Paulo; 1971. *Rendimento e deficiências do ensino primário brasileiro*. In PEREIRA, L. *Estudos sobre o Brasil contemporâneo*. Pioneira Edit., São Paulo.
- RIST, R. C. 1970. Student social class and teacher expectations the self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40, (3): Aug.
- SCHNEIDER, D. 1974. Alunos excepcionais; Um estudo de caso de desvio. In VELHO, G. org. *Desvio e divergência*, Zahar Edit., Rio de Janeiro.
- WALLER, W. 1965. *The sociology of teaching*. John Wiley and sons, New York.

[Artigo recebido para publicação em junho de 1975]