

ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO

**A PROFESSORA PRIMÁRIA FRENTE A ALUNOS  
E ALUNAS DE DISTINTA CONDIÇÃO SOCIAL**

Dissertação de mestrado apresentada  
ao Departamento de Ciências Sociais  
da Faculdade de Filosofia, Letras  
e Ciências Humanas da Universidade  
de São Paulo

SÃO PAULO

1980

*Ao Jorge,*

*Flávia, Adriana e Letícia*

## AGRADECIMENTOS

À Professora Aparecida Joly Gouveia pela orientação segura e incentivo.

À Ford Foundation que financiou o projeto.

À Fundação Carlos Chagas que ofereceu a infra-estrutura necessária à realização da pesquisa e publicação do material.

Às companheiras de trabalho: Ana Lúcia G. de Faria, Bernardete Angelina Gatti, Carmen Lúcia de Melo Barroso, Cláudia Leicand, Diva Raymondo, Maria da Graça Camargo Vieira, Guiomar Nano de Melo, Helena M. Fonseca Ribeiro, Lisete R. Gomes Arelaro, Marcia Salem da Silva, Maria Christina Almeida, Maria Lúcia de Resende, Maria M. Malta Campos, Miriam Bizzocchi, Sandra Maria Carvalho, Sueli Cotrim Tenca, Teresa Roserley Neubauer da Silva, pela preciosa colaboração que prestaram em diferentes etapas deste estudo.

## SUMÁRIO

CAPÍTULO I	- Propósito do Trabalho.....	1
CAPÍTULO II	- Metodologia	
	1. Questões a que o estudo se propõe a responder.....	10
	2. Delineamento da pesquisa.....	11
	3. Prê-teste dos instrumentos .....	14
	4. Plano de coleta de dados.....	
	5. Tratamento dos dados.....	16
CAPÍTULO III	- Caracterização dos sujeitos.....	17
CAPÍTULO IV	- Descrição do aluno	
	1. Sexo do aluno.....	31
	2. Idade e trajetória escolar .....	35
	3. Características físicas, aparência, saúde e nutrição .....	35
	4. Comportamento em sala de aula .....	39
	5. Características da família .....	46
CAPÍTULO V	- Dificuldades do aluno na escola	
	1. Procedimentos utilizados na análise do conteúdo .....	63
	1.1. Formulação de categorias.....	63
	1.2. Tratamento estatístico .....	70
	2. A que atribuir as dificuldades e o que fazer para enfrentá-las .....	72
	2.1. Determinantes familiares.....	72
	2.2. Determinantes sociais .....	78
	2.3. Determinantes culturais .....	90
	2.4. Determinantes biológicos.....	100

2.5. Determinantes psicológicos .....	106
2.6. Determinantes escolares .....	115
3. Como responder aos desafios e o que esperar dessas respostas.....	128
3.1. Providências técnicas: o recurso às medidas didático-pedagógicas.....	133
3.2. Providências afetivas, as preferidas.....	135
3.3. Amor e carinho.....	137
3.4. Punição: o comportamento proibido pelo discurso pedagógico..	144
3.5. O apelo aos pais .....	148
3.6. Providências extra-classe: o apoio necessário ao bom desempenho escolar .....	154
3.7. Mudanças na sociedade.....	156
CAPÍTULO VI - Teor dos relatos e influência de condicionantes específicos.....	163
CAPÍTULO VII - Considerações finais .....	171

## ANEXOS

— Instrumentos .....	196
— Tabela 1 a - Causas X Providências, controlando problemas de rendimento .....	200
— Tabela 2 a - Causas X Providências, controlando problemas de comportamento .....	201
— Tabela 3 a - Causas X Providências, controlando tipo de problema e NSE do aluno.....	202
— Quadro 2 a - Análise de Variância. Variável dependente: causas.....	203
— Tabela 4 a - Percentual de referências às causas das dificuldades dos alunos segundo o tipo de problema, sexo e NSE do aluno .....	204
— Quadro 3 a - Análise de Variância. Variável dependente: providências .....	205
— Tabela 5 a - Percentual de escolhas das providências segundo o tipo de problema, sexo e NSE do aluno .....	206
— Quadro 4 a - Análises de Covariância .....	207
— Tabela 6 a - Escolha da providência "amor e carinho" segundo referência às causas e ao sexo do aluno .....	208
— Tabela 7 a - Escolha da providência "amor e carinho" considerando a interação problema X sexo do aluno .....	209
— Tabela 8 a - Escolha das providências punitivas segundo o NSE do aluno .....	210
— Tabela 9 a - Percentual de referências a causas e providências segundo o tempo de magistério dos sujeitos.....	211

— Tabela 10 a - Percentual de referências a causas e providências segundo a formação escolar da professora .....	212
— Tabela 11 a - Percentual de referências a causas e providências segundo a posição social da professora, indicada pela profissão do pai .....	213
— Tabela 12 a - Percentual de referências a causas e providências segundo a posição social da professora, indicada pela profissão do marido .....	214
— Tabela 13 a - Percentual de causas e providências segundo a renda familiar das professoras casadas .....	215
— Tabela 14 a - Percentual de causas e providências segundo a renda familiar das demais professoras .....	216

## CAPÍTULO I

### PROPÓSITO DO TRABALHO

Fatores de ordem econômica, social e cultural têm feito da escola um instrumento altamente seletivo de recursos humanos. Ao topo do sistema de ensino chega uma minoria de estudantes, predominantemente composta por representantes da camada da população de nível sócio-econômico mais elevado. Em degraus diferentes dos escalões mais baixos do ensino, vão sendo descartados grupos com distintas características.

O peso desses fatores na determinação da quantidade e da qualidade da participação desses diferentes grupos no sistema de ensino se faz sentir, tanto através das variáveis extra-escolares, como através das intra-escolares. O grau de urbanização e de desenvolvimento e a natureza das atividades econômicas da região, o nível sócio-econômico dos alunos, a escolaridade dos pais, podem ser apontados entre as variáveis exteriores à escola. Entre as relacionadas com o ensino propriamente dito, as normas de funcionamento interno da escola, os conteúdos programáticos, os sistemas de avaliação e promoção do aluno, a conduta do professor em relação a este, constituem fortes mecanismos de triagem de uma população potencial de educandos.

Este estudo se propõe a analisar uma dessas variáveis intra-escolares: a relação professor X aluno, examinada através das atitudes da professora primária frente às dificuldades apresentadas pela criança em sala de aula.

A publicação entre as décadas de 60 e 70, dos trabalhos de Bourdieu (1964, 1970)\* referindo-se aos processos pelos

---

\* E mais os textos editados pelo Centre de Sociologie Européenne.



quais a escola opera a reprodução das condições de reprodução da sociedade, permite desvendar com maior clareza os recursos através dos quais terminam sendo sancionados pela instituição os privilégios daqueles a quem a sociedade já privilegiou do ponto de vista social e econômico. Esses textos mostram ainda como são referendadas as limitações impostas aos setores menos privilegiados, pela via do domínio de determinado cabedal cultural. Dentro desse enfoque a conduta do professor é privilegiada como elemento seletor e ratificador da seleção dos alunos em função da sua pertinência de classe.

A proposta inicial desta pesquisa partiu do pressuposto de que a postura da professora primária é informada, tal como afirma Bourdieu (1972), por esquemas de percepção, apreciação e ação adquiridos através da experiência sob determinadas condições de vida, que servem como guias orientadores da sua conduta, a qual resulta numa maneira de atuar que tende a reproduzir as situações das quais essa ação é produto. São essas expectativas semi-conscientes, que se incorporam como hábitos aos referenciais de conduta dos sujeitos a partir de um sem número de repetições de situações no decorrer de sua vida, que levam esses indivíduos a considerar certos comportamentos como adequados ou não e certas aspirações como viáveis ou irrealizáveis. Isso a que Bourdieu chamou "habitus de classe", está associado ao conceito de posição de classe que se reporta às representações decorrentes da interiorização das condições objetivas de vida (situação de classe), comuns a determinados grupos tomados em relação a outros numa dada estrutura social\*. Tais habitus conduzem

---

\* Cf. Bourdieu (1974).

a professora a reconhecer como válidas certas atitudes e condutas manifestas pelos alunos na medida em que se identificam com aquelas que ela considera adequadas, levando-a a sancionar negativamente outras que, por se referirem a habitus de outros grupos ou classes, passam a ser consideradas impróprias.

Esse veio de análise possibilitou retomar sob novo enfoque o que já vem sendo repetido entre nós de longa data acerca das implicações decorrentes das atitudes dos professores do ensino fundamental, freqüentemente provenientes dos estratos médios da população, em relação a uma clientela cuja representatividade social é maior, e tem origem sobretudo nas camadas populares. Mais do que isso, tem-se procurado relacionar o desempenho profissional do professor à própria proposta educacional da escola, como instituição que, através da sua organização e funcionamento, reproduz um padrão cultural seriamente comprometido com certos valores restritos de grupos ou classes, os quais se distanciam em grande medida daqueles exibidos pelas camadas majoritárias da população. Disso decorre uma incapacidade de garantir a tais camadas um ensino condizente com suas efetivas condições de aprendizagem, fato responsável em parte pelo alijamento prematuro de grandes parcelas da população dos bancos escolares\*.

Outra linha de investigações, desenvolvida nos Estados Unidos, e que conduz a resultados semelhantes aos dos estudos franceses, serviu também de apoio à formulação inicial deste trabalho.

---

\* Disso dão prova os alarmantes dados de repetência na 1.<sup>a</sup> série do 1º grau, conforme denunciavam trabalhos como: ENSINO de 1º e 2º Graus (1979).

Preocupados com os efeitos que valores, crenças e atitudes do professor são capazes de produzir no comportamento do aluno, esses estudos procuram ressaltar a importância das expectativas do professor enquanto consideradas como profecias que se auto-realizam na escola. Como interessados nesses aspectos destacam-se particularmente os trabalhos de Rist (1970) (1977), de Howard Becker (1972)\* e os de Rosenthal e Jacobson (1968). Eles procuram mostrar que o professor, baseado nas suas experiências pessoais, mais do que em dados objetivos, incentiva entre os alunos o aparecimento e/ou a manutenção daqueles comportamentos que vão ao encontro de suas próprias expectativas. Assim, esperando de seus alunos um bom desempenho, ele aumenta a probabilidade de que tal desempenho ocorra; do mesmo modo, quando o fracasso do aluno é por ele esperado, a sua probabilidade de realizar-se torna-se maior.

De acordo com esses trabalhos, tais expectativas vêm frequentemente associadas à condição de classe do aluno, sendo que se espera que as crianças provenientes dos estratos sócio-econômicos mais baixos não se desempenhem bem na escola. Desse modo, mesmo ou ainda quando tais crianças apresentam possibilidades de sair-se bem nas situações de sala de aula, as atitudes do professor, menosprezando essas possibilidades e reforçando características negativas em relação ao rendimento escolar, contribuem para inibir a manifestação dos comportamentos mais adequados à situação.

---

\* Consulte-se também estudo de cunho teórico desse autor, que serve de fundamento a propostas desse tipo (Becker, 1967).

Se a condição de classe do professor e do aluno parecem interagir interferindo no aproveitamento escolar, uma terceira ordem de investigações, demonstrando as discriminações que sofre a mulher em função do papel subalterno que lhe é atribuído na sociedade, marcou também a proposta desta pesquisa, uma vez que, na interação professor X aluno, o tratamento diferenciado entre meninos e meninas deve refletir o padrão mais geral de relacionamento entre os sexos. Atestam as afirmações nesse sentido levantamentos de pesquisas que dizem respeito aos papéis sexuais e realização escolar, além de inúmeros outros estudos, efetuados sobretudo nos países desenvolvidos, que apontam para o fato de que os professores tendem a reforçar, entre as meninas, características que correspondem ao desempenho de seu papel tradicionalmente secundário na sociedade, ao mesmo tempo que incentivam entre os meninos atitudes que favorecem o exercício das atribuições mais valorizadas socialmente\*.

A diferente trajetória escolar que percorrem o homem e a mulher entre nós, como demonstram os levantamentos sobre educação feminina no Brasil\*\*, levam a indagar se isso não seria também uma decorrência dos padrões observados na escola de 1º grau, a começar da relação da professora com seus alunos, que deve ser por sua vez influenciada também pelo fato do magistério primário ser uma profissão tradicionalmente feminina.

Partindo dessas considerações, a presente pesquisa, conferindo especial atenção ao fato de o magistério primário

---

\* Veja-se Bem e Bem (1971); Anastasi (1967).

\*\* — LEVANTAMENTO preliminar sobre a situação da mulher brasileira (1978);  
— FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (no prelo).

ser exercido na maioria absoluta dos casos por mulheres, procurou:

a) examinar como se manifestam as expectativas da professora no trato com os alunos de 1º grau;

b) verificar a que fatores ela atribui as dificuldades escolares encontradas por crianças de sexo masculino e feminino, de nível sócio-econômico alto, médio e baixo;

c) analisar as medidas que preconiza para enfrentar tais dificuldades.

O exame dos problemas que a análise dos dados colhidos permitiu aflorar, bem como o aprofundamento das questões teóricas aí envolvidas, levou a uma re colocação dos termos iniciais da proposta de trabalho.

Ele fez ressaltar a importância do ideário pedagógico nas explicações sobre as dificuldades escolares enfrentadas pelos alunos e nas soluções aventadas pelas professoras. Esse ideário se coloca como um dos mediadores entre a condição de classe da professora e a especificidade da sua atuação profissional, o que chama atenção para o papel da própria escola e das agências formadoras do pensamento pedagógico na prática docente.

As respostas das professoras reproduzem frequentemente o discurso pedagógico oficial, veiculado nas instituições escolares por meio de publicações especializadas e pela orientação emanada dos órgãos de coordenação do ensino e que diz respeito, basicamente, à mesma proposta pedagógica que lhes foi transmitida nos cursos normais e faculdades de filosofia que cursaram. Tal ideário oferece um referencial que serve para balizar a postura profissional da professora e se manifesta particularmente ao ní-

vel do que por elas é declarado, dada a desejabilidade social de que vem impregnado nos meios educacionais.

O discurso pedagógico oficial, que se identifica genericamente com a chamada pedagogia renovada, defende um modelo de ensino centrado na criança e com ênfase nos processos de aprendizagem mais do que nos conteúdos que devem ser aprendidos. Seus pressupostos exigem condições de trabalho que via de regra apenas um número reduzido de escolas privadas, que se dedicam ao ensino das camadas privilegiadas, pode oferecer.

A despeito de não ter condições de informar basicamente a prática cotidiana das escolas da rede pública de ensino — aquelas que oferecem atendimento à maioria absoluta da população em idade escolar — essa proposta serve para diluir determinadas tônicas do chamado ensino tradicional. Sem ser implantado como uma alternativa viável ela assume muitas vezes o caráter de simulacro. É poderosa, porém, enquanto discurso oficial na medida em que oferece o arcabouço teórico necessário à explicação do fracasso escolar, como se verá na enumeração das causas dos problemas da sala de aula bem como na justificativa das medidas sugeridas para abordá-los.

Não sendo uma reprodução do discurso oficial, a prática docente, ou a disposição em relação aos problemas colocados pela prática, tende a reproduzir os modelos pedagógicos tradicionais, centrados na figura do professor e com ênfase nos conteúdos a serem transmitidos. Estes permitem trabalhar ao mesmo tempo com um grande número de alunos, escasso material didático e não estão necessariamente tão atrelados a um período longo de escolaridade dado que, ao invés de valorizar processos que conduzam à "descoberta" do conhecimento pelo aluno, privilegiam a ta-

refa de transmitir um patrimônio cultural já de domínio público. Tais pressupostos, viáveis mesmo sem uma orientação pedagógica mais próxima da professora, melhor correspondem às condições de trabalho encontradas na rede pública de ensino.

Cautelosamente refletida no discurso das professoras, uma vez que a orientação oficial faz imensas reservas às condutas de inspiração tradicional, a prática docente, que mescla certas propostas renovadas a um ensino à antiga, não deixa entretanto de ter um peso significativo no que elas pensam e dizem que fazem. Sua maneira de encarar as questões do ensino deixa transparecer também, um saber que vem do convívio com certos problemas e com uma tradição de encaminhá-los de determinada maneira que tem aprovado certas condutas como eficientes. O que as professoras fazem para tornar possível a aprendizagem com os recursos que a escola coloca à sua disposição representa, pois, um saber institucional que supõe o teste e a seleção de medidas educacionais pela via da prática docente e que vem sendo transmitido a várias gerações de profissionais\*.

Desse modo, ao lado da condição de classe da professora e da sua condição de mulher que exerce uma profissão tradicionalmente feminina, a consideração dos reflexos da tendência pedagógica oficial, e da prática docente na sua representação profissional, abre novas perspectivas de interpretação aos dados empíricos.

Levando em conta também os condicionantes do universo institucional onde se desenrola a sua atuação, a análise da lin-

---

\* A propósito do senso-comum como forma de saber útil e válido, ainda que fragmentário e nem sempre consistente, vide Gramsci (1978).

guagem pedagógica utilizada pela professora deixa pois aflorar o seu duplo papel de porta voz de uma conduta que tende de um lado a dificultar a permanência na escola das crianças das camadas menos favorecidas e de outro a buscar os caminhos ao seu alcance para enfrentar os desafios que lhe são propostos pelo ensino.

Trata-se pois de tentar apreender a maneira contraditôria e extremamente fecunda através da qual a conotação de classe filtrada por uma determinada visão pedagógica da professora aparece mesclada com uma pedagogia do possível, que se mostra como um discurso do óbvio, dado que provavelmente a maioria das pessoas, diante das mesmas condições, tenderia a responder de maneira semelhante aos problemas colocados.

Desta sorte, considerar com outros olhos a própria maneira das professoras atuarem, reconhecendo o valor da sua contribuição, antes de incriminá-las, acusando-as de simples reprodutoras de um sistema que supõe profundas desigualdades sociais, não será uma maneira mais adequada de apreender a realidade realizando um estudo como este, que, ainda que indiretamente, se propõe a oferecer elementos para modificá-la?



## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA

#### 1. Questões a que o estudo se propõe a responder

A presente pesquisa procura identificar qual a imagem ideal de aluno, o modelo construído pela professora em função de cuja aproximação ou afastamento, crianças de origem social diversa são julgadas. Refletirá ela a sua própria condição de classe na descrição desse tipo? Com que nuances? Por outro lado, refletirão os maus alunos tão somente as mesmas desvantagens daqueles que são despojados do prestígio e dos benefícios que a sociedade confere desigualmente a seus membros? Que outros valores e aspirações estarão impressos nesses modelos?

Coloca-se ainda outra ordem de indagações. Se vários estudos indicam que a posição social da professora a conduz a um tratamento discriminatório de alunos de nível sócio-econômico inferior ao seu, como se expressa tal discriminação quando procuramos examiná-la com maior profundidade? Por sua vez, de que recursos se vale ela para fazer frente às dificuldades postas por esses alunos?

Em que se diferenciará sua conduta, ainda que apenas identificada enquanto conduta declarada, em relação às falhas escolares das crianças de nível sócio-econômico semelhante ao seu?

Discriminarão tais professoras os alunos que gozam de posição social superior à sua, pelo fato de constituírem um grupo não só diferente, mas com maiores privilégios que o seu? Se tal discriminação existe, em que termos ela ocorre? Como se conduzirão enquanto profissionais diante das dificuldades de tais alunos?

No que tange às expectativas da professora referentes ao desempenho de papéis sexuais, aparecerão elas cristalizadas em seu modelo ideal de aluno? As características de personalidade consideradas como mais adequadas ao sexo feminino farão das meninas melhores alunas que os meninos, no seu entender? A maior agitação e agressividade, atribuídas freqüentemente aos meninos, tornarão essas crianças, em princípio, aquelas mais problemáticas na sala de aula? Por outro lado, dada a mesma dificuldade em relação a um problema de comportamento do aluno, ou referente a uma disciplina curricular específica, alterar-se-á a conduta da professora em função das expectativas que ela tem de comportamento diferentemente adequado para um e outro sexo?

Finalmente, pergunta-se se a influência dos anos decorridos no desempenho da profissão pesará nos condicionamentos sócio-culturais que predeterminam a apreciação do aluno. Se a formação escolar mais diferenciada que têm recebido as professoras primárias com a expansão das faculdades de filosofia estará contribuindo para uma alteração da sua postura. Ou ainda se o fato de que a representatividade das normalistas provenientes dos estratos populares mais bem situados social e economicamente tende a aumentar, como indicam os estudos de Joly Gouveia (1961, 1970) entre outros, é suficientemente significativo para determinar diferenças nas suas respostas em relação às questões que lhe são colocadas.

## 2. Delineamento da pesquisa

Considerando que a Lei 5692 de 1971 prolongou a extensão da escolaridade básica de 4 para 8 anos sem contudo alterar

fundamentalmente a estrutura dos antigos cursos primários e secundários de 1º ciclo, que praticamente apenas se justapuseram para compor o ensino de 1º grau, este estudo se concentra na análise das dificuldades mais comumente encontradas nas séries iniciais desse grau, exatamente aquelas em que a representatividade social dos alunos é maior e a seleção acadêmica se opera mais dramaticamente.

As professoras, sujeitos do estudo, foi feita uma das seguintes propostas de trabalho:

1ª) descrição de um aluno ideal, ou de um mau aluno de escola primária; nesse caso o sujeito foi solicitado a fornecer dados referentes a sexo, idade, aparência, características de personalidade e de comportamento da criança, bem como a oferecer indicações sobre a sua família;

2ª) explicação da origem de um caso problemático dado, sugestão a respeito de providências a serem tomadas e indicação das possíveis conseqüências dessas medidas; o caso problemático poderia ser relativo a aluno com dificuldade em uma das disciplinas ensinadas (português ou matemática), ou a criança com problema de comportamento (indisciplinada ou apática).

Na descrição do bom ou do mau aluno, a origem social da criança foi indicada por uma referência à condição social da família do aluno. Breve menção foi feita em termos iguais ou equivalentes aos seguintes: família pobre, família não rica mas com recursos suficientes para uma vida sem grandes sacrifícios, família abastada.

Para o controle da variável sexo solicitou-se à professora que desse um nome ao aluno ideal ou ao mau aluno que lhe cabia descrever. Quando se tratava de caso problemático, este se

referia sempre a uma criança cujo nome era citado, a fim de que o sujeito respondente pudesse identificar-lhe o sexo.

Foram elaboradas 6 versões de cada relato de caso problemático, nelas variando a condição social do aluno e o sexo. Cada sujeito recebeu apenas uma proposta de trabalho, de acordo com o seguinte plano:

QUADRO 1  
PLANO DE PESQUISA

Nº DE SUJEITOS	PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO	PROBLEMAS NAS DISCIPLINAS	Nº DE SUJEITOS	DESCRIÇÃO DE ALUNO(A)
	Indisciplina	Matemática		
80	A ♂	A ♂	80	Aluno ideal
80	A ♀	A ♀		
80	B ♂	B ♂		
80	B ♀	B ♀		
80	C ♂	C ♂		
80	C ♀	C ♀		
	Apatia	Português		
80	A ♂	A ♂	80	Mau aluno
80	A ♀	A ♀		
80	B ♂	B ♂		
80	B ♀	B ♀		
80	C ♂	C ♂		
80	C ♀	C ♀		

ABC → Nível sócio-econômico do aluno: (alto, médio, baixo)

♀ Sexo feminino do aluno

♂ Sexo masculino do aluno

O tempo de experiência no magistério foi computado em termos de anos dedicados a essa atividade e a formação escolar da professora, em função dos cursos que fez além do curso normal (o qual ela é obrigada a ter para desempenhar a função docente em São Paulo). Indicadores relativos ao nível sócio-econômico da professora foram fornecidos pela averiguação da escolaridade e ocupação de seus pais e cônjuge, e, pela renda familiar atual.

Cada sujeito, além de ter feito uma descrição de aluno ou completado um relato de aluno com dificuldade na escola, respondeu a um questionário de caracterização do professor. Os instrumentos, acompanhados das instruções dadas aos sujeitos, constam do anexo 1.

### 3. Pré-teste dos instrumentos

Quarenta alunos do 1º semestre do 1º ano do curso de Pedagogia de uma Faculdade de Educação da Capital, muitos dos quais haviam feito a escola normal, prestaram-se ao pré-teste dos instrumentos.

As cópias em anexo constituem a versão final da proposta, a que se chegou mediante reformulação após o pré-teste.

### 4. Plano da coleta de dados

A rara oportunidade de poder encontrar um número muito grande de professores primários em 3 grupos escolares da cidade de São Paulo, durante um período de 7 dias, fez com que se adotasse o seguinte plano para a obtenção dos dados.

— Universo da Pesquisa

É constituído por professores do ensino de 1º grau, can  
didatos ao concurso de ingresso ao magistério primário, realizado  
do pela Prefeitura do Município de São Paulo em julho de 1976.  
Foi de 20.044 o número total de candidatos inscritos.

— Amostra

Cientes de que a concentração de professores em poucos  
locais reduziria sensivelmente o custo da coleta de dados, escol  
heu-se uma amostra de 13% da população (2.080 sujeitos). O tam  
manho da amostra além de oferecer amplas garantias de represent  
tatividade, permitia o exame das respostas dos sujeitos sob cont  
trole de variáveis que se consideravam relevantes para o estudo.

Levando em conta que os sujeitos de sexo masculino  
constituíam apenas 5% do total de candidatos e supondo que,  
ainda que essa proporção fosse mantida no ingresso ao magistér  
rio municipal, seria pouco provável que tais sujeitos permanece  
cessem na função, tendendo a passar rapidamente para outra, ou  
mesmo a mudar de cargo, decidiu-se não incluí-los na amostra.

Não havendo possibilidade de sortear os 13% de candidat  
tos e ainda a margem de reservas para a amostra, tomaram-se com  
mo sujeitos as professoras que se prestaram a colaborar com a  
pesquisa como voluntárias. Acredita-se que para o tipo de dados  
que este estudo se propõe a analisar o eventual viés decorrente  
da amostra não ter sido aleatória seja provavelmente pouco relev  
vante, e, talvez, compensado pelo fato de que uma colaboração  
espontânea oferece maior probabilidade de que as informações sej  
jam mais confiáveis.

A coleta de dados se realizou no período em que os cand  
didatos foram buscar seu comprovante de inscrição ao concurso,

em dois dos postos designados para a entrega desse documento. Foi feita por aplicadoras que abordavam as professoras perguntando-lhes se desejavam colaborar com uma pesquisa sobre o ensino primário.

#### 5. Tratamento dos dados

Para efeito de análise o material foi separado em dois grupos, visto que fizemos aos sujeitos duas propostas distintas de trabalho. De um lado se considerou a descrição do aluno, e de outro os relatos sobre alunos com dificuldades na escola.

Em um e outro caso procurou-se fazer uma análise de conteúdo do material colhido que levasse em conta categorias formuladas a partir dos dados empíricos, trabalhadas do ponto de vista quantitativo, bem como enriquecidas com elementos qualitativos. A consideração mais qualitativa dos textos permite recuperar o sabor de alguns casos em que as características que se procura investigar aparecem com mais clareza ou em toda a sua complexidade, descortinando assim novos sentidos reveladores das expectativas, valores e hábitos dos sujeitos, que a simples quantificação dos aspectos recorrentes dos relatos não possibilita apreender.

### CAPÍTULO III

#### CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

As condições em que se colheu o material desta pesquisa foram bastante precárias. Como os sujeitos vinham com a expectativa de permanecer muito pouco tempo no local onde foram coletados os dados, qualquer proposta que implicasse em retê-los muito mais do que eles esperavam não era por eles bem recebida. Assim sendo, além da apresentação da proposta para a qual eles eram chamados a expressar sua opinião, era-lhes apresentado um breve questionário contendo apenas o mínimo de perguntas necessário a uma identificação básica das características consideradas fundamentais à comprovação de algumas das hipóteses de trabalho. As concessões feitas ao tempo de aplicação do instrumento obviamente implicaram em que as informações obtidas não fossem tão apuradas quanto poderiam ser em condições de aplicação mais favoráveis. Tal como estão, entretanto, elas se prestam razoavelmente bem aos propósitos do trabalho.

Das 2.080 professoras que constituem a amostra, aproximadamente metade possui experiência de magistério que vai de 1 a 5 anos (47%). Do restante, cerca de 25% nunca lecionou, ou tem menos de um ano de experiência, e outros 25% apresentam 6 anos ou mais de magistério.

Não se dispõe de dados a respeito da idade dos sujeitos, mas se se supõe que deva existir uma correspondência entre a idade cronológica e o tempo de magistério, pode-se imaginar que grande parte das professoras é jovem, não devendo provavelmente ultrapassar a casa dos trinta anos.

Não há informações referentes ao tipo de escola em que



essa experiência de magistério teve lugar. Inúmeras referências encontradas nos relatos permitem no entanto adiantar que muitas das professoras já trabalharam ou trabalham em escola pública.

Quanto à formação escolar ou acadêmica, verifica-se que apenas 13,6% das professoras limitou-se aos estudos das escolas normais; 28% freqüentaram cursos de aperfeiçoamento e ou administração escolar realizados após o curso normal e 14,5% realizaram outros tipos de cursos. A constatação mais surpreendente entretanto é a que se refere a porcentagem de professoras com curso universitário: cerca de 36% fizeram ou estão fazendo o curso de pedagogia e proporção equivalente — 35% — cursou ou está cursando outra faculdade. É também relativamente grande a proporção das que cursaram ou estão cursando dois cursos universitários: 18%.

A porcentagem tão elevada de professoras com nível universitário sugere a saturação de mercado para os empregos que exigem como requisito básico um curso superior. Aponta, também, por outro lado, para o fato de que os cursos de 1º grau em São Paulo já têm condições de contar com pessoal mais altamente qualificado desde as suas primeiras séries, ainda que se considere que a qualidade provável da maioria dos cursos universitários possa deixar bastante a desejar, tendo-se em conta a sua multiplicação indiscriminada nos últimos anos.

Sendo os sujeitos desta pesquisa professoras primárias que pleiteiam emprego no magistério, pode-se considerar que, em princípio, elas pertencem a uma mesma categoria social, o que as diferencia de certos grupos ocupacionais ao mesmo tempo em que as identifica com outros, pelo seu modo de vida, hábitos e valores.

Supondo porém que não se tratava de um grupo extremamente homogêneo procurou-se colher dados que permitissem captar diferenças quanto à origem social e também obter informações sobre a ocupação e posição social do marido, uma vez que este dado pode influir nas condições de vida das professoras casadas as quais, conforme se veio a constatar, constituem cerca de 44% dos casos considerados.

Quanto à escolaridade de pais e cônjuge, constatou-se uma alteração significativa em termos intergeracionais, como se pode verificar na Tabela 1.

TABELA 1 - Instrução dos pais e do cônjuge\*

GRAU DE ESCOLARIDADE	PAI		MÃE		CÔNJUGE	
	N	%	N	%	N	%
Primário	1384	( 68,1)	1467	( 72,4)	127	( 14,2)
Médio 1º ciclo	291	( 14,3)	263	( 13,0)	161	( 18,0)
Médio 2º ciclo	191	( 9,4)	188	( 9,3)	219	( 24,4)
Superior	122	( 6,0)	51	( 2,5)	375	( 41,8)
Outros cursos	44	( 2,2)	57	( 2,8)	14	( 1,6)
TOTAL	2032	(100,0)	2026	(100,0)	896	(100,0)

Obs.: Manteve-se no caso a divisão e a denominação dos graus de ensino vigentes antes da Lei 5692/71, visto tratar-se de sujeitos que na sua maioria muito provavelmente freqüentaram a escola em período anterior à vigência desta lei.

Pais e mães, apresentam, de modo geral, um nível de escolaridade bastante baixo, concentrando-se maciçamente no curso primário, embora os pais sejam um pouco mais instruídos do que as mães. Já os cônjuges que apenas têm curso primário representam percentualmente o menor contingente dos maridos escolarizados.

\* Em todas as tabelas deste estudo foram omitidos os casos sem resposta.

A freqüência ao 1º ciclo médio, se bem que não tão diferente entre pais e cônjuge, parece assumir um significado bastante distinto nos dois casos: no primeiro, ela representa um nível a mais de escolaridade que poucos conseguem atingir, tendência que se pronuncia à medida em que se avança para o 2º ciclo do ensino médio até chegar ao superior. No caso dos maridos, a freqüência ao 1º ciclo do ensino médio pode ser considerada pequena em relação à porcentagem significativamente maior de sujeitos que galgou os degraus posteriores de escolaridade. Enquanto entre os pais, apenas 6% chegou à universidade e somente 2,5% das mães o fizeram, 42% dos maridos freqüentaram ou freqüentam um curso superior.

Isso permite supor que talvez haja diferença digna de nota entre o ambiente cultural vivenciado pela professora que mora com a família de origem e o daquela que, em se casando, constituiu novo núcleo familiar. Essa suposição parece ter algum fundamento mesmo quando se considera a probabilidade do convívio com irmãos ou outros parentes com nível alto de escolaridade na família de origem, e isso se verá quando se comparar a posição na escala de ocupação de uma e de outra família, que certamente é fator fundamental do ambiente sócio-cultural dos sujeitos.

Observações feitas pelas professoras em algumas das questões abertas permitiram verificar algumas tentativas de justificar o fato de os pais ou o marido não terem atingido o nível de escolaridade julgado por elas desejável. É assim que uma filha de fazendeiro afirma que o pai se educou em colégio de americanos, "e tinha grande amor à lavoura, por isso não quis se formar". Sempre se coloca nesses casos um valor maior que,

de certa maneira, supriria a falta cometida, qual seja, a de não ter atingido a escolaridade desejável.

O nível de escolarização das famílias dos sujeitos guarda uma relação com a profissão exercida pelos seus membros bem como com a renda familiar. São esses basicamente os indicadores mais freqüentemente utilizados para a caracterização do nível sócio-econômico (NSE) da família e que permitem situar a sua posição de classe neste trabalho.

Para categorizar os sujeitos quanto à ocupação dos pais e cônjuges utilizou-se a Escala de Hierarquia de Prestígio proposta por Hutchinson e modificada por equipe do CRPE\*, que, apesar das falhas\*\*, se mostrou capaz de discriminar os sujeitos a um nível que pode ser considerado satisfatório para os propósitos deste trabalho.

Cumprе acrescentar ainda que, em face da necessidade de propor um questionário pouco extenso dada a exigüidade do tempo de aplicação, colheu-se tão somente o dado que diz respeito à caracterização mais genérica da ocupação de pais e cônjuges, sem que houvesse condições de formular questões complementares sobre a dimensão e a natureza da empresa e do vínculo empregatício dos sujeitos, que permitiriam apurar com maior precisão a condição de uns e outros.

Feitas essas ressalvas, veja-se o que mostram os dados.

---

\* Dias (1967).

\*\* Entre as quais a de estar bastante defasada no tempo de sorte que não inclui uma série de ocupações contemporâneas, dificultando portanto a sua classificação.

TABELA 2 - Nível ocupacional da família segundo a escala de Prestígio Ocupacional

ESCALA DE OCUPAÇÕES	PAI		MÃE		CÔNJUGE	
	N	%	N	%	N	%
(1) Altos cargos políticos e administrativos. Proprietários de grandes empresas e assemelhados.	3	( 0,1)	-		1	( 0,1)
(2) Profissões liberais. Cargos de gerência ou direção, Proprietários de empresas de tamanho médio.	91	( 4,4)	5	( 0,2)	184	( 21,0)
(3) Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não-manuais. Proprietários de pequenas empresas comerciais, industriais, agro-pecuárias etc.	576	( 28,2)	74	( 3,6)	222	( 25,3)
(4) Ocupações não-manuais de rotina e assemelhadas.	474	( 23,2)	164	( 8,0)	283	( 32,3)
(5) Supervisão de trabalho manual e ocupações assemelhadas.	139	( 6,8)	4	( 0,2)	50	( 5,7)
(6) Ocupações manuais especializadas e assemelhadas.	404	( 19,8)	140	( 6,8)	114	( 13,0)
(7) Ocupações manuais não especializadas.	184	( 9,0)	29	( 1,4)	16	( 1,8)
(8) Residual (aposentados, sem informações suficientes).	171	( 8,4)	52	( 2,5)	4	( 0,5)
(9) Prendas ou atividades domésticas.	3	( 0,1)	1577	(77,1)	3	( 0,3)
T O T A L	2045	(100,0)	2045	(99,8)	877	(100,0)

Obs.: Os níveis 8 e 9 foram acrescentados; não constam da escala original.

Os pais dos sujeitos definem certamente, na maioria dos casos, a posição social da família de origem, visto que se declara em 77% dos questionários que a mãe tem ou teve como ocupação principal as prendas domésticas. A posição da escala em que eles mais se concentram é a de número 3, seguida da de número 4; ambas correspondem às ocupações mais comumente exercidas pelas camadas médias da população. Outra freqüência que é relativamente grande mas menor que as duas anteriormente mencionadas é a encontrada na posição número 6 da escala, que se refere às ocupações manuais especializadas e corresponde aos estratos mais bem situados entre as camadas de nível sócio-econômico baixo.

Note-se também que a proporção de pais que exercem ocupações manuais não especializadas, ou seja, dos que detêm a última posição na escala de prestígio, embora não constitua porcentagem muito alta (9%), é bem mais numerosa do que a dos classificados nas posições superiores mais extremas da escala, sendo que a representação na posição 1, que corresponde aos altos cargos políticos e administrativos e aos proprietários de grandes empresas, é praticamente nula.

Entre as mães, embora guardando as proporções visto que o número das que trabalham é muito reduzido em relação aos pais, as posições que apresentam maior freqüência são as ocupações não-manuais de rotina e assemelhadas, particularmente porque há entre elas uma porcentagem relativamente grande de professoras primárias, e, as de ocupações manuais especializadas, onde se encontram sobretudo costureiras e profissões afins. Por outro lado, é ínfima a porcentagem de mães que ocupam a posição número 2 que engloba profissões liberais e cargos de ge-

rência ou direção, não sendo elas representadas na posição 1 se quer uma vez.

Já entre os maridos pode-se constatar uma diferença na distribuição da escala de prestígio ocupacional, o que sugere uma mobilidade intergeracional. Ainda assim as maiores concentrações encontram-se nas posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não-manuais e em ocupações não-manuais de rotina e assemelhadas (números 3 e 4), como no caso dos pais, e neste último caso eles aparecem em porcentagens superiores às que figuram para os pais.

Se a posição número 1 que engloba os altos cargos políticos e administrativos e os grandes proprietários continua praticamente sem representação alguma, a posição 2, que agrupa os profissionais liberais, cargos de gerência ou direção e proprietários de empresas de tamanho médio denota um sensível aumento, passando de 4,4% na geração dos pais, para 21% na atual, fato que deve provavelmente estar associado à alta porcentagem de sujeitos com curso universitário encontrada entre os maridos. Essa seria uma das evidências que permitem sugerir uma diferença mais acentuada em termos de ambiente sócio-cultural entre a família de origem e a do cônjuge atual, em parte reforçada pelo fato de que também diminui significativamente a porcentagem de cônjuges, em relação à dos pais, que têm ocupações manuais sejam elas especializadas ou não, ou de supervisão.

Por outro lado os dados de escolaridade de 19 e 29 ciclos do antigo ensino médio de pais e cônjuges permitem sugerir que para ocupar cargos equivalentes na escala de prestígio ocupacional, a geração atual deve apresentar níveis mais altos de escolaridade do que a anterior.

Embora aos sujeitos somente houvesse sido solicitada a descrição da ocupação dos pais e cônjuges, muitos deles fizeram-na acompanhar de comentários, via de regra atributos qualificativos que procuram compensar a considerada falta de status de uma dada profissão, sobretudo quando ela é de origem humilde.

Com relação à ocupação exercida pelos pais encontram-se considerações como estas: "é administrador de olaria e o faz com muita eficiência"; "tintureiro, entretanto\* desenvolveu com habilidade sua profissão: era chamado de exímio passador"; "marceneiro que apesar dessa profissão sempre está ciente de tudo o que acontece no mundo"; "jardineiro, é trabalhador e cuida dos filhos dando-lhes a melhor educação possível"; "sapateiro mas com uma bagagem cultural muito desenvolvida, onde estudou profundamente a vida política, a vida cristã"; "comerciante desde a idade de 9 anos, muito me orgulho dele"; mecânico mas tem boa cultura geral. Estudou em colégio alemão e entende bem essa língua. Gosta de ler, de música e cinema"; "ferroviário aposentado: chefe da seção de ferramentas com ótima folha de serviço"; "lavrador e muito inteligente, negociante ambulante de quem tenho muito orgulho"; "vendedor: tem ótimo relacionamento com clientes, faz amigos com facilidade"; "agricultor, dedica-se com todo carinho procurando sempre agir segundo as orientações dos técnicos"; "padeiro, atualmente empregado. Já foi patrão, mas não deu certo".

Atente-se para o fato de que os comentários aqui arrolados constituem praticamente a totalidade dos existentes o que

---

\* Grifo nosso



sugere que as profissões consideradas "desejáveis", dispensam por isso mesmo uma "recuperação" da imagem através da qual elas devem ser apresentadas ao interlocutor oculto, a quem se dirigem as professoras ao responderem ao questionário.

Em relação aos maridos essas justificativas quase não são encontradas, provavelmente porque sua posição nos diferentes níveis da escala mostra-se mais privilegiada do que a dos pais. Entretanto, quando elas aparecem, são da mesma natureza que as demais: "marceneiro e inteligente, criador de idéias no ramo"; "contador, mas sem título superior. Muita prática (há mais de 12 anos)".

A ocupação das mães merece também por parte das professoras alguns reparos interessantes. Muitas vezes, ao invés de limitar-se a declarar que as mães foram ou são simplesmente donas de casa, procuram colocar em destaque as suas qualidades, seja exclusivamente enquanto tais, seja enquanto pessoas que demonstram interesse por tudo. O bem dos filhos e da família é invocado como justificativa suprema e indiscutível para o fato da mulher não trabalhar.

Em meio a esses comentários, encontram-se também informações sobre ocupações que as mães teriam exercido ao lado das funções domésticas. Assim, apesar de figurarem fundamentalmente como donas de casa e de terem sido assim categorizadas na escala, algumas delas são também descritas como costureiras ou "muito habilidosas em trabalhos manuais".

A renda familiar, ou individual no caso dos sujeitos viverem sozinhos, foi outro dos indicadores utilizados para a caracterização da condição social das professoras, a despeito de se reconhecer como válidas as objeções feitas por vários es-

tudiosos a respeito da sua utilização\*. Basicamente argumentam eles que os indivíduos mostram-se receosos de revelar os seus rendimentos, sonegando e distorcendo informações seja por temor a possíveis implicações práticas que isso possa ter, seja por questões ligadas à imagem social que os sujeitos desejam fazer valer de si próprios.

No caso deste estudo, não obstante, como se tratava de um grupo relativamente homogêneo acreditou-se que a informação sobre a renda dos sujeitos ainda que sujeita a algum falseamento, poderia constituir um indicador que aumentasse o grau de discriminação dos indivíduos no grupo.

O que se encontrou foi uma renda média familiar de Cr\$ 8.763,00, com um desvio padrão de Cr\$ 7.613,00, o que indica alta variabilidade no grupo. Em função dessa variabilidade procurou-se averiguar a freqüência existente nos intervalos de renda, tendo-se constatado a distribuição que consta da Tabela 3.

Comparando-se os dados da amostra com os da população do Estado de São Paulo até onde as mesmas faixas de renda permitem confrontá-los, verifica-se uma representação muito reduzida do grupo de professoras nas faixas de renda mais baixa, o que lhes confere uma nítida vantagem em relação aos 21% da população paulista que percebem até 2 salários mínimos como renda familiar. A representação das professoras aumenta significativamente no grupo que recebe mais de 2 a 5 salários mínimos, embora os 19,8% encontrados nessa faixa constituam proporção bem menor em relação ao total da população que aí se situa (35,4%).

---

\* Consulte-se Rios (1961).

TABELA 3 — RENDIMENTO MENSAL FAMILIAR

Base: Salário mínimo regional a partir de 01/05/76: Cr\$ 768,00

Nº DE SALÁRIOS MÍNIMOS	PROFESSORAS		POPULAÇÃO DO ESTADO DE S. PAULO	
	N	%	N	%
Até 1/2 (\$ 100 até 384)	3	( 0,1)	65.659	( 1,2)
1 (+ 384 - 768)	8	( 0,4)	228.616	( 4,3)
+ 1 a 2 (+ 768 - 1536)	30	( 1,5)	810.820	( 15,5)
+ 2 a 5 (+ 1536 - 3840)	390	( 19,8)	1.851.715	( 35,4)
+ 5 a 8 (+ 3840 - 6144)	606	( 30,1)	2.266.238 ( 43,4)	
+ 8 a 12 (+ 6144 - 8448)	331	( 16,4)		
+ 12 a 14 (+ 8448 - 10752)	266	( 13,2)		
+ 14 a 26 (+ 10752 - 19968)	266	( 13,2)		
+ 26 (+ 19968)	106	( 5,3)		
TOTAL	2015	(100,0)	5.223.048	(100,0)

Dados sobre a população de São Paulo: fonte — PNAD/Fundação IBGE, R.J. 1967.

Obs: Percentual calculado sobre o total de sujeitos que só possuem renda individual e dos que declararam renda familiar.

A maior concentração de renda familiar dos sujeitos situa-se na faixa de mais de 5 a 8 salários mínimos, e entre as faixas que compreendem mais de 2 a 12 salários mínimos situam-se 66,3% dos sujeitos. Em relação ao conjunto de dados, encontra-se uma porcentagem relativamente grande de sujeitos nas faixas de renda mais alta.

De modo geral verifica-se pois que os sujeitos da amostra se concentram nos estratos médios da população, tendendo a situar-se numa posição relativamente privilegiada em relação ao conjunto da população do estado, dado que enquanto constituem 78% dos casos em que a renda familiar mensal é maior do que 5 salários mínimos, encontram-se apenas 43,4% da população nas mesmas condições.

Analisando a distribuição das faixas de renda segundo os sujeitos que declararam somente a renda individual, os que declararam a renda que se refere provavelmente à família de origem, e os que declararam a renda familiar sendo casados, constata-se algumas diferenças entre os grupos.

As professoras que apenas declararam a renda individual estão representadas com maior frequência na faixa que compreende mais de 2 a 5 salários mínimos, o que aparentemente as coloca em posição de desvantagem em relação aos outros grupos representados com maior frequência na faixa que recebe mais de 5 a 8 salários mínimos. Esse dado entretanto merece ser considerado com cautela visto que não se dispõe, nos outros casos, do número de pessoas que compartilham da mesma renda familiar.

Por outro lado, comparando-se a renda familiar das professoras que moram com a família de origem com a das casadas pode-se constatar uma ligeira vantagem a favor destas últimas, representadas que são em menores proporções nas faixas de salários mais baixos (até 5 salários mínimos), e em maiores proporções do que as primeiras nas demais faixas. Entre mais de 5 a 12 salários mínimos essa diferença tende a ser mais acentuada entre um grupo e outro.

TABELA 4 — RENDIMENTOS MENSIS DAS PROFESSORAS

RENDA MENSAL SALÁRIOS MÍNIMOS	FAMILIAR		FAMILIAR: CASADAS		INDIVIDUAL	
	N	%	N	%	N	%
Até 2	10	( 1,3)	9	( 1,0)	22	( 6,4)
+ de 2 a 5	123	( 15,7)	85	( 9,6)	191	( 55,5)
+ de 5 a 8	230	( 29,4)	286	( 32,1)	90	( 26,2)
+ de 8 a 12	128	( 16,4)	187	( 21,0)	16	( 4,7)
+ de 12 a 14	120	( 15,4)	138	( 15,5)	8	( 2,3)
+ de 14 a 26	120	( 15,4)	138	( 15,5)	8	( 2,3)
+ de 26	50	( 6,4)	47	( 5,3)	9	( 2,6)
TOTAL	781	(100,0)	890	(100,0)	344	(100,0)

## CAPÍTULO IV

### DESCRIÇÃO DO ALUNO

Descrever o aluno ideal ou o mau aluno não foi uma tarefa pacífica para muitas professoras. Várias delas relutaram em caracterizá-lo dessa forma, argumentando, a despeito da observação do próprio texto que receberam, que não existe uma criança ideal ou má. No primeiro caso, elas chegaram a se lamentar pelo fato de que o aluno ideal, tal como o imaginam, não possa efetivamente existir na realidade de carência generalizada que é comum à maioria das escolas. Do mesmo modo, elas insistem em atribuir as características indesejáveis do aluno às suas condições peculiares de vida, associadas na maioria das vezes à situação sócio-econômica em que ele se encontra.

Não obstante, uma vez feita a descrição, o que se pode constatar é uma clara tendência à polarização das características que os definem. Se bem que se possa admitir que a própria proposta feita aos sujeitos deve induzir a uma caracterização extrema dos casos, isso não implica necessariamente em que as qualidades dos alunos sejam concebidas de maneira maniqueísta pela qual se apresentaram.

Essa polarização encontrada nas descrições impossibilitou em muitos dos casos a utilização de testes que verificassem a significância estatística dos resultados em estudo. Nesses casos optou-se pela simples descrição dos dados.

#### 1. Sexo do aluno

Uma das poucas características que não se mostrou polarizada foi o sexo do aluno, embora seja essa uma variável signi

ficante em termos da sua qualificação como bom ou mau ( $\chi^2 = 14,70$ ; gl. 5)\*.

Como se observa facilmente examinando a tabela seguinte, os meninos são apontados como categoria majoritária, tanto entre os maus quanto entre os bons alunos. O sexo masculino é mencionado em 51% do total dos casos ao passo que as menções ao sexo feminino constituem 10% dos dados.

TABELA 5 — SEXO DO ALUNO IDEAL E DO MAU ALUNO

SEXO	ALUNO IDEAL		MAU ALUNO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Sem referência ao sexo	1 ( 25,0)	( 1,3)	3 ( 75,0)	( 3,8)	4 ( 2,5)	
Masculino	33 ( 40,2)	( 41,3)	49 ( 59,8)	( 61,3)	82 ( 51,3)	
Feminino	12 ( 70,6)	( 15,0)	5 ( 20,4)	( 6,3)	17 ( 10,6)	
Indeterminado (aluno)	8 ( 40,0)	( 10,0)	12 ( 60,0)	( 15,0)	20 ( 12,5)	
Indeterminado (criança)	20 ( 66,7)	( 25,0)	10 ( 33,3)	( 12,5)	30 ( 18,8)	
Indiferente	6 ( 85,7)	( 7,5)	1 ( 14,3)	( 1,3)	7 ( 4,4)	
TOTAL	80 ( 50,0)	(100,0)	80 ( 50,0)	(100,0)	160 (100,0)	

\* Nos testes de  $\chi^2$  utilizou-se nível de significância de 0,05.

Isso fornece um bom indício de que, de modo geral, é o relacionamento com crianças de sexo masculino o que parece sensibilizar mais a professora, sejam eles bons ou maus alunos. No caso das meninas a interação parece processar-se em terreno mais neutro, tal como na declaração de uma das professoras, para quem "elas têm muitas das qualidades do aluno ideal, quais sejam as de apresentar bons trabalhos, ser criativo, social, mas os meninos são mais vivos e aprendem com muita facilidade".

Esses dados vão ao encontro dos obtidos por inúmeros estudos realizados sobretudo nos Estados Unidos, que embora nem sempre cheguem a resultados conclusivos sobre a influência do sexo na interação professor X aluno, permitem afirmar, de modo geral, que os professores mantêm maior número de contactos com as crianças de sexo masculino. Veja-se a esse respeito Meyer e Thompson (1956), Brophi e Good (1970), Biber et al. (1972) e Martin (1972).

A suposição segundo a qual a professora tenderia a identificar o bom aluno com as crianças do sexo feminino não se confirma pois no seu sentido estrito, embora uma série de outros indícios surgiram que as preferências por alunos de um e de outro sexo não ocorrem indiferentemente. Considere-se por exemplo o fato de que os homens têm maior probabilidade de ser maus alunos (60% dos casos) do que as mulheres (20%), ao passo que para elas a probabilidade de ser alunas ideais é de 70%, contra 40% entre os homens.

Note-se ainda que nessa tabela foram também incluídos os casos em que o sexo do aluno é declarado como indiferente e os casos em que, não tendo sido declarado o sexo da criança, os sujeitos se referiram a ela enquanto "aluno", ou "criança".



O total de relatos de sexo indeterminado atinge maior porcentagem no caso do aluno ideal do que no do mau aluno, o que indica que o limite entre o masculino e o feminino é mais t<sup>ê</sup>nue para os bons alunos e se acentua, tendendo a marcar mais o menino como aluno ruim.

Outro dado sugestivo em relação aos casos de sexo indeterminado é que os sujeitos que utilizaram o termo aluno — genericamente masculino — o fizeram mais para descrever o mau aluno, ao passo que os que empregaram o vocábulo criança — de gênero feminino — o empregaram em dois terços dos casos para designar o aluno ideal. É de se perguntar se esse fato implica ou não em que deva haver uma associação da palavra ao sexo da criança.

Com base nesses resultados pode-se afirmar, em resumo, que a presença masculina é mais marcada na sala de aula, permanecendo a menina como praticamente "invisível" na percepção da professora. A predominância da presença masculina e a p<sup>á</sup>lida representatividade da figura feminina junto a um dos principais agentes socializadores na escola pode sugerir que a socialização de meninos e meninas se processa de modo diverso. Ela tenderia a levar as crianças a aceitarem uma diferenciação de papéis sexuais que se aproxima da concepção dominante na sociedade sobre o valor relativo dos sexos, conferindo à mulher um papel de menor importância.

Conclui-se também que os meninos são melhores alunos mas que o limiar de sexo entre os bons alunos é menos definido do que entre os maus, onde o grupo masculino é mais bem caracterizado. As meninas, por sua vez, embora aparecendo em segundo plano, tendem a situar-se mais entre os alunos melhores do que

entre os considerados maus.

## 2. Idade e trajetória escolar

Os dados referentes à idade estão associados à trajetória escolar da criança. O aluno ideal é aquele que de preferência fez o pré-primário (22,5%) e tem idade adequada à série que cursa (51%), enquanto o mau aluno acumula seus fracassos apresentando atraso na escolaridade (40%) e repetindo o ano (7,5%)\*.

## 3. Características físicas, aparência, saúde e nutrição

As características físicas dos alunos foram descritas em termos de cor da pele, olhos e cabelos, aparência geral e estatura. Também foram mencionadas as condições de saúde das crianças.

\* Em apenas 13,7% das descrições dos maus alunos em que constam dados sobre escolaridade, eles figuram como tendo idade adequada à série que cursam. Nenhum deles teria feito pré-escola.

TABELA 6 - Características físicas, aparência e saúde dos alunos

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS, APARÊNCIA E SAÚDE DOS ALUNOS	ALUNO IDEAL		MAU ALUNO	
	N=80 n	100% %	N=80 n	100% %
ETNIA	27	(33,7)	12	(15,0)
Pele clara, olhos e cabelos claros	13	(16,2)	3	(3,7)
Pele morena, olhos e cabelos escuros	7	(8,7)	5	(6,2)
Pele escura	1	(1,2)	4	(5,0)
Indiferente (não foi considerada para teste de $\chi^2$ )	6	(7,5)	0	-
ESTATURA	6	(7,5)	9	(11,2)
Alta	1	(1,2)	2	(2,5)
Média	5	(6,2)	4	(5,0)
Baixa	0	-	3	(3,7)
APARÊNCIA	27	(33,7)	14	(17,5)
Boa, limpa, vestuário em ordem	27	(33,7)	3	(3,7)
Lamentável, suja, vestuário inadequado ou insuficiente	0	-	11	(13,7)
SAÚDE	34	(42,5)	30	(37,5)
Criança saudável, forte, bem nutrida	33	(41,2)	4	(5,0)
Criança doentia, fraca, mal alimentada	1	(1,2)	26	(32,5)

A freqüência de menções às categorias que se referem ao aspecto exterior da criança foi pequena de modo geral, o que indica que os atributos físicos, tal como o declararam vários dos sujeitos, não são considerados tão fundamentais à caracterização do aluno, como o são os atributos chamados "interiores".

Entretanto, na medida em que certas características "exteriores" chegam a ser mencionadas na descrição, fica evidente que elas se encontram intimamente associadas a outros atributos, de natureza social. Isso confirma, de certo modo, a opinião das professoras segundo a qual não é o fator físico em si o determi

nante da apreciação positiva ou negativa do aluno, mas permite avançar na interpretação do dado, sugerindo que há um complexo de atributos — não de ordem meramente pessoal — que contribui para a categorização do aluno em um ou outro extremo.

As características étnicas representadas pela cor da pele, olhos, cabelos são significantes do ponto de vista estatístico ( $\chi^2 = 6,405$ ;  $g1=2$ ). O aluno ideal é preferentemente descrito como uma criança de pele e cabelos claros e de olhos azuis. Com menor frequência aparecem entre os alunos ideais, crianças brancas mas de cabelos e olhos escuros ou castanhos e há apenas um caso de aluno ideal negro. É significativo o número de sujeitos que declararam ser absolutamente indiferente a cor do aluno ideal. Já o mau aluno tende a ter a pele branca mas cabelos e olhos escuros ou castanhos, figurando como loiro em menor número de casos. A frequência de alunos com pele escura é relativamente grande no cômputo dos maus alunos.

Os comentários tecidos em torno da cor da criança negra e que pretendem em certa medida justificar o fato dela ter sido incluída entre os maus alunos, fornecem indícios de que a cor seria uma questão problemática. De um lado se insiste com demasiada ênfase no fato de que a sua cor não importa, o que importa são as outras qualidades, ou seja, procura-se eliminar o mal estar que ela causa tentando suprimi-la do universo do discurso. De outro lado, e na medida em que a criança de cor marca uma presença indisfarçável, procura-se atribuir à família a culpa pelo problema que ela cria, visto que, por falta de orientação, os pais levariam o aluno a tornar-se recalcado por ser negro.

A boa aparência, a limpeza e o vestuário em ordem, constituem outros dos atributos "externos" associados ao aluno ideal, enquanto a aparência lamentável, a sujeira, a inadequação do vestuário ou a falta de roupa, fazem o retrato do mau aluno.

A estatura, menos mencionada que as demais características "externas", mostrou não interferir de maneira significativa na categorização do aluno.

Parece não ter sido por acaso que a cor do aluno e sua aparência tenham sido escolhidas como atributos físicos para situá-lo dentro de um ou de outro modelo escolar. Elas constituem sinais evidentes da posição social que as crianças ocupam tradicionalmente na sociedade brasileira, e servem provavelmente para orientar uma expectativa em relação ao seu desempenho que se configura desde a mirada superficial das crianças. Nesse sentido, o já mencionado estudo realizado por Rist (1970) em uma pré-escola de ghetto nos EUA, aporta evidência empírica ao fato de que um dos critérios de discriminação das crianças utilizados pela professora desde os primeiros dias letivos apoia-se na maneira de vestir e na aparência das crianças e está intimamente associado ao seu status sócio-econômico.

Quanto à saúde, como seria de se esperar, o bom aluno foi apontado como saudável, forte e bem nutrido, e o mau, apresentado como doentio e fraco, sobretudo em decorrência da má alimentação. Esse item apresenta frequência bem maior que os outros referentes às características físicas, o que lhe confere importância grande no conjunto desses atributos. Entretanto, se as condições de saúde e, particularmente, as de nutrição, são reconhecidas como importantes para o bom desempenho dos alunos,

algumas professoras terminam por recriminar veladamente as próprias crianças pelo fato de "só irem à escola para receber a merenda escolar", ou, de "utilizar a escola como meio de obter alimentação". Essa atitude caracteriza uma postura que Ryan (1976) chama de culpar a vítima, e que implica em última análise em atribuir a ela a responsabilidade pelas próprias dificuldades em que se encontra.

#### 4. Comportamento em sala de aula

Quanto ao comportamento em relação à aprendizagem e às tarefas escolares, as frequências dos atributos se distribuem da seguinte maneira:

TABELA 7 - Comportamento em relação à aprendizagem e às tarefas escolares

ATRIBUTOS	ALUNO IDEAL		MAU ALUNO	
	N=80	100%	N=80	100%
	n	%	n	%
Quer aprender, interessado, atento, gosta da escola, é ativo, participa, colabora com boas sugestões, é criativo.	43	(53,7)	1	(1,2)
Não quer aprender, desinteressado, desatento, não gosta da escola, de estudar, é apático, não participa.	0	-	28	(35,0)
Faz os deveres, tem bom rendimento.	12	(15,0)	0	(16,2)
Não faz os deveres, tem baixo rendimento.	0	-	13	(16,2)
Tem prontidão, aptidão, maturidade para aprender, vivência, bom desenvolvimento psico-motor.	24	(30,0)	0	-
Não tem prontidão, não tem maturidade ou aptidão para aprender, não tem vivência, apresenta falhas no desenvolvimento psico-motor.	0	-	6	(7,2)
É assíduo, pontual.	15	(18,7)	0	-
Falta muito.	0	-	3	(3,7)
Tem material escolar.	1	(1,2)	0	-
Não tem material escolar, ou não o traz em ordem.	0	-	4	(5,0)

Observe-se que o atributo mais valorizado na categoria implica numa participação efetiva da criança no processo de aprendizagem, o que fornece indícios de que a colaboração ativa do aluno foi decididamente incorporada ao ideário das professo-

ras. Isso se deve provavelmente ao fato de que esse valor vem sendo veiculado nos meios educacionais desde a Escola Nova até os dias atuais, por diversas correntes do pensamento pedagógico e por expoentes que, a despeito de orientações teóricas diversas, insistem sobre a importância da participação nesses moldes. Tal é o caso de Dewey, Skinner e Piaget, a quem as professoras se referem com maior frequência buscando apoio para suas opiniões acerca do ensino e da aprendizagem.

A participação em classe, embora desejada, e, provavelmente, sobretudo desejável em relação ao discurso pedagógico corrente, deve entretanto se dar dentro de determinados parâmetros e sob o controle da professora. Isso se observa quando os sujeitos expressam a vontade de que "as crianças participem da aula, mas com moderação", ou, "não fiquem quietas, mas também não lhes desacatem a autoridade".

Se na prática pedagógica essa participação é provavelmente ainda muito mais tolhida do que o admite esse discurso moderado, é possível que isso se deva ao fato de que muitas vezes as professoras não sabem como torná-la efetiva. Acrescente-se ainda que, dadas as condições de trabalho comuns à maior parte das escolas — especialmente das públicas — que funcionam, como já se disse, com classes excessivamente numerosas, escasso material didático e falta de orientação, é provável que a participação mais ativa das crianças se torne praticamente inviável, ou que requeira da professora uma habilidade excepcional de manejo da classe, que será encontrada entre elas apenas em casos excepcionais.

Outro dado interessante em relação à aprendizagem é que o cumprimento das tarefas e o rendimento, aspectos instru-



cionais propriamente ditos, servem menos para caracterizar o aluno do que a atitude mais ampla que ele manifesta com relação ao trabalho escolar.

Por sua vez, se se comparam as proporções de crianças ativas apontadas entre os meninos e meninas verifica-se que, a despeito de na sociedade o papel ativo estar mais associado aos homens enquanto as mulheres são caracterizadas como passivas, no caso, quando são apontadas como alunas ideais, as meninas tendem a ostentar as mesmas características de atividade e participação que os meninos. Elas são descritas como crianças vivas que gostam de perguntar, mostram-se ávidas por saber, estão sempre prontas a participar e sabem resolver situações difíceis, de sorte que, ao nível da verbalização das professoras, o ideal de criança coloca-se acima de eventuais diferenças que poderiam aparecer caso se lhes pedisse diretamente para comparar o comportamento de meninos e meninas em sala de aula.

TABELA 8 — Participação em aula segundo o sexo do aluno

ATRIBUTOS	MENINAS		MENINOS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Vivos, participantes	7	(15,6)	19	(42,2)	26	(57,8)
Outros atributos	5	(11,1)	14	(31,1)	19	(42,2)
T o t a l	12	(26,7)	33	(73,3)	45	(100)

Teste estatístico:  $\chi^2_{0(1)} = 0,002$ ; gl = 1 não significante.

As observações sobre o desempenho das crianças são confirmadas quando se analisam os atributos associados ao comportamento em relação aos colegas e à professora, e os atribu-

tos pessoais de modo geral.

TABELA 9 - Comportamento em relação aos colegas e à professora e outras características pessoais

ATRIBUTOS	ALUNO IDEAL		MAU ALUNO	
	N=80 n	100% %	N=80 n	100% %
É comportado, obediente, educado, tem bons modos, disciplinado.	21	(26,2)	0	-
É indisciplinado, desobediente, atrapalha a aula, quer chamar a atenção, é irriquieto, sô faz o que gosta, é teimoso, desorganizado.	0	-	23	(28,7)
É preocupado com os outros, gosta dos outros, é adaptado aos colegas, prestativo, gentil, amável, carinhoso, sensível, meigo.	17	(21,2)	1	(1,2)
É agressivo com os colegas e professora, é mal educado, briga, bate, grita, xinga, é intransigente, rebelde, revoltado, cruel.	0	-	34	(42,5)
É ajustado, bem equilibrado emocionalmente.	13	(16,2)	0	-
É desajustado, não se adapta bem aos colegas, não consegue manter amizades, é inseguro.	0	-	24	(30,0)
Rouba, mente.	0	-	3	(3,7)
É mimado.	0	-	5	(6,2)
É alegre, expansivo, descontraído, comunicativo.	30	(37,5)	0	-
É triste, calado, tímido, egoísta, chorão.	0	-	4	(5,0)
É inteligente, ou tem inteligência normal.	20	(25,0)	1	(1,2)
Tem baixo QI	1	(1,2)	4	(5,0)

Tal como já se viu anteriormente, o aluno ideal é aquele que apesar de participar ativamente da aula o faz de maneira disciplinada, dentro de determinadas regras de bom comportamento que tornam mais fácil o trabalho da professora. Ele é uma criança cooperadora, que atende prontamente às suas solicitações. Mas o retrato do aluno ideal ganha mais força à medida em que tais qualidades se associam às qualidades pessoais como alegria, expansividade, facilidade de comunicação. Esse componente afetivo também sensibiliza mais a professora, sugerindo que a interação deixa de operar em terreno neutro, o que deve repercutir no desempenho da criança. Assim sendo, o aluno ideal é acima de tudo uma criança simpática, para depois ser também bem comportada e inteligente. Vêm depois as qualidades de relacionamento com os colegas, que garantem uma interação fácil e com componentes afetivos muito acentuados, e, o equilíbrio emocional.

Como componentes do mau aluno figuram em contrapartida aqueles atributos que dificultam o trabalho do professor em classe. Tal como em estudo anterior que fizemos sobre relatos de professores\*, encontramos a indisciplina como uma das dificuldades mais apontadas pelos sujeitos em relação ao manejo de sala de aula. O aluno indisciplinado é visto como aquele desobediente, que não sabe acatar ordens e faz sobretudo, o que quer, é irrequieto e quer chamar a atenção, atrapalhando o andamento da aula. Mas enquanto indisciplinado ele é também, e principalmente, agressivo com colegas e professora, afrontando a autori-

---

\* Barretto (1975).

dade desta na classe.

Seus maus modos implicam mais precisamente em utilizar uma linguagem que, por não coincidir com os padrões lingüísticos adotados pela professora, é considerada inconveniente, e inadequada. Faz parte também dos "maus modos" a utilização freqüente da agressão física por parte dos maus alunos; eles estão usualmente envolvendo-se em, ou provocando brigas, xingando e batendo nos colegas. Por vezes transgridem ainda um outro padrão dominante, desrespeitando a propriedade alheia: tirando, lesando, ou roubando o material dos colegas, da professora ou fornecido pela escola. Em menor proporção a agressão se traduz em manifestações de caráter sexual, na forma de masturbações freqüentes dos meninos, sobretudo na frente das meninas, ou de desenhos pornográficos para provocá-las.

O aluno agressivo e indisciplinado é ainda uma criança revoltada e que aparece como profundamente desajustada na escola, não sabendo encontrar o seu lugar aí e, segundo as professoras, sentindo-se sob a capa da agressão, desprotegido e inseguro. Se bem que na maior parte das vezes em que ele é descrito não fique caracterizada sua origem social, quando isso ocorre, o mau aluno figura entre os de nível sócio-econômico baixo.

Como já se viu anteriormente, o grande contingente de maus alunos é de sexo masculino, seguido pelo de sexo indeterminado, sendo as meninas retratadas em apenas cinco dos relatos enquanto más alunas. Em somente dois desses casos elas são definidas como agressivas, em outros dois como apáticas, e em um último, como criança mimada que quer chamar atenção sobre si. Enquanto agressivas, as meninas são simplesmente descritas como tais sem que maiores especificações sobre esse comportamento

lhes sejam acrescentadas. Os componentes do conceito de indisciplina e agressividade tendem portanto a estar fortemente associados às características dos alunos de sexo masculino.

O caso dos alunos mimados foge um pouco ao retrato dominante de aluno indisciplinado. Ele não contraria os padrões mais gerais de comportamento aceitos pela professora como válidos, infringindo apenas poucas regras do andamento das aulas pelo fato de requerer atenção em demasia e de não acatar muito as ordens da professora.

Um outro dado importante na descrição do mau aluno é que ele quase não é definido como aluno de baixo cociente de inteligência (QI), embora não tenha sido colocado também entre os declaradamente inteligentes.

A ausência de ênfase sobre as características intelectuais do mau aluno vem corroborar a idéia de que ele é avaliado sobretudo em função de uma postura global, de um comportamento que extravasa e sobrepuja os aspectos meramente instrucionais.

O comportamento "inteligente" adquire maior destaque como característica pessoal na avaliação do bom aluno do que em relação ao mau. Sua importância na definição do aluno ideal provavelmente se deve ao fato de que as concepções acerca do ensino de primeiro grau ainda conservam um caráter intelectualista, embora já bastante diluído a julgar pelas qualidades valorizadas pelas professoras.

##### 5. Características da família

O fato do aluno ser bom ou mau apresenta-se como estreitamente aliado às características da organização familiar

onde ele provém, que, por sua vez, refletem as condições eco-  
micas, sociais e culturais em que vive a criança.

Analisemos os dados da tabela a seguir:

TABELA 10 - ESTRUTURA FAMILIAR E CONTEXTO SOCIAL

	ALUNO IDEAL				MAU ALUNO											
	NSE ALTO		NSE MÉDIO		NSE BAIXO		S/REF. NSE		NSE ALTO		NSE MÉDIO		NSE BAIXO		S/REF. NSE	
	N = 80	n %	N = 80	n %	N = 80	n %	N = 80	n %	N = 80	n %	N = 80	n %	N = 80	n %	N = 80	n %
<b>ESTRUTURA FAMILIAR</b>																
Pais ajustados, equilibrados	1 (1,2)	5 (6,2)	1 (1,2)	15 (18,7)	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Pais desajustados, separados, problemas em família	---	---	---	---	---	---	---	---	---	2 (2,5)	6 (7,5)	9 (11,2)	---	---	---	---
Pais interessados, participantes, que dão apoio afetivo à criança	---	15 (18,7)	2 (2,5)	17 (21,2)	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	1 (1,2)	---
Pais desinteressados, omissos, não dão apoio afetivo à criança	1 (1,2)	---	---	---	---	---	---	---	---	1 (1,2)	13 (16,2)	16 (20,0)	---	---	---	---
Não tem pais, ou não vive com os pais	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	5 (6,2)	---
Pais trabalham fora	---	1 (1,2)	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	6 (7,5)	3 (3,7)	---
Presença de irmãos positiva (família de tamanho médio)	---	3 (3,7)	---	1 (1,2)	---	---	---	---	---	1 (1,2)	---	---	---	---	---	---
Presença de irmãos prejudicial (família numerosa)	---	---	---	1 (1,2)	---	---	---	---	---	---	---	6 (7,5)	---	---	---	---
Filho único, amado	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	5 (6,2)	---
Encargo com os irmãos ou cuidado com eles	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	3 (3,7)	1 (1,2)	---
<b>ASPECTOS SÓCIO-CULTURAIS</b>																
Ambiente cultural pobre e baixa escolaridade dos pais (analfabetismo frequente)	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	7 (8,7)	3 (3,7)	---
"Uma certa cultura" e "alguma" escolaridade dos pais	---	6 (7,5)	---	7 (8,7)	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Amplas oportunidades culturais e pais cultos	1 (1,2)	---	2 (2,5)	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Meio ambiente é determinante do comportamento	1 (1,2)	---	2 (2,5)	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	6 (7,5)	3 (3,7)	---
<b>NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO</b>																
Referência explícita ao nível sócio-econômico do aluno	2 (2,5)	18 (22,5)	5 (6,2)	55 (68,7)	---	---	---	---	---	1 (1,2)	30 (37,5)	49 (61,2)	---	---	---	---

A família da criança ideal deve ser estável do ponto de vista econômico e do ponto de vista emocional. Ela deve ser capaz de prover regularmente a criança em suas necessidades básicas e também de dar-lhe apoio afetivo. A segurança emocional considerada básica no aluno ideal é fruto de relações familiares equilibradas, de lares onde os pais convivem em relativa harmonia, "quando não real, pelo menos aparente por respeito à criança", ou seja, de lares em que o padrão de relacionamento, tende a seguir os padrões familiares dominantes, ainda que na realidade esses padrões não se verifiquem na prática com a esperada freqüência, como estão prontas a reconhecer as próprias professoras.

A estabilidade da relação conjugal valorizada por elas encontra sua contra-partida na condenação dos padrões de relacionamento familiar dos maus alunos, que provém predominantemente dos estratos mais baixos da sociedade. O padrão instável das uniões declarado como sendo comum entre as famílias desses alunos, longe de ser entendido como estratégia de sobrevivência dos grupos de baixa renda para enfrentar as condições adversas a que estão submetidos, é muitas vezes apontado simplesmente como fator básico determinante da sua condição de maus alunos, como se por si só ele explicasse o fato de que elevadas porcentagens de crianças provenientes desses grupos vão mal na escola.

A consideração das condições históricas e estruturais que levam a que as famílias de baixa renda sejam muitas vezes centradas na mãe, que arca praticamente sem o auxílio do pai, com o encargo dos filhos, não invalida entretanto o reconhecimento expresso pelas professoras de que as crianças provenientes desses estratos, pela precariedade das condições que têm

de enfrentar a partir da própria estrutura familiar, têm maior probabilidade de apresentar dificuldades na escola, do que aquelas que desfrutam de condições familiares mais estáveis.

Entretanto, talvez seja preciso relativizar o peso dos argumentos que apelam para a desestruturação das famílias de baixa renda, dado que eles provavelmente estão muito carregados por uma visão deturpada do modo de vida desses estratos. Dados de pesquisa realizada em escola de região periférica em São Paulo, mostram por exemplo, que 75% dos pais dos alunos permanecem juntos desde o nascimento dos filhos do casal, aumentando essa porcentagem para 87,5% no grupo dos reprovados (A reprovação na 1.<sup>a</sup> série do 1.<sup>o</sup> Grau, 1977).

Não obstante, como o conflito familiar prevalece como explicação para a condição de mau aluno, mesmo quando seu status sócio-econômico não é claramente explicitado, pode-se constatar que os fatores pessoais e familiares parecem efetivamente merecer um lugar de destaque na explicação do fracasso escolar pelas professoras, tendendo a ser considerados como fatores relativamente isolados em relação a todas as camadas sociais.

O retrato subjacente da família ideal compõe-se ainda com um certo refinamento de detalhes. Trata-se de família relativamente pequena, composta de pai, mãe e dois ou três filhos no máximo, em que a interação entre os irmãos é vista como positiva. A figura do filho único que não está associada a nível sócio-econômico baixo, mas serve para representar um determinado tipo específico de mau aluno, descrito enquanto tal pelo fato de ser superprotegido e mimado e de não acatar por isso a autoridade do professor, é retratada apenas nessas circunstâncias.



A família numerosa é decididamente considerada indesejável e inconveniente. Como atributo estreitamente associado à estrutura das famílias pobres, a sua existência mesma chega por vezes a ser considerada como falta de responsabilidade das camadas populares, incapazes de levar uma vida regrada. Ter filhos, para depois deixá-los na rua o tempo inteiro por não terem quem tome conta deles já que os pais têm que trabalhar fora durante todo o dia, acaba por vezes sendo considerado como indício de levandade.

Nas descrições, o trabalho dos pais aparece mencionado em somente duas circunstâncias: como referência que serve para situar de modo global a condição sócio-econômica da família — isso ocorre quando se trata de crianças pobres —, e, quando o discurso focaliza a própria estrutura familiar. Nesse caso o trabalho dos pais, e particularmente o da mãe, merece menção na medida em que a impossibilidade de oferecer uma assistência direta através da própria presença — ou em casos menos cogitados, da presença de um outro adulto responsável como uma empregada ou parente — repercute direta e negativamente na conduta da criança.

A ressentida ausência do adulto que deveria se ocupar da criança dando-lhe atenção parcial ou integral está intimamente associada aos padrões mais generalizados de relacionamento dos pais com os filhos e em especial à sua participação na educação das crianças. Esses padrões são os que mais sensibilizam a professora em relação à família do aluno, provavelmente porque, na sua opinião, devem afetar mais diretamente o seu trabalho na escola.

O apoio afetivo dos pais é um componente quase que necessariamente ausente quando se trata do mau aluno, exceção feita ao aluno mimado, que receberia um apoio "mal dosado". Esse apoio está por sua vez fortemente associado à condição social do aluno e é entendido basicamente como significando uma certa sensibilidade para apreender as necessidades emocionais da criança e um bom senso no sentido de supri-las, o que demanda disponibilidade dos pais em termos de tempo para atender à criança, e, uma certa cultura. Há mesmo quem afirme que "os pais deveriam possuir algum conhecimento de psicologia infantil para não estragarem o filho", embora reconheça que isso seria esperar demais de uma realidade social como a nossa. Se é utópico esperar dos pais essa iniciação à psicologia, na verdade é a formação pedagógica da professora que, privilegiando a esfera da psicologia individual, como a que por excelência é capaz de dar conta da conduta do aluno em classe, acaba por informar a sua avaliação do comportamento dos pais em relação à criança.

Tomando por base as teorias psicológicas que postulam regras tidas como universalmente válidas acerca do comportamento das crianças e da relação adulto-criança, quando na maior parte das vezes elas constituem apenas hipóteses explicativas derivadas de estudos restritos que devem ser testados em diferentes grupos populacionais, a professora não tem condições de levar em conta o fato de que é extremamente problemático discernir, em determinadas circunstâncias, o que é universal do que são simples modos de vida, hábitos de classe de diferentes camadas da população que vivem sob condições diversas.

Assim sendo, o atendimento às necessidades afetivas da criança acaba pressupondo freqüentemente a existência de uma

infra-estrutura doméstica em que outras necessidades mais básicas para a sobrevivência tais como, alimentação, moradia e condições mínimas de saúde e higiene estejam razoavelmente satisfeitas, aparecendo como um corolário dessas, um refinamento proposto por um grupo de pessoas que já não tem de se confrontar no seu cotidiano com problemas essenciais dessa natureza.

É desse modo que a impossibilidade dos pais de baixa renda, imposta pelas difíceis condições de vida dessas camadas, de conviverem mais com os filhos, é às vezes apontada como des- caso, falta de interesse e até mesmo falta de amor. Quanto ao interesse pelos estudos, pesquisas já antigas entre nós como a de Luis Pereira (1967), e outras mais atuais como a de Silke We- ber (1976) mostram que, contrariamente às afirmações dos profes- sores, os pais são muito interessados pelos estudos dos filhos, apenas não manifestam seu interesse na forma esperada pela esco- la.

A menção ao uso da violência física tanto entre os adultos quanto em relação às crianças faz parte de uma censura mais geral aos padrões adotados pelas famílias de baixa renda no relacionamento com os filhos. A prevalência de uma atitude declaradamente autoritária do adulto em relação à criança, o fa- to das ordens não serem discutidas mas serem colocadas mais em termos de ação imediata, contrariamente ao que ocorre com maior freqüência ao nível das camadas de poder aquisitivo mais alto, e que supõe o domínio de um cabedal lingüístico mais apurado e desenvolvido, como sustenta Bernstein (1975), fazem parte de uma lógica de procedimentos das classes baixas, que longe de ser entendida como tal, é negada pura e simplesmente e apontada como falta de lógica e os comportamentos considerados como ina- dequados.

Se o uso da violência física tende a ser universalmente condenado, ainda que se possa entendê-lo, no caso, como forma de expressão herdada de grupos apenas recentemente urbanizados, ou exacerbada entre estratos populacionais submetidos a condições de vida extremamente duras, falta entretanto muitas vezes aos agentes educacionais a percepção de que a censura pura e simples de um modo particular de proceder na relação adulto/criança, sem levar em conta os determinantes sociais desse comportamento, impõe maiores barreiras à mudança no sentido desejado. Assim sendo, contribui para acentuar a distância social existente entre o grupo de professores e uma clientela dita carentiada. Na verdade, está mais próximo da própria maneira de viver das crianças dos estratos médio e alto da população um tipo de educação em que predominem a argumentação verbal e o diálogo permissivo, entre outras coisas porque existem aí formas de controle indireto das atividades da criança, como por exemplo a presença constante da mãe ou da empregada supervisionando, demarcando limites à permissividade. Por outro lado, as formas freqüentemente mais indiretas de fazer valer a autoridade e de pressionar a criança a comportar-se de acordo com o que dela se espera, encontradas nesses meios, podem ser tão constrangedoras para as próprias crianças quanto as mais utilizadas nos meios populares.

É interessante notar que a falta de apoio afetivo e de interesse dos pais bem como os problemas familiares de modo geral, que aparecem com freqüência maior nos casos em que não fica claramente explicitada a origem sócio-econômica do aluno do que naqueles em que ele é de baixo NSE, ganham aí conotação um pouco diversa. São descrições centradas basicamente no plano

afetivo da questão em que os conflitos entre os pais, e ou a falta de um deles por morte, ou sobretudo por separação, repercute de modo direto no comportamento da criança. A menção de problemas dessa ordem é feita de maneira vaga e, via de regra, não vem acompanhada de maiores detalhes. Estes só aparecem no caso do aluno mimado.

Os requisitos sócio-culturais da família considerados importantes para o bom desempenho do aluno na escola são caracterizados de maneira vaga, mas comportam basicamente duas dimensões: uma genérica, que diz respeito, ao ambiente circundante e outra que se refere à escolarização propriamente dita. No primeiro caso o ambiente cultural supõe a existência, abundância, ou escassez de oportunidades de experiências significativas para o aprendizado escolar, mas é mais freqüentemente considerado apenas como uma certa iniciação a um determinado modo de vida que se aproxima mais do da cultura da escola. De um modo ainda mais vago, a "ambiência" é lembrada para referir-se ao conjunto de condições de vida estreitamente associadas à origem sócio-econômica do aluno que são responsáveis pela sua maneira peculiar de comportar-se.

O bom aluno tende a ser aquele cujos pais dispõem de "uma certa" cultura, cujo ambiente social favorece o aparecimento de comportamentos desejáveis, e, alguma escolaridade, que, por sinal, se exprime em níveis bem modestos quando chega a ser explicitada: é geralmente o curso primário o colocado como pressuposto básico. De qualquer sorte, o cabedal cultural dos pais deve ser tal que lhes permita acompanhar de maneira bastante próxima o processo de aprendizagem do aluno na escola, supervisionando as lições de casa, esclarecendo-lhe as dúvidas e mes

mo oferecendo-lhe uma orientação e um preparo que sirvam como iniciação ao começo dos estudos, e, evidentemente, como apoio ao trabalho da professora.

São raros os casos em que se espera que o aluno tenha pais muito cultos e que provenha de ambientes altamente propiciadores de oportunidades culturais, sendo que as oportunidades oferecidas por ambientes relativamente modestos são consideradas não só suficientes como favoráveis ao aparecimento do bom aluno.

De outra parte, e muito coerentemente com tudo o que tem sido posto neste retrato do aluno, o ambiente social e cultural da criança pobre é considerado como inadequado ao seu desempenho na escola, o que a leva a ser caracterizada como má aluna. Em vista da situação de inferioridade social e econômica dessas famílias, começa-se por caracterizar pela negação as formas culturais mediante as quais o grupo se expressa. Assim se assevera que tais grupos não têm cultura e que são ignorantes. Mesmo quando se considera as diferentes concepções que são frequentemente associadas ao termo cultura, os grupos de baixa renda são acusados de não possuí-la, seja por serem:

1º) analfabetos ou apresentarem baixa escolaridade, quando se atribui à cultura o sentido de escolarização;

2º) grosseiros e ignorantes quando a cultura é entendida como polidez e refinamento;

3º) carentes, quando se representa a cultura como um modo de ser e de proceder e uma forma de transmitir isso aos filhos que é peculiar a determinados grupos da sociedade.

Ao fim e ao cabo é como se, não ostentando as mesmas formas de comportamento, os mesmos habitus de classe arraigados na cultura da escola e de seus professores, nada da experiência

de vida dos estratos mais pobres da população fosse considerado válido, ou conveniente, ou proveitoso para a educação dos filhos. A negação, o vazio, e a redução da cultura popular a um repositório de vícios, como se verá em seguida, passa a ser a forma de legitimar as expressões da cultura dominante que, sancionando positivamente as formas de comportamento das camadas médias da população, impõem a diluição das outras formas de expressão que ameacem contestá-la em seus princípios fundamentais.

Por traz do retrato subjacente do aluno traça-se assim nesta descrição o perfil do bom aluno como sendo de nível sócio-econômico médio e o do mau aluno como pertencendo às camadas de baixo status social e econômico, tal como se havia previsto. O conjunto de atributos sociais que se delineia em um e outro tipo é confirmado de um modo mais ou menos claro no item que diz respeito à referência explícita ao nível sócio-econômico do aluno.

Evidentemente que esta terminologia não se atém, no caso, a um índice de categorias classificatórias que forneçam uma caracterização precisa do aluno. Apoiada contudo nas referências bastante genéricas das professoras, a categorização que utilizamos procurou combinar todas as evidências disponíveis dos indicadores de ordem social e econômica dos relatos. Muitas vezes, no entanto, os índices não eram suficientes para incluir o caso em uma categoria específica, embora fosse possível inferi-la com grande probabilidade de acerto, como por exemplo quando a criança é mal nutrida, ou quando os pais trabalham fora o dia inteiro e deixam o aluno sob ou com o encargo dos irmãos. Outras vezes dispunham-se apenas de evidências negativas como no caso do aluno explicitamente caracterizado como "não-rico" e

no caso de crianças mimadas, que têm tudo o que querem e ficam em casa com a empregada, e que muito seguramente não pertencem aos setores menos favorecidos da população, embora não haja elementos suficientes para enquadrá-las no NSE alto ou médio. Em todos os casos de insuficiência de indícios, as características dos relatos passaram a ser computadas na categoria "Sem referência explícita a NSE". Não obstante, ainda que se tenha procurado chegar a uma categorização a mais objetiva possível, a fim de que os resultados pudessem ser quantificáveis, a própria caracterização vaga dos sujeitos permite antes inferir uma direção do que chegar propriamente a uma qualificação precisa da condição social do aluno.

Observe-se que até aqui a maior parte das características que recebiam conotação positiva e eram imputadas ao bom aluno geralmente exibiam maior freqüência do que as negativas, sugerindo a existência de maior consenso em relação às qualidades que conduzem ao sucesso escolar do que com referência às que determinam o mau desempenho na escola. Quanto ao NSE, ao contrário do que vinha ocorrendo, as freqüências maiores são as de nível baixo para o mau aluno, e representam 37,5% dos casos, ao passo que as freqüências mais altas para o bom aluno, as quais são situadas no NSE médio, constituem apenas 22,5% do total. Por outro lado, as referências ao NSE do mau aluno estão maciçamente concentradas em torno do nível baixo, enquanto entre as do bom aluno se pode verificar alguma dispersão, sobretudo na direção do nível baixo.

O exame mais acurado dos relatos mostrou que dentro do nível sócio-econômico médio estão compreendidas várias referências explícitas às famílias de classe-média baixa, e de um modo



geral, enquadram-se nessa categoria os casos em que as necessidades básicas da criança são atendidas: "os pais moram em casa própria e possuem o mínimo necessário para poder educá-la para a vida", ou ainda, "ideal é o aluno sem fome, sem dor, devidamente calçado, com roupas adequadas à estação, saudável". O que as professoras esperam quando se referem ao que chamam classe média é, antes um modo de vida frugal que está mais próximo inclusive do de certas camadas de baixa renda e que se casa bem com as exigências modestas que elas manifestam acerca dos padrões culturais e de escolaridade da família do aluno que descreveram. Há mesmo uma delas que afirma gostar de dar aula para a classe média e pobre, assim como também se encontram referências explícitas ao fato de que as famílias dos alunos ideais não devem ser ricas.

Observe-se que os dois casos categorizados como de NSE alto o foram mais por comparação com as descrições dos demais, visto que eles se referiam claramente a uma boa situação econômica e a recursos culturais e educacionais não presentes em outros casos. Nenhuma só vez se encontrou registrado que as crianças provinham de família rica, o que parece merecer uma conotação negativa por parte das professoras.

A preferência pelas crianças de origem mais modesta figura assim neste relato: "*O aluno ideal deveria pertencer à classe não muito privilegiada, classe mais simples, pais acima de salário mínimo, bairro em desenvolvimento. Tudo isso porque, não é preconceito de classe, mas é criança em que se nota mais o desenvolvimento, o crescer, além disso é mais compreensiva, porque não tem tudo, sente melhor o que o professor lhe dá....*" Os "pobres" entretanto são aqueles alunos que têm condições

para viver e "não são favelados como os meus, que daí não têm condições de aprender, pois são crianças subnutridas, revoltadas".

Fica desse modo assentado que a educação é viável apenas para uma determinada faixa da população que, embora pobre ou "remediada", dispõe de uma infra-estrutura mínima que lhe permite aproveitar as oportunidades educacionais existentes. Esse dado parece extremamente significativo porque implica na percepção, por parte das professoras, da importância dos fatores extra-escolares e estruturais que estariam, em última análise, determinando o destino escolar do aluno dentro da concepção escolar vigente\*. Conseqüência lógica desse raciocínio é o pressuposto segundo o qual para que uma escola como a que existe atualmente funcione de modo adequado, devem existir ao nível da sociedade condições tais que ofereçam à população, que em princípio deve ter acesso a ela, os pré-requisitos básicos de educabilidade a fim de que o trabalho desenvolvido pela instituição seja profícuo.

Essa percepção, embora presente de modo marcado entre as professoras não vem acompanhada, no mais das vezes, de uma consciência mais clara da maneira como ocorrem as relações entre as diferentes instâncias da sociedade. Isso as leva, em alguns casos, a fazer uso de explicações que a despeito de reconhecerem as falhas da sociedade, terminam por recorrer a argumentos que se prestam a justificar o "status quo".

---

\* Nesse sentido não é também por acaso que o item referente à saúde e nutrição aparece entre os de frequência alta na descrição do aluno.

Uma das justificativas que mais freqüentemente acompanha o reconhecimento de que a educação é viável apenas para determinadas camadas menos favorecidas da população, é a que se traduz na valorização, pelas professoras, do esforço pessoal, que conduz a um empenho deliberado em aproveitar as oportunidades educacionais. Dessa forma os pobres que costumam chegar a bom termo de determinados níveis mínimos de escolaridade são aqueles cuja "família embora em situação difícil tenta dar sempre o possível e o impossível para seu filho", ou aqueles "cheios de força de vontade para vencer na vida, lutando para adquirir material escolar, evitando desculpas para faltar à aula". A consideração do esforço pessoal como fator determinante da mobilidade individual dentro do sistema de classes pressupõe que o que é possível para alguns poucos deve tornar-se a regra para todos. Como porém esse raciocínio se aplica via de regra e, ainda que inadvertidamente, àqueles alunos de renda baixa mas que geralmente já possuem asseguradas as condições básicas para a subsistência, é provável que o esforço pessoal faça parte de uma postura necessária à gerência e usufruto dos bens escassos. Se ele no mais das vezes não conduz efetivamente os indivíduos à senda da ascensão social, auxilia a sua permanência na posição em que estão, contribuindo para evitar o risco sempre presente de perda de prestígio e de poder aquisitivo.

Para explicar o insucesso escolar da grande maioria da população que não apresenta os requisitos sociais mínimos julgados necessários para que os alunos se tornem educáveis pela escola, a ideologia do esforço pessoal se faz acompanhar de sua contrapartida também de natureza ética e psicológica. Os maus alunos, filhos de operários que vivem de salário mínimo, de

pais subempregados, que moram em favelas ou em locais sem as mínimas condições de higiene e conforto, vivem num ambiente considerado devasso, onde os vícios são freqüentes.

A frouxidão e a preguiça entendidas como "falta de in-teresse dos pais em melhorar as condições de vida", e falta de vontade de trabalhar; a lascividade, vista sob a forma de uniões irregulares entre casais, prostituição; a violência física, o alcoolismo, e ainda a aparência lamentável e o vocabulá-rio considerado grosseiro e impróprio, compõem um elenco de ca-racterísticas que contribuem para converter os estratos menos favorecidos em um grupo de referência negativo em relação ao qual se pode estabelecer uma clara pretensão de superioridade moral\*. Seus defeitos e formas de vida devem ser evitados para que não se sofra o desprestígio que os acompanha.

Se se computar entretanto a freqüência com que apare-cem esses arrazoados e o simples reconhecimento da necessidade de prover o aluno das condições básicas de subsistência a fim de que ele tenha possibilidade de aproveitar o que a escola lhe oferece, verifica-se um saldo nitidamente favorável em relação a este último. Isso sugere que a percepção que as professoras têm de questões dessa ordem tende a levar em conta o fato de que a educação é caudatária de um processo mais global de desen-volvimento da sociedade ou que pelo menos deve vir concomitante com ele, e, atinge as parcelas por ele beneficiadas.

Elas não chegam com isso a questionar a própria concepção de escola e a adequabilidade do ensino às condições sócio-

---

\* Cf. Muñoz (1972).

-culturais da maioria da população, situando o problema sobretudo em torno das variáveis sociais como um todo. Nesse sentido, tendem a consagrar a concepção dominante de ensino como a única legítima\*.

\* A propósito, vale lembrar que programas de educação compensatória postos em prática sobretudo nos EUA procurando adequar-se às condições de aprendizagem das crianças carentes, fracassaram exatamente porque consideravam a educação isolada das outras condições que determinavam as chamadas carências dos alunos.

## CAPÍTULO V

### DIFICULDADES DO ALUNO NA ESCOLA

#### 1. Procedimentos utilizados na análise de conteúdo

##### 1.1. Formulação das categorias

A análise dos dados sobre dificuldades do aluno na escola implicou inicialmente numa verificação dos diferentes tipos de respostas oferecidas pelos sujeitos em uma amostra do material contendo as diversas modalidades de relatos com todas as suas variações.

A partir daí foram elaboradas categorias para a análise de conteúdo em que figuravam as causas aventadas para os problemas propostos, as providências a serem tomadas no caso e os prováveis resultados a que elas conduziriam. As freqüências em cada caso foram computadas de acordo com essas categorias.

Isso implicou em que vários aspectos evocados para compor um quadro global que caracterizava tanto a situação do aluno quanto as atitudes da professora, fossem considerados separadamente, pois do contrário seria sobremaneira difícil aprofundar o exame de certas circunstâncias específicas que se mostravam importantes ao estudo. Não obstante, esse seccionamento trouxe inevitavelmente limitações à análise na medida em que separou artificialmente elementos que compõem um todo com significado em seu conjunto. Espera-se que a abordagem qualitativa do material possa em parte suprir tais deficiências na medida em que contribua para restabelecer os elos de ligação entre as partes.

Para garantir a fidedignidade do instrumento de análise a codificação dos dados foi feita somente quando havia acordo

entre os dois codificadores que trabalharam nessa etapa da pesquisa, quanto à categoria em que eles deveriam figurar. Em caso de dúvida solicitou-se a uma assessora que funcionasse como juiz. O processo exigiu a reformulação de algumas das categorias, o que levou a várias revisões da codificação do material.

Tanto os problemas de indisciplina e apatia, quanto os de português e matemática foram analisados a partir do mesmo rol de categorias.

As causas aventadas para os problemas e as providências sugeridas para o seu encaminhamento foram agrupadas em categorias amplas que englobam respostas específicas com um substrato em comum. Assim, por exemplo, na categoria "causas familiares" foram arroladas informações referentes a problemas de relacionamento da criança com os pais, falta de atenção e afeto por parte deles, problemas ligados à posição da criança na constelação familiar, dificuldades de relacionamento dos pais entre si, etc.

Por vezes, mesmo dentro de cada categoria não se agruparam todos os itens, processando-se a análise de cada um deles em separado, como no caso dos determinantes sociais. Decidiu-se manter essa diferenciação uma vez que ela permite uma melhor exploração das diferentes nuances em que se configuram as informações, tendo-se enriquecido a análise com maior número de detalhes.

As categorias não são mutuamente exclusivas. Os dados, via de regra enquadram-se em mais de uma, e foram computados em todas as que lhes diziam respeito. Em seguida serão explicitados os conteúdos das causas, providências e resultados respectivamente.

## CAUSAS

Determinantes Familiares

Incluem problemas de relacionamento familiar, seja dos adultos entre si, com reflexos sobre a criança, dos adultos em relação à criança, especialmente falta de atenção e afeto, e, também, falta de cuidados propriamente ditos; seja da própria criança na constelação familiar, particularmente quando se trata de sua posição relativa frente aos irmãos.

Determinantes Sociais

Aludem mais freqüentemente ao ambiente social do aluno de maneira vaga, reportando-se a uma situação global, que pode ser de privilégio ou de carência, ou simplesmente indicar as condições de vida que cercam a criança, sem vir acompanhados de outros qualificativos.

Em várias ocasiões referem-se mais especificamente ao excesso de bens materiais, de preocupação com dinheiro e com representação social, ou, por outro lado, à falta de recursos, ou a problemas financeiros. Em um e outro caso pode ocorrer que as crianças deixem de receber os cuidados dos adultos, mas por motivos de ordem social ou profissional, como quando ficam entregues às empregadas domésticas porque os pais têm excesso de compromissos sociais ou, no outro extremo, quando ficam sozinhas em casa ou têm que assumir o encargo dos irmãos visto que os pais precisam trabalhar o dia inteiro.

Determinantes Culturais

Fazem menção a condições genéricas ou específicas do ambiente que propiciam um certo tipo de vivência, a qual favore-



ce ou dificulta a aprendizagem na escola.

Tratam também de aspectos ligados ao nível de escolaridade da família, bem como dos padrões de relacionamento dos pais com os filhos.

#### Determinantes Biológicos

Incluem deficiências dos órgãos dos sentidos: visuais, auditivas, e, psiconeurológicas. Comportam também outras deficiências físicas, geralmente caracterizadas como hereditárias ou congênitas.

Referem-se ainda à desnutrição do aluno, vindo as observações às vezes acompanhadas de alusões à verminose e doenças carenciais.

#### Determinantes Psicológicos

Reportam-se a dificuldades de ordem intelectual, caracterizadas como baixo quociente de inteligência, retardamento mental, imaturidade para aprender, falta de prontidão, preguiça mental, raciocínio lento, ou a outros motivos ligados ao desempenho intelectual.

Arrolam também as dificuldades de ordem emocional que não aparecem como explicitamente associadas a problemas de relacionamento familiar.

#### Determinantes Escolares

Compreendem as falhas do sistema escolar tais como falta de recursos da escola, falta de professora, de classe especializada, de material didático e ainda classes numerosas, heterogêneas, inadequadas, orientação curricular deficiente.

Incluem também as falhas da professora, do método ou

curso. Entenda-se por curso — para conservar a linguagem utilizada pelos próprios sujeitos — a série cursada, ou a programação escolar desenvolvida com uma classe durante o ano letivo.

Entre os determinantes escolares encontram-se ainda as dificuldades inerentes ao conteúdo mesmo das disciplinas.

## PROVIDÊNCIAS

### Providências Técnicas

Foram enquadradas nesta categoria as medidas de natureza didática propriamente ditas. Encontram-se aí as sugestões de exercícios diversos, diferenciação de atividades, o treino específico na área, jogos educativos, nova abordagem do problema. São ainda consideradas as providências que visam a levar o aluno a uma participação mais ativa e motivada, a estimular-lhe a criatividade e o raciocínio, a fazê-lo sentir a importância da matéria. São também propostas técnicas didáticas tais como sociograma, auto-avaliação, trabalho em grupo, estudo de caso para diagnosticar ou atuar sobre as dificuldades encontradas.

### Respostas Afetivas

Incluem-se nesse caso providências que visam a atender às necessidades psicológicas do educando, consideradas sob seu prisma afetivo. São medidas que procuram valorizar o aluno, oferecer-lhe segurança, reforçar os aspectos positivos de seu comportamento; implicam em dar-lhe atenção, ter paciência com ele, ajudá-lo e incentivá-lo na medida do possível, atribuir a ele pequenas responsabilidades na classe com o fito de favorecer-lhe o autoconceito positivo. Esse esforço de valorização do aluno frequentemente se expressa através do aconselhamento.

Outras medidas visam ainda a favorecer a interação com os colegas, facilitar-lhe o contato com as outras crianças.

#### Amor e Carinho

Ainda que se considere que amor e carinho são providências de tipo afetivo por excelência, decidiu-se registrar essas respostas como categoria à parte por implicarem numa conotação diversa do desempenho profissional dos sujeitos.

Para uma criança definida como carente de afeto, há de se convir que dar-lhe atenção e um tratamento diferenciado pode representar uma medida que se encaixe perfeitamente dentro de uma atitude profissional *stricto sensu*. Já o amor e carinho supõem a extrapolação de um papel puramente profissional para o de identificação do magistério com a maternidade ou o sacerdócio.

#### Providências Punitivas

Implicam em repreender o aluno, tratá-lo com energia, deixar de dar-lhe atenção ou ignorar determinados comportamentos que se pretende sejam extintos.

#### Apelo aos Pais

Constitui em recorrer à colaboração dos pais para o bom desempenho das tarefas escolares. Também corresponde à tentativa de integração escola/família, e algumas poucas vezes, a própria comunidade, para fazer frente às dificuldades manifestas pelas crianças. Essa medida se traduz igualmente em aconselhamento dos pais.

#### Providências Extra-classe

Referem-se a medidas que implicam numa busca de recursos externos ao ambiente da sala de aula, que são encarados no

entanto como auxiliares de grande valia no sentido da melhoria do desempenho do aluno em classe. São elas o fornecimento de merenda escolar, ou o provimento de alimentação adequada, o auxílio em termos de material escolar para o aluno ou outra forma de assistência material.

#### Transferência do problema para outra instância

Os recursos mencionados pelas professoras nessa categoria têm como característica comum a tentativa de transferir a responsabilidade pelo encaminhamento dos alunos com problema para outra esfera, ou seja para uma instância que não seja precisamente a da sua sala de aula ou que não esteja sob sua responsabilidade direta.

Tais crianças podem ser encaminhadas a especialistas: médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, por exemplo, ou, simplesmente, ser enviadas à diretoria ou à orientadora da escola.

Também o recurso a aulas e professores particulares supõe que outra pessoa que não a própria professora se encarregará de tentar superar a dificuldade. Tenta-se ainda remeter os alunos problemáticos a outra classe ou escola, sejam especializadas ou não, ou sugere-se até mesmo a transferência da criança para a série anterior à que ela cursa no momento.

#### Mudanças na Sociedade

Referem-se à necessidade de mudar as estruturas sociais, para que as condições de vida do aluno e as condições do ensino se alterem substancialmente.

## RESULTADOS

Os resultados das intervenções sugeridas referem-se à atuação da professora, da família, do especialista ou outro profissional ou simplesmente deixam de reporta-se a qualquer agente em particular.

Eles foram categorizados como bons, razoáveis, insatisfatórios, ou problemáticos, no sentido de que a medida pode ou não surtir efeito.

### 1.2. Tratamento estatístico

Uma exploração preliminar dos dados, contendo os itens de cada categoria tão especificados quanto o permitiu a codificação das informações levou à sua primeira síntese, que implicou na fusão das dificuldades em português e matemática em um único grupo, o qual passou a ser denominado "problemas de rendimento"; as dificuldades decorrentes da indisciplina e apatia, passaram a constituir os "problemas de comportamento". Essa síntese pareceu-nos indicada visto que os dados se comportavam de maneira aproximadamente semelhante. Se bem que do ponto de vista conceitual pode-se admitir que haja uma interdependência entre problemas de rendimento e de comportamento, para fins de análise estatística, os dois grupos de problemas serão considerados como independentes.

Para se chegar a essa fusão dos problemas foram examinadas, através de tabelas cruzadas, as seguintes relações: causas X problemas e providências X problemas, com o apoio de dados provenientes de outras análises que incluíram causas X NSE do

do aluno e providências X NSE do aluno, controlando-se o sexo do aluno em todos os casos. Levando em conta a maneira pela qual se configuraram os dados, foi possível também utilizar, nas análises subseqüentes, uma relação de causas e providências mais sintética do que a inicial tendo-se agrupado alguns itens, embora com o cuidado de não ampliar demais as categorias a tal ponto que elas viessem a perder o poder explicativo.

Os resultados que passaremos a descrever e a comentar em seguida advieram de dados das Tabelas 1ª, 2ª e 3ª em anexo, bem como da análise de variância, permeadas tais informações de comentários de caráter qualitativo.

#### ANÁLISE DE VARIÂNCIA

Ainda que a forma ortodoxa da análise de variância não fosse apropriada ao tipo de variáveis com que se estava tratando — dicotômicas nominais — considerando-se os resultados obtidos pelo exame das tabelas mencionadas, decidiu-se tentar aplicá-la aos dados, pressupondo a existência de um continuum que vai de zero, associado ao fato do item não estar presente, a 1 (um), quando o item é mencionado no relato da professora.

Esse tratamento, embora não permitindo a obtenção de resultados conclusivos, serviu para confirmar os resultados apontados pelas tabelas, com a vantagem de oferecer um quadro mais sintético das relações inter-itens, que orientou inclusive a tomada de decisões sobre alguns dos tratamentos posteriores. O plano de análise de variância utilizado foi o completamente cruzado, com três fatores fixos: tipo de problema, sexo e nível sócio-econômico do aluno, tendo como variáveis dependentes, em ca-

da aplicação a "presença da causa", ou a "presença da providência".

## 2. A que atribuir as dificuldades e o que fazer para enfrentá-las

O quadro de variância dos fatores considerados em relação às causas\*, possibilita uma avaliação global do peso relativo de cada um deles, permitindo situar a discussão dos determinantes dos problemas escolares a partir desse referencial mais amplo.

Como se pode verificar, as variáveis de maior significância no que se refere às causas são o tipo de problema proposto e a condição social do aluno, e, suas interações; o sexo do aluno mostrou-se pouco relevante no caso.

Com base nesses resultados deixou-se de lado o exame exaustivo da variável sexo do aluno, tendo-se explorado sobretudo as relações encontradas a respeito das demais variáveis independentes já mencionadas.

### 2.1. Determinantes Familiares

O primeiro dado que chama a atenção em relação às causas familiares, as quais têm predominante conotação de carência afetiva proveniente de um relacionamento insatisfatório em casa, é que elas são decididamente, e de longe, as mais evocadas pelas professoras. O mais comum diagnóstico encontrado nos relatos o que apela para os problemas pessoais dos alunos para explicar as

---

\* Consulte-se Quadro 2a - Análise de variância. Variável dependente: causas; em anexo.

dificuldades por eles encontradas na classe.

Tendo como referência a psicologia individual, tal como o apontam VIAL et al. (1974) em seus estudos sobre o fracasso escolar nos primeiros anos de escolaridade, as professoras tendem a não procurar a explicação numa deficiência específica e sim numa constelação de fenômenos psicológicos que só toma sentido com relação à história de vida de cada criança. Levam em conta as interações múltiplas e os conflitos que marcam essa história no seio da família, particularmente procurando analisar a complexidade da gênese das inaptações escolares.

Assim, parafraseando essas autoras, se a criança tem dificuldades em matemática ou leitura ou se opõe às atividades da classe, pergunta-se em primeiro lugar, o que há de errado com ela. Baseando-se em um diagnóstico que procura apoiar-se algumas vezes em testes psicológicos aos quais é conferido um valor inquestionável, mas que, mais freqüentemente, é elaborado a partir de dados da história pessoal do aluno, colhidos através de entrevista com a mãe, ou com o próprio aluno, ou mesmo inferidos a partir de evidências do comportamento da criança em sala de aula, a professora monta uma explicação que permite, em última análise imputar ao próprio aluno o ônus do insucesso escolar. A importância atribuída à anamnese por parte das professoras chega inclusive algumas vezes a ser excessiva, insistindo elas na necessidade de investigação da vida pessoal do aluno até as condições que antecedem ao seu próprio nascimento.

Nos casos extremos, a carência afetiva chega mesmo a ser associada ao período de concepção, como no relato sobre um aluno que "desde a sua vida intra-uterina foi rejeitado porque seus pais não queriam filhos ... nasceu com uma carga de traumas



devido à sua rejeição". Interessante é também o relato em que a professora pinta um quadro de rejeição por parte dos pais tão violento que termina por fazer morrer a vítima, o aluno, consolando-se com o nascimento de uma nova criança, agora merecedora das atenções paternas.

Como indica a análise de variância, a natureza do problema, ou seja, o fato dele ser de rendimento ou de comportamento, parece muito significativa na menção das causas familiares. Estas são indicadas pelas professoras duas vezes mais para enfrentar os problemas de ordem comportamental do que para tratar com os problemas instrucionais propriamente ditos (32,5% e 14% respectivamente), como atestam os dados das tabelas 1a e 2a.

Nos problemas de comportamento, as providências mais sugeridas para enfrentar dificuldades que se supõem de origem familiar, são de ordem afetiva. Encontram-se nesse caso o aconselhamento, a valorização do aluno, uma atenção a mais a ele dispensada, e, também, o amor e carinho (Vide tabela 2a.). Em seguida vem o apelo aos pais.

Observe-se que a professora acha que a primeira interferência deve ser a dela no caso. Somente em segundo lugar, e com freqüência muito menor é que ela solicita a colaboração dos pais. Esse é um dado importante, pois ao mesmo tempo em que a professora admite o apoio familiar como condição fundamental na determinação do sucesso ou fracasso escolar, ela considera que pode atuar enquanto profissional interferindo no caso. Ou seja, em última análise se a causa está fora de seu controle, o encaminhamento da solução efetivamente não estaria.

Ela se coloca então como supridora de uma necessidade básica do aluno e ao assumir essa função, o faz algumas vezes in

clusivo como mãe, procurando dar apoio e carinho a todos, tanto para os que não a têm, como para aqueles cuja progenitora "não sabe ser a verdadeira mãe". O componente "amor" e também a perspicácia profissional advinda de uma sensibilidade apurada através da experiência com o trato da questão, parecem ser elementos essenciais na consideração desse papel.

Entre as providências merece também destaque a frequência com que a utilização de medidas técnicas é evocada para enfrentar os problemas de comportamento de origem familiar, indicando que os recursos didáticos são considerados úteis para sanar dificuldades de natureza diversa da técnico-pedagógica.

Como já se observou de um modo geral com relação às causas familiares, elas apresentam frequência maior do que todas as demais mesmo em relação aos problemas de rendimento. Esse dado coincide com a constatação a que chegamos em estudo anterior\* segundo a qual os professores apelam sobretudo para as razões de origem familiar e afetiva para explicar qualquer tipo de problema que os alunos apresentem, seja ele de ordem instrucional ou educacional no seu sentido mais amplo. Por sua vez, pesquisa realizada sobre dificuldades do professor primário em classes de 1ª série na Guanabara (INEP) chegou também a resultados semelhantes, apontando a falta de apoio familiar como a causa mais frequente das deficiências na aprendizagem da leitura e da escrita, segundo a opinião dos professores.

É de se perguntar em que medida concorrerão para fundamentar as declarações das professoras acerca da importância da família sobre o rendimento escolar, condicionantes como o peso

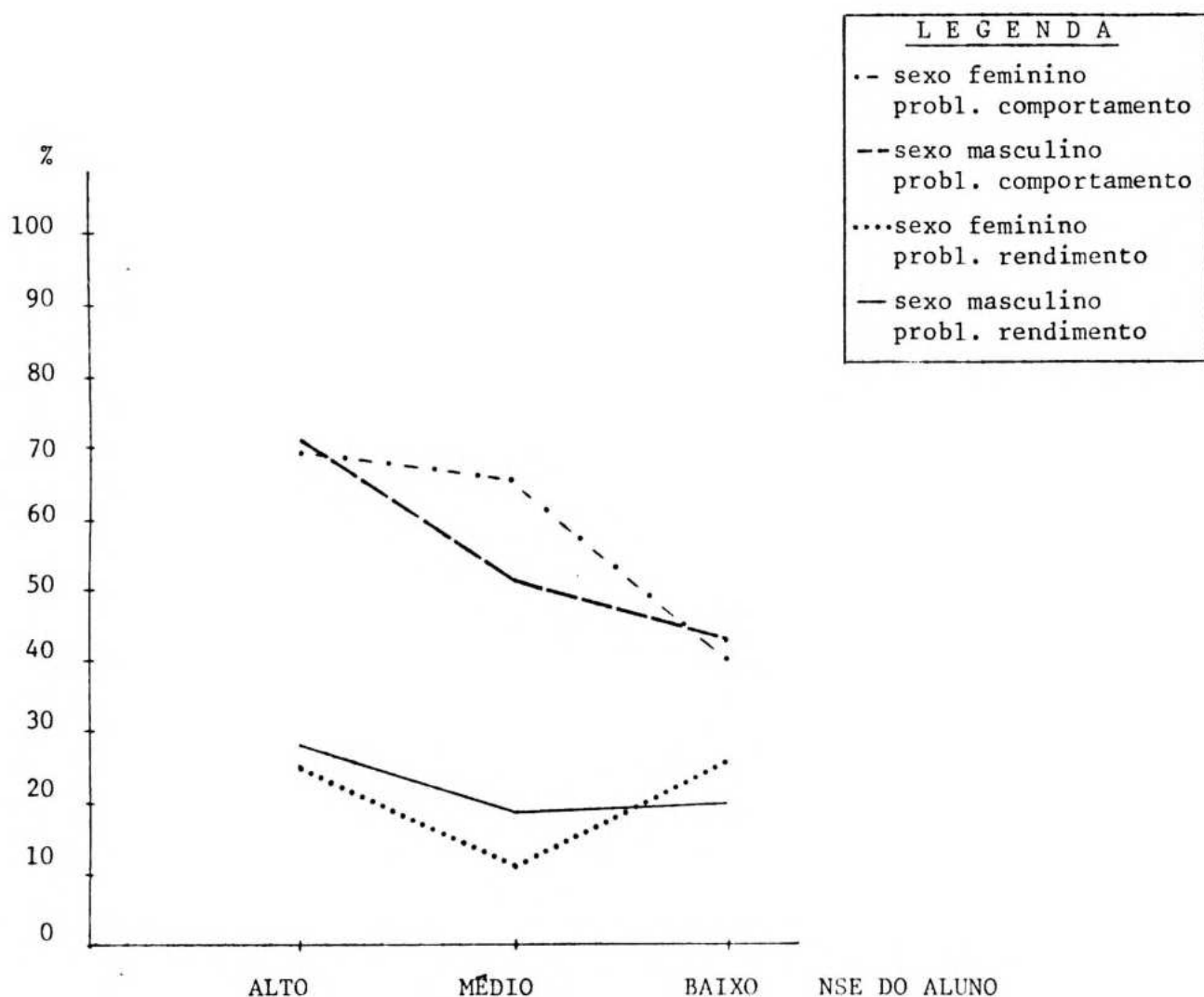
---

\* Barretto, op. cit.

efetivo das formas de relacionamento mais constantes a que estão submetidos os alunos fora da escola, a influência do discurso oficial que induz à psicologização dos problemas de sala de aula e mesmo a necessidade de reforçar uma imagem positiva da sua própria representação docente, buscando em outrem a origem das dificuldades escolares.

O exame da condição social do aluno frente à indicação das causas familiares como origem dos problemas na escola, acrescenta alguns dados à colocação da questão.

GRÁFICO Nº 1 — PRESENÇA DAS CAUSAS FAMILIARES SEGUNDO O TIPO DE PROBLEMA, CONDIÇÃO SOCIAL E SEXO DO ALUNO.



As médias da análise de variância além de deixarem bem evidentes a importância que tem o tipo de problema na sua indicação, mostram também como elas incidem diferentemente sobre os alunos tendo em conta as distinções sociais entre eles\*.

Considerando os problemas de comportamento verifica-se que as causas familiares tendem a incidir acentuadamente sobre os alunos de NSE alto, depois sobre os de NSE médio e, finalmente, sobre os de NSE baixo.

Embora o fator sexo não tenha figurado como significativo no modelo de análise de variância utilizado, a observação dos resultados pelo gráfico de médias aponta para uma variação entre a frequência com que as causas familiares parecem afetar meninos e meninas de NSE médio, estando estas últimas mais sujeitas a dificuldades provenientes do relacionamento em casa do que os meninos.

Nos problemas de rendimento as causas de origem familiar incidem sobre os alunos dos três níveis sócio-econômicos com menor variação, sendo menos atingidos os de NSE médio.

Quando a causa de origem familiar é evocada para explicar os problemas de rendimento, as providências afetivas são também as invocadas com maior frequência, tal como nos casos de comportamento; em seguida vêm as providências técnicas e, depois, o apelo aos pais.

---

\* Veja-se além do Gráfico nº 1, a Tabela 4a em anexo.

## 2.2. Determinantes Sociais

Dentro do quadro abrangido pelos determinantes sociais stricto sensu, distinguem-se entre as declarações dos sujeitos como causas das dificuldades escolares, as referências ao NSE do aluno simplesmente de modo vago ou genérico. Outras alusões há à situação de classe das famílias, reportando-se aos baixos salários percebidos, à escassez de recursos financeiros, aos empregos mal qualificados e mal remunerados das camadas populares; às dificuldades financeiras dos estratos médios da população; às facilidades materiais dos grupos favorecidos social e economicamente.

Tais referências aparecem porém profundamente imbricadas com o estilo de vida dos pais de que decorrem características de comportamento que os levam a assumir atitudes diferenciadas em relação aos filhos, segundo o grupo social a que pertencem.

Analisados separadamente, cada um dos subitens que compõem as chamadas causas sociais oferece uma idéia mais clara e diversificada de como as professoras as consideram atuando na determinação das dificuldades escolares.

### O Ambiente Social

Tal como figura neste item, o ambiente social foi colocado sempre de maneira muito pouco precisa pelas professoras. As respostas mais freqüentes entre as causas dessa natureza são as que aludem simplesmente ao meio social em que vive a criança. Por vez os sujeitos acrescentam qualificações, também genéricas, sobretudo nos casos de NSE baixo, tais como ambiente de miséria, pauperismo e pobreza. Referem-se ainda a um "meio bom" ou ambien

te favorável, quando se trata de NSE médio ou alto, ou reportam-se ao luxo e à riqueza para dar indicações sobre o modo de vida dos grupos privilegiados.

Esse item apresenta freqüência bastante alta em relação às demais causas (10,7%).

Quando o "ambiente social" é apontado como causa dos problemas de rendimento, as providências a serem tomadas são de ordem didático-pedagógica, seguidas pelas afetivas, pela transferência do problema para outra instância e pelo apelo aos pais.

Quando esse item é evocado para explicar os problemas de comportamento, as providências são predominantemente afetivas. Vem depois o apelo aos pais, que antecede as medidas técnicas de sorte que nesse caso a professora parece sentir-se menos responsável ou menos apta para encaminhar a questão contando com seus próprios recursos.

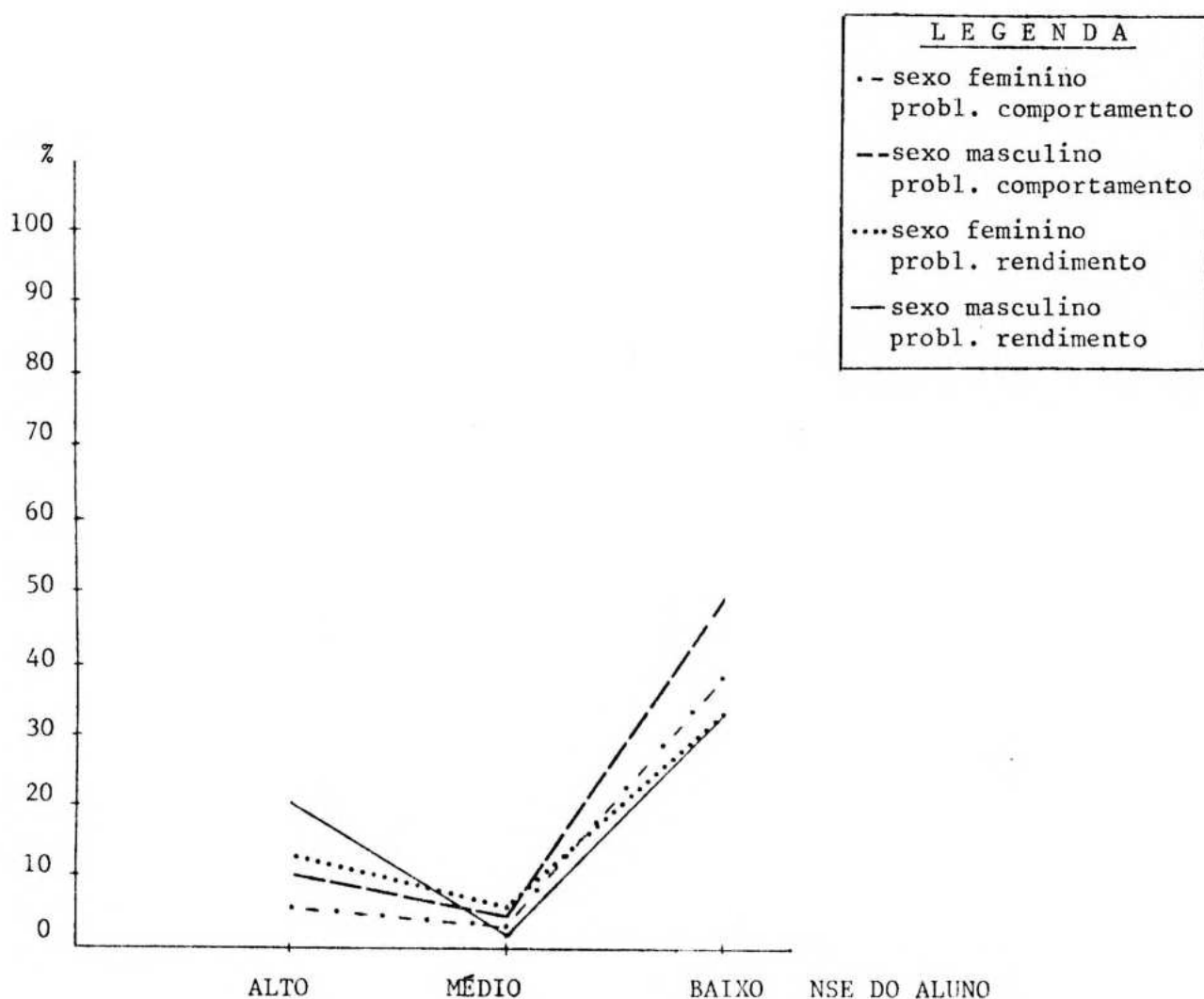
Através do Gráfico nº 2 pode-se constatar de maneira inequívoca o peso do ambiente social na explicação do insucesso escolar da criança de NSE baixo.

Outro dado, bastante significativo, é o fato de que o meio social da criança de NSE médio não é problematizado pela professora, e, por conseguinte, passa a ser subjacentemente considerado como o mais adequado ao aproveitamento escolar. Isso se confirma pela atitude pouco favorável da professoras em relação ao peso que teria o ambiente de NSE alto na determinação das dificuldades na escola.

Tomando-se porém o ambiente de NSE médio como o fiel da balança, o peso maior do insucesso escolar recai sobre as características do ambiente social vivenciado pelas crianças das camadas populares. Aí é interessante notar a ligeira preeminên-

cia dos fatores ambientais na determinação dos problemas de comportamento, mais do que sobre os de rendimento, particularmente quando os problemas de comportamento estão associados aos alunos de sexo masculino.

GRÁFICO Nº 2 — PRESENÇA DO ITEM "AMBIENTE SOCIAL" SEGUNDO O TIPO DE PROBLEMA, CONDIÇÃO SOCIAL E SEXO DO ALUNO.



A julgar esses dados sob a luz dos escritos de Bernstein\*, os padrões de socialização de classe média vigentes nas escolas forçariam as crianças das camadas populares a uma reversão muito aguda dos referenciais que ela traz da família para poder se comunicar na sala de aula. O esforço e as dificuldades que ela encontraria para operar a reversão redundariam em problemas de adequação em sala de aula, que se revelariam sobretudo sob a forma de indisciplina.

Por sua vez, admitir como fazem as professoras, que o ambiente social determina mais problemas de comportamento em meninos do que em meninas, é reconhecer implicitamente que os processos de socialização em geral incútem nos meninos uma maneira de portar-se que é tida como menos ajustada ao padrão de comportamento desejável na escola, em relação ao qual as meninas são situadas sob ângulo mais favorável.

#### Excesso ou falta de bens materiais

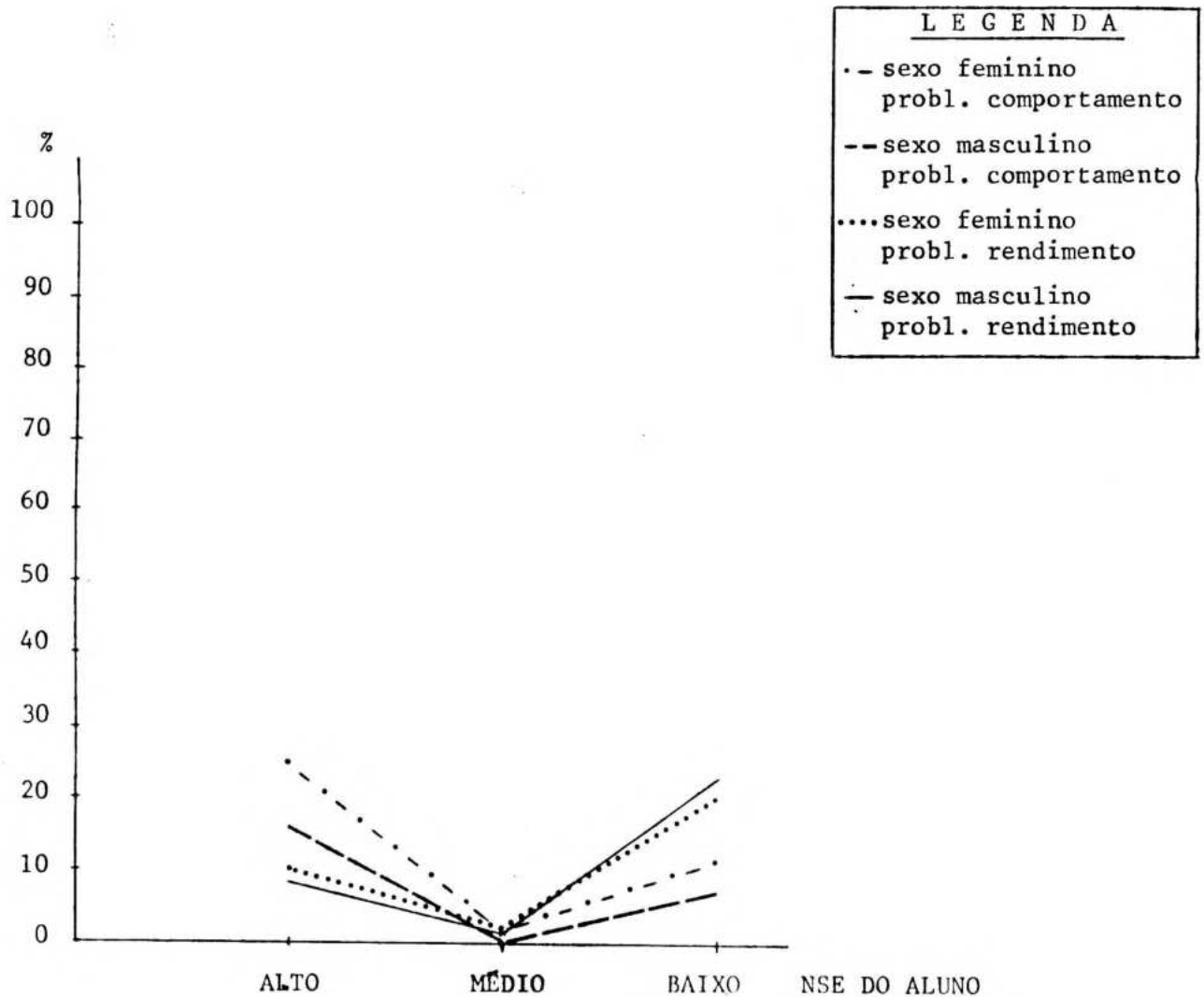
Se pela própria conceituação do item é de se supor que ele apresentará freqüência maior nos níveis sócio-econômicos extremos, chega porém a ser um pouco surpreendente verificar que os símbolos materiais que caracterizam o modo de vida dos estratos economicamente privilegiados são considerados pela professora como tão prejudiciais ao ensino como a falta ou escassez de recursos encontrada nos estratos de baixa renda.

---

\* Bernstein, op. cit.



GRÁFICO Nº 3 — PRESENÇA DO ITEM "EXCESSO/FAITA DE BENS MATERIAIS", SEGUNDO O TIPO DE PROLEMA, A CONDIÇÃO SOCIAL E O SEXO DO ALUNO.



Os mencionados "problemas financeiros", que afligem os estratos médios da população e que justificam o fato de que em alguns relatos a sua situação econômica seja descrita como instável e oscilante, parecem não ser, via de regra, considerados graves o suficiente para afetar em definitivo as condições de aproveitamento do aluno na escola.

O excesso ou a falta de bens materiais estão mais associados aos problemas de comportamento do que aos de rendimento nos estratos de renda alta, passando a ter maior importância em relação aos problemas de rendimento quando se trata de alunos de baixa renda. No primeiro caso as meninas das camadas privilegiadas parecem se ressentir mais do que os meninos das condições sociais proporcionadas pelo ambiente em que vivem.

Para contornar dificuldades provenientes dessa origem e acarretadas por problemas de comportamento concorrem as providências afetivas, seguidas do apelo aos pais e do amor e carinho. Só depois é que são indicadas as providências técnicas.

Entretanto quando essa mesma causa é apontada para explicar os problemas de rendimento, as diferenças entre as providências de ordem técnica e as afetivas consideradas no seu conjunto não são significativas.

#### Falta de cuidados dos adultos por motivos de ordem social

Se no Cômputo geral das causas sociais o ambiente social expresso de maneira vaga apontava as condições de vida das camadas de baixa renda como, de longe, as mais desfavoráveis ao ensino, o exame de aspectos particulares desse meio, tal como o que agora é visto, confirma de modo bastante claro uma outra tendência já esboçada nos itens anteriores: a reserva contra os grupos de alta renda. A falta de cuidados dos adultos reflete, ao nível do relacionamento com a criança, o peso dos condicionantes sociais de modo diferenciado entre os alunos de diversa origem social, incidindo com maior frequência sobre os de NSE alto, como se pode verificar na tabela nº 11.

TABELA 11 — Distribuição das causas sociais segundo o NSE do aluno

ITEM	NSE ALTO		NSE MÉDIO		NSE BAIXO		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ambiente social	131	(21,7)	42	(6,9)	429	(71,2)	602	(100)
Excesso ou falta de bens materiais	168	(45,4)	22	(5,9)	180	(48,6)	370	(100)
Falta de cuidados adultos/motivos sociais	140	(47,7)	56	(25,6)	58	(26,6)	218	(100)

Provavelmente pouco conhecidos da maioria dos professores, os grupos de NSE alto são bastante censurados no seu modo de vida. Dentro dos moldes estereotipados através dos quais se retratam esses grupos, eles são descritos em termos como estes:

*"Certo dia a professora resolveu ir até a casa de Marta. Ao ser atendida, foi informada pela governanta que a mãe de Marta há cinco meses encontrava-se na Europa, em viagem de passeio. O pai da criança também estava fora do país (a governanta não soube informar onde) em viagem de negócios.*

*A professora concluiu que Marta tinha o mínimo contato com os pais e que sempre estava entregue aos cuidados dos empregados da casa.*

*Passando algum tempo, a professora voltou à casa de Marta, mas não encontrou a mãe, que se encontrava no psicanalista ... Após muitas visitas a professora conseguiu falar com a mãe da*

menina mostrando-lhe a necessidade de contato mais familiar de Marta com seus pais".

De outra parte: "Luís era uma criança revoltada, pois sentia-se abandonado pelos pais, pois estes com sua riqueza preocupavam-se somente na sua vida social, no seu mundo de prazeres, esquecendo-se da criança, tão carente de afeto, principalmente dos pais".

Ou ainda: "Sendo a família de um nível sócio-econômico elevado, os pais preocupam mais monetariamente do que na educação dos filhos. Eles são para os pais simples bonecos para enfeitar o seu lar repleto de luxúria. São crianças que têm tudo o que querem materialmente, mas faltam algo de essencial que é o amor dos pais".

A omissão afetiva dos pais em relação à criança, por levarem uma vida agitada e estarem ocupados com tarefas de representação social, aparece freqüentemente entre as causas sociais que afetam o desempenho escolar do aluno de NSE alto.

Esse argumento vem carregado de reprovação face à ética de austeridade moral que assume o professor enquanto representante dos estratos médios da população, provavelmente acostumados a viver sob um regime de costumes comedidos ou habituado a postergar satisfações em benefício de um futuro previamente dimensionado. Acompanha algumas vezes esse raciocínio um processo de racionalização que conduz ao desprezo de alguns bens materiais e do excesso de dinheiro, tomados como sinais de pertinência de classe, em troca de valorização de um equilíbrio interior obtido através de uma dose certa de afetividade "que o dinheiro não pode comprar".

Até mesmo o fato dos pais de NSE alto colocarem os filhos em escolas particulares é interpretado por algumas professoras como devido exclusivamente à atenção ao "lado material" da vida, visto que, pagando altas mensalidades, segundo elas, eles se consideram desincumbidos da sua tarefa educacional, deixando contudo de oferecer a assistência afetiva que a criança requer.

Embora a falta de cuidados por parte dos pais invocada por motivos sociais afete mais as dificuldades expressas nos problemas de comportamento, ela figura também como responsável pelos problemas de rendimento, como ocorre nesse exemplo extremo, de uma criança com dificuldades em matemática:

*"Márcia está carente de afeto. Vê no dinheiro um inimigo pois, por ter um padrão alto e excelente posição social o que obriga seus pais ausentarem-se de casa, não podendo proporcionar-lhe o afeto desejado. Ela rejeita qualquer coisa que lembre números, pois números está ligado com dinheiro e a afasta de seus pais."*

Por hipótese pode-se supor que a psicologização de determinados valores, em contraposição à aceitação de determinados símbolos materiais que caracterizam a posse da propriedade deve apresentar estreita relação com a posição de classe das professoras. Elas dependem de que indicadores pouco palpáveis como determinados modos específicos de portar-se e certas formas de educação e cultura a que têm acesso, sejam valorizados por instituições e grupos reconhecidos como sancionadores de capacidades e habilidades passíveis de se converterem em meios que assegurem a sua permanência enquanto membros componentes dos estratos médios da população.

Considerando a distribuição dos itens referentes às causas sociais segundo o NSE do aluno, o único em que a frequência do grupo de NSE médio não é proporcionalmente muito mais baixa que as demais, é o que se reporta à "falta de cuidados dos adultos por motivos sociais", cujas respostas no entanto podem ter sido em parte afetadas pela própria forma de caracterização da condição social do aluno de NSE médio contida no instrumento de pesquisa apresentado às professoras. Aí se fazia referência à família de funcionários públicos, morando em bairro de classe média, o que levou alguns dos sujeitos a considerarem o pai e a mãe do aluno como empregados que, ao saírem para trabalhar, deveriam deixar seus filhos sob os cuidados de terceiros, geralmente uma empregada doméstica.

Feita essa ressalva, e lembrando que a realidade da mãe que trabalha fora é uma experiência vivenciada pelos estratos de nível médio, a partir da experiência da própria professora enquanto profissional, pode-se também supor que a falha do instrumento não tenha sido responsável por um viés muito acentuado nas respostas. A falta de cuidados dos adultos pelo fato deles terem de trabalhar fora nos casos de NSE médio vem às vezes acompanhada de comentários sobre as desvantagens de se ter de deixar a criança com uma empregada doméstica, mas em nenhum momento se reveste das reservas manifestadas em larga escala quanto aos prejuízos causados pela ausência dos adultos nas famílias de NSE alto.

#### Considerações gerais sobre os determinantes sociais

Como já se teve oportunidade de observar, os problemas sociais que afetam o aluno de NSE baixo tendem a ser considera-

dos sempre a partir de um quadro mais genérico. E o interessante é que, sendo a situação de carência provavelmente muito presente no cotidiano da sua atuação profissional, as professoras várias vezes, apesar de terem recebido relatos de alunos de NSE alto para completar, simplesmente deixaram de considerar o fato, passando a descrever as condições de vida das crianças de NSE baixo. Em outra ocasião chegaram deliberadamente a manifestar-se contra a colocação da questão entre alunos de NSE alto: *"Acredito que o problema da criança de mais posses não deveria ser abordado e sim o da criança pobre que tem muito mais razões para ser apática dentro de uma sala de aula"*.

Os problemas sociais dos alunos de NSE baixo são explicados no discurso dos sujeitos basicamente de duas maneiras. Uma delas é através do círculo vicioso da pobreza, em que nenhum dos fatores que causa a situação de carência merece preeminência em relação aos demais: *"O problema se origina em primeiro lugar através do procedimento dos pais em relação ao filho dentro de casa. Outros fatores que causam essa indisciplina são: baixa renda, baixa alimentação, baixa condição higiênica e baixa produtividade, originando como uma espiral circulativa que através de um problema ocorrem muitos outros em consequência"*.

Essa explicação, ainda que nem sempre exposta com tanta clareza como no exemplo mencionado, é a que se encontra com maior frequência entre os relatos.

Em certo número de casos o determinante da situação de carência passa a ser a situação de classe da família, tal como expressamente formulada por esta professora: *"situação de classe: deve ser filha de operário mal remunerado, sem um mínimo de condições materiais e psicológicas para orientar a formação desta criança. Dessa causa principal decorrem outras: má nutrição, ambiente familiar muito tenso e instabilidade"*

emocional. O principal problema das crianças da periferia é a falta de todas as condições necessárias para um ser humano ter uma boa formação de uma maneira completa".

Um componente associado à posição de classe e mencionado com certa freqüência pelas professoras é o sentimento de inferioridade manifesto pelos alunos mais carentes em relação aos colegas que se encontram em situação mais vantajosa do ponto de vista sócio-econômico. A vergonha, o sentimento de inadequação frente aos demais é um dado que não foge à observação de algumas professoras e serve para marcar um comportamento que leva à revolta ou ao alheamento por parte das crianças em virtude do processo de estigmatização por que passam, processo esse que induz à consideração da pobreza como um defeito.

Da mesma forma as professoras deixam registradas entre os relatos de alunos de NSE alto uma percepção aguda por parte da criança das diferenças de posição social, que se estabelecem entre os colegas, mostrando que tais crianças tendem muitas vezes a considerar os companheiros como subalternos, o que se torna prejudicial ao relacionamento na classe.

Os traços com que são descritas as populações bem situadas economicamente e as extremamente carenciadas, na concepção das professoras, sugerem a existência de um certo paralelismo entre elas. Alguns relatos mostram que, se varia o recurso à procura de soluções para os problemas pessoais ou de ordem mais ampla: o apelo ao álcool nas camadas populares e à psiquiatria nos estratos de renda alta, ambas as medidas parecem ser vistas com uma conotação perjorativa pela professora.



Para as dificuldades de ordem pessoal que são as que povoam quase que exclusivamente os relatos de alunos de NSE médio, não se descreve nenhum recurso como os mencionados para os dois extremos, ficando a sensação de que eles devem ser contornados na base do bom senso, ou, quando muito, através da psicologia aprendida nos bancos escolares ou em manuais.

A noção de "desastre social" tal qual ela aparece nas referências às camadas de renda baixa, como nas de renda alta sugere que a consideração de determinados comportamentos como "problemas" parece ser um recurso utilizado por aqueles que se acreditam fora do que foi admitido como problemático. Tais problemas são selecionados por referência a certas normas tidas como dadas, sem que se faça nenhum esforço para examinar como tais normas contribuíram para o aparecimento dos próprios problemas.

Quanto às providências aventadas quando se trata das causas sociais no seu conjunto, verifica-se que, quando elas se referem a problemas de comportamento, em todos os itens considerados, as respostas mais freqüentes são as afetivas. Já nos problemas de rendimento combinam-se providências técnicas e afetivas como as principais medidas sugeridas para enfrentar as dificuldades.

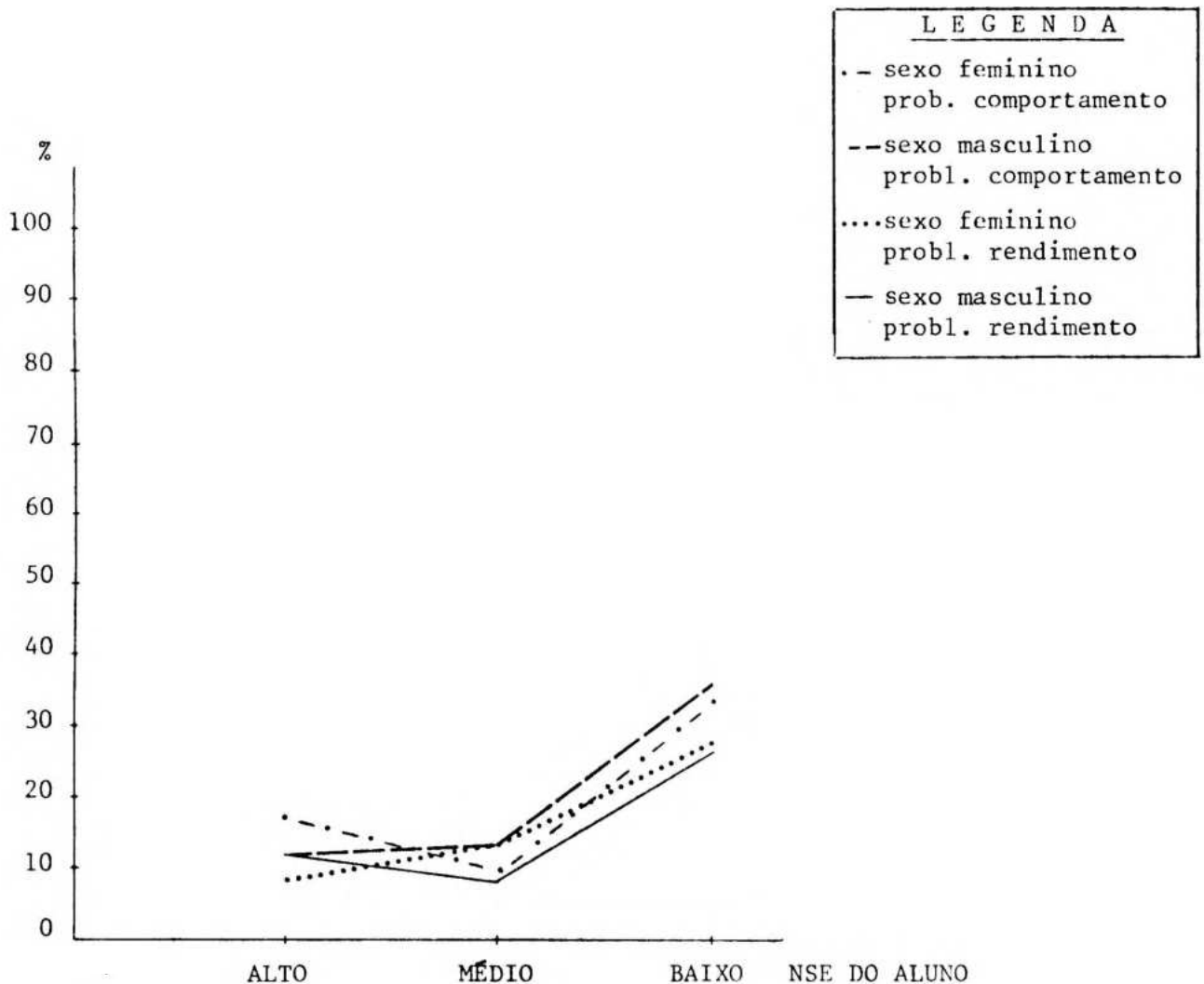
### 2.3. Determinantes Culturais

As considerações sobre o "Ambiente Cultural" dos escolares em tudo se aproximam daquelas encontradas na descrição do aluno.

Como causas de alta freqüência entre as mencionadas, as razões de ordem cultural aparecem fortemente associadas à condi-

ção social da criança, incidindo sobre as menos favorecidas de maneira muito acentuada (60,4%). Elas aparecem contudo entre as de NSE alto (20%), com freqüência ligeiramente maior do que entre as provenientes dos estratos médios (17,4%), o que confirma um padrão já verificado em relação às causas sociais.

GRÁFICO Nº 4 — PRESENÇA DO ITEM "AMBIENTE CULTURAL", SEGUNDO O TIPO DE PROBLEMA, A CONDIÇÃO SOCIAL E O SEXO DO ALUNO.



Em se tratando de crianças de NSE baixo, constatam-se as mesmas referências à privação encontradas na descrição do aluno, vistas como falta de oportunidade de adquirir em casa experiência que seja relevante para a escola. E, nesse caso, continua-se negando sistemática e enfaticamente a validade da experiência cultural proporcionada pelo grupo de que provém a criança, sob o argumento de que "os pais não têm condições de educar os filhos no que é certo ou errado", "não podem dar a eles o que não receberam", e, até mesmo pelo fato de "serem tão ignorantes que sequer chegam a conhecer o que é o amor". Nesse último caso nega-se inclusive o componente afetivo das relações que se dão sob outra forma de expressão cultural.

Entre os casos em que as causas culturais foram mencionadas como responsáveis pelas dificuldades na escola, apenas um deles se propôs explicitamente a recuperar a experiência cultural do aluno dito carente para o processo de aprendizagem, ainda que apontando nela características que podem ser consideradas como disfunções ou deformações de uma vivência considerada adequada. Nesse relato argumenta a professora que, pertencendo a uma família de poucos recursos, "a criança obrigada pela própria sobrevivência procurava através de memória visual aprovar as operações sem reflexão, sem raciocínio, em decorrência das características de imediatismo e interesse prático que apresentam as populações de baixo nível sócio-econômico". Ela reconhece contudo que essa atitude da criança não deixa de ser um tipo de raciocínio e supõe que, conhecendo as origens do problema, pode procurar trabalhar de forma concreta com ela, usando blocos lógicos que estimulem o raciocínio.

A privação é também considerada como falta de escolaridade dos pais, o que impossibilita o acompanhamento da criança em casa, com relação às tarefas escolares. Essa observação se estende também, se bem que em escala muito reduzida, aos pais de NSE médio e até alto. Em relação aos primeiros há quem esteja convencida de que *"muitos pais deveriam cursar obrigatoriamente qualquer curso, se entrosar com pessoas de nível mais alto, e todo o casal que pretende ter filhos deveria ser obrigado a ter uma instrução à altura de acompanhar a criança na escola"*. Em relação aos segundos, a observação se faz no sentido de que o alto nível de renda por si só é insuficiente para garantir uma orientação esclarecida dos pais.

O "baixo nível cultural" torna-se porém um elemento nitidamente discriminador quando se trata dos alunos provenientes das camadas menos privilegiadas. A educação, entendida de modo genérico, passa a ser um componente essencial à demarcação de uma determinada posição de classe. Mais do que a simples indicação do período de anos que os pais passaram na escola, ou dos cursos que fizeram, as restrições às deficiências encontradas entre esses alunos, derivadas do insuficiente domínio da língua, da falta de vocabulário e fluidez, e a reserva à utilização de um linguajar considerado impróprio, prestam-se à estigmatização de certos grupos em relação aos quais, como diz Muñoz\*, se pretende estabelecer marcada diferença e superioridade.

A partir desse sentido conferido à educação, não é de estranhar que as professoras desejem convencer as famílias des-

---

\* Muñoz, op. cit.

providas de recursos a envidarem todos os esforços para educar-se, já que essa seria uma forma de superar o atual estágio de carência, visto que a educação é considerada um canal de ascensão, capaz de propiciar "cultura, desenvolvimento e trabalho". Ela seria um recurso franqueado a todos, sempre acessível, mesmo aos pais analfabetos, a quem a possibilidade de cursar o Mobral é vista como uma oportunidade permanentemente aberta de melhoria das condições de vida.

Umhas poucas descrições são muito esclarecedoras quando tentam elucidar o processo de intimidação por que passaria a criança de NSE baixo ao se confrontar com o ambiente sócio-cultural da escola, e que acabaria por marginalizá-la no processo educativo. Se nos determinantes sociais já se abordou a questão, mas de modo genérico, aqui o problema aparece pondo à mostra seus componentes especificamente culturais.

Um dos relatos diz que, por falta de orientação dos pais, quase sem cultura, a aluna desde que entrou no 1º ano mostrou deficiência em escrever, aprender e mesmo em conversar. Foi ficando atrasada em relação às outras crianças, o que gerou um desinteresse que a tornou indisciplinada e revoltada com os colegas. O relato termina com a observação de que é muito difícil para o professor tratar de um caso como esse, pois a criança não nasceu com nenhum retardo, mas aparenta tê-lo.

Da mesma forma, o sentimento de intimidação diante de um ambiente que se coloca como superior ao de origem da criança, entre outras coisas porque aí faltam informações e cultura geral próprias dos meios culturais que a escola toma como modelo, aparece aqui também como parte de um contexto mais amplo que aparentemente induz as crianças desfavorecidas a se auto-eliminarem da

escola. Assim, "a gente humilde e analfabeta que não vive em um meio social por vergonha de sua situação, transmite ao filho essa vergonha, impedindo-o de socializar-se". E ainda, "por medo de cometer erros ao falar e por falta de quem ajude as crianças nas tarefas da escola, o aluno termina por isolar-se e não querer mais ir às aulas".

O quadro geral da influência das causas culturais sobre o desempenho da criança na escola indica, que a vivência proporcionada pelo ambiente cultural das crianças de NSE alto não é muito problematizada. Ocorre também em muitos casos que o ambiente cultural dos alunos de NSE alto acaba sendo explicitamente descartado como causa das dificuldades escolares, visto que ele é suposto como "bom" e que os pais têm recursos para suprir as deficiências individuais encontradas em certos alunos através de professores particulares e do auxílio de especialistas.

Com freqüência bastante reduzida aparecem contudo, em relação ao ambiente social de NSE alto, referências ao excesso de atividades e de encargos sociais, que são imputados às crianças, como práticas nocivas. Os inúmeros cursos complementares que as crianças devem fazer as tornam cansadas e desinteressadas e a etiqueta social rígida que elas são obrigadas a seguir as faz perderem a naturalidade.

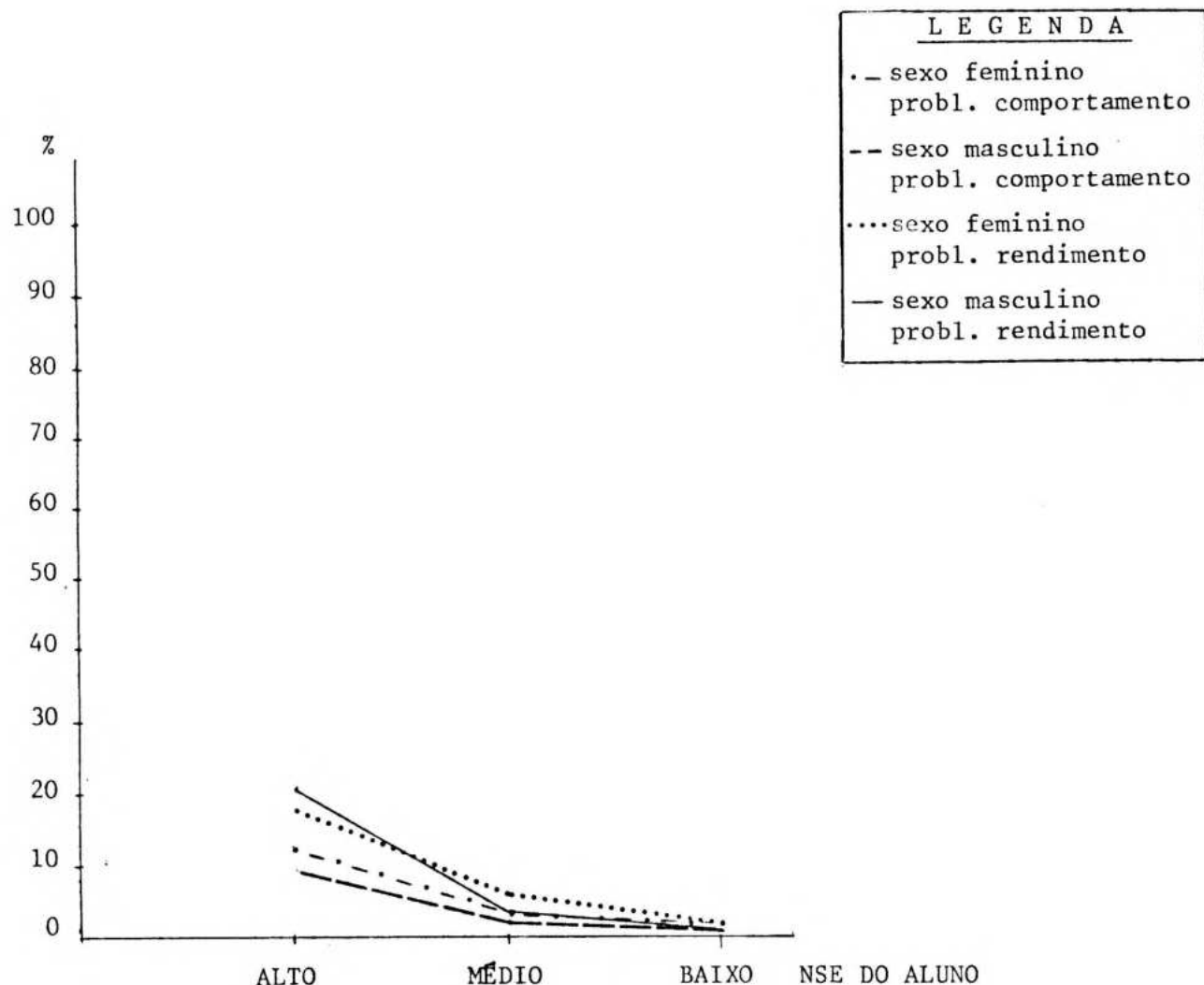
Esse item é mais freqüentemente apontado para os problemas de comportamento, particularmente para os casos de apatia, mais facilmente identificados com o processo de intimidação descrito pelas professoras. Para sua solução concorrem em primeiro lugar as providências afetivas, seguidas das técnicas e do apelo aos pais.

Observe-se que quando o ambiente cultural é apontado como causa dos problemas de matemática e português, merecem destaque as providências técnicas, sugeridas para enfrentá-los em proporção maior do que as medidas afetivas. Segue-se a transferên-  
cia do problema para outra instância.

Excesso de facilidades para obter o que quer

O exame de um item específico como esse revela com maior clareza, certas prevenções quanto ao papel que o estilo de vida das camadas abastadas desempenharia no comportamento do aluno.

GRÁFICO Nº 5 — PRESENÇA DO ITEM "EXCESSO DE FACILIDADES" SEGUNDO O TIPO DE PROBLEMA, A CONDIÇÃO SOCIAL E O SEXO DO ALUNO.



Segundo alguns relatos, a criança apesar da posição social e do alto padrão de vida, não tem a vivência de uma criança normal, não tem aquela atenção de que necessita. Vivendo em ambiente de abundância em que os bens materiais são considerados excessivos pelas professoras e, portanto, perniciosos frente aos seus hábitos frugais, admite-se que os alunos tenham dificuldades de raciocinar, por exemplo, pelo fato de estarem acostumados a encontrar tudo pronto.

A companhia freqüente das empregadas domésticas, aos cuidados de quem as professoras acusam os pais de deixarem os filhos na maior parte do tempo, é vista também, como prejudicial ao desenvolvimento da criança, seja porque elas não são capazes de suprir as suas necessidades afetivas, seja porque, não tendo um certo preparo, ou cultura, não são capazes de proporcionar a estimulação ou as experiências de vida necessárias ao bom aproveitamento da criança na escola.

Elas também contribuem para compor aquele ambiente de extremas facilidades para a obtenção do que é desejado por parte da criança, ambiente esse considerado desestimulante e prejudicial ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, que passam a se desinteressar da escola. A própria familiaridade com brinquedos altamente sofisticados também pode concorrer para um desinteresse frente aos estímulos que o ambiente escolar proporcionaria às demais crianças.

Entre os alunos de NSE médio o "excesso de facilidades para obter o que quer" assume uma conotação mais afetiva. Ele é apontado como causa dos contratempos ocasionados pelas crianças mimadas, que por assim serem, manifestam um comportamento inadequado em sala de aula.



Dado o estado de privação generalizado que é descrito como característica dos alunos de NSE baixo, a frequência do item neste grupo é insignificante.

Pela natureza dos argumentos tecidos em torno do item não é de surpreender o fato de que ele esteja também associado à natureza do problema, tendo sido constatada maior frequência em relação às questões de rendimento; a falta de vivência que se traduz na dificuldade de raciocínio e num empobrecimento das áreas de expressão, compõem o quadro específico dos problemas encontrados em relação à aprendizagem de matemática e português.

#### Considerações gerais sobre as causas culturais

A referência portanto ao que é "normal" e ao que facilita a transferência da aprendizagem de casa para a escola frui da experiência vivenciada pela professora, que se identifica, com os padrões descritos para os alunos de NSE médio.

Sobre o ambiente de NSE alto, é importante levar em conta o papel da escola e, particularmente, o da escola pública — referencial mais presente entre as professoras — a qual, não possuindo uma série de recursos, não tem condições de competir com as experiências vividas por essas crianças fora de casa.

É provavelmente esse o sentido mais amplo que leva as professoras a considerarem que é sobretudo para as crianças de NSE médio que a escola desempenha o seu papel de modo mais adequado, já que as mais pobres são desprovidas do mínimo que lhes garanta condições de educabilidade e que as mais ricas, pelo currículo oculto que trazem, podem, de certa maneira, prescindir das oportunidades oferecidas pela escola, tal como a que as professoras conhecem. A situação da classe dos alunos bem situados econo

micamente lhes assegura meios de adquirir determinados atributos considerados distintivos de classe por outras vias, além da escola propriamente dita e, mesmo por uma escola cujas propostas de trabalho muito elaboradas longe estão das rotinas conhecidas no dia a dia da escola que atende a maioria da população.

O padrão de relacionamento em casa, entre pais e filhos, que leva à falta de diálogo, de comunicação e à severidade no trato com as crianças, assim como a falta de esclarecimento dos adultos em relação ao que seria a maneira mais adequada de se comportar com os filhos, é também uma das características culturais apontadas entre as crianças pertencentes aos três níveis sócio-econômicos.

Quanto a esse aspecto, entre a descrição do aluno e os relatos nota-se uma diferença que consiste em que nestes últimos os castigos físicos, particularmente no NSE baixo, não são mencionados com freqüência. Relativamente indiferentes à condição social do aluno, os relatos dão ênfase a adoção de um padrão rígido nas relações familiares que impede a criança de expressar-se com liberdade, funcionando como inibidor do aluno. Interessante é notar que esse padrão consiste no aspecto cultural mais apontado entre os alunos de NSE médio, em relação aos quais as outras características do ambiente cultural que vivenciam parecem não trazer problemas à escolarização.

Assim se manifesta a desejabilidade social de um padrão permissivo de comportamento, introjetada pelas professoras ao nível do discurso pedagógico. Se essa propalada permissividade não se concretiza na sua prática pedagógica, onde o aluno que obedece representa em última análise a contrapartida do professor que manda, ela continua sendo entretanto inspiradora do ideal das re

lações adulto/criança fora da escola. É provável que, no entender das professoras, uma certa adesão prazerosa da criança à condução do adulto, exprima a convicção de que assim se torna mais fácil para este, tanto na escola quanto em casa, assumir a direção de um processo educativo que exige esforços e concessões de ambas as partes. Se conduzido de modo muito autoritário esse processo leva por parte dos pais e dos educadores a um desgaste maior na consecução de seus objetivos.

#### 2.4. Determinantes Biológicos

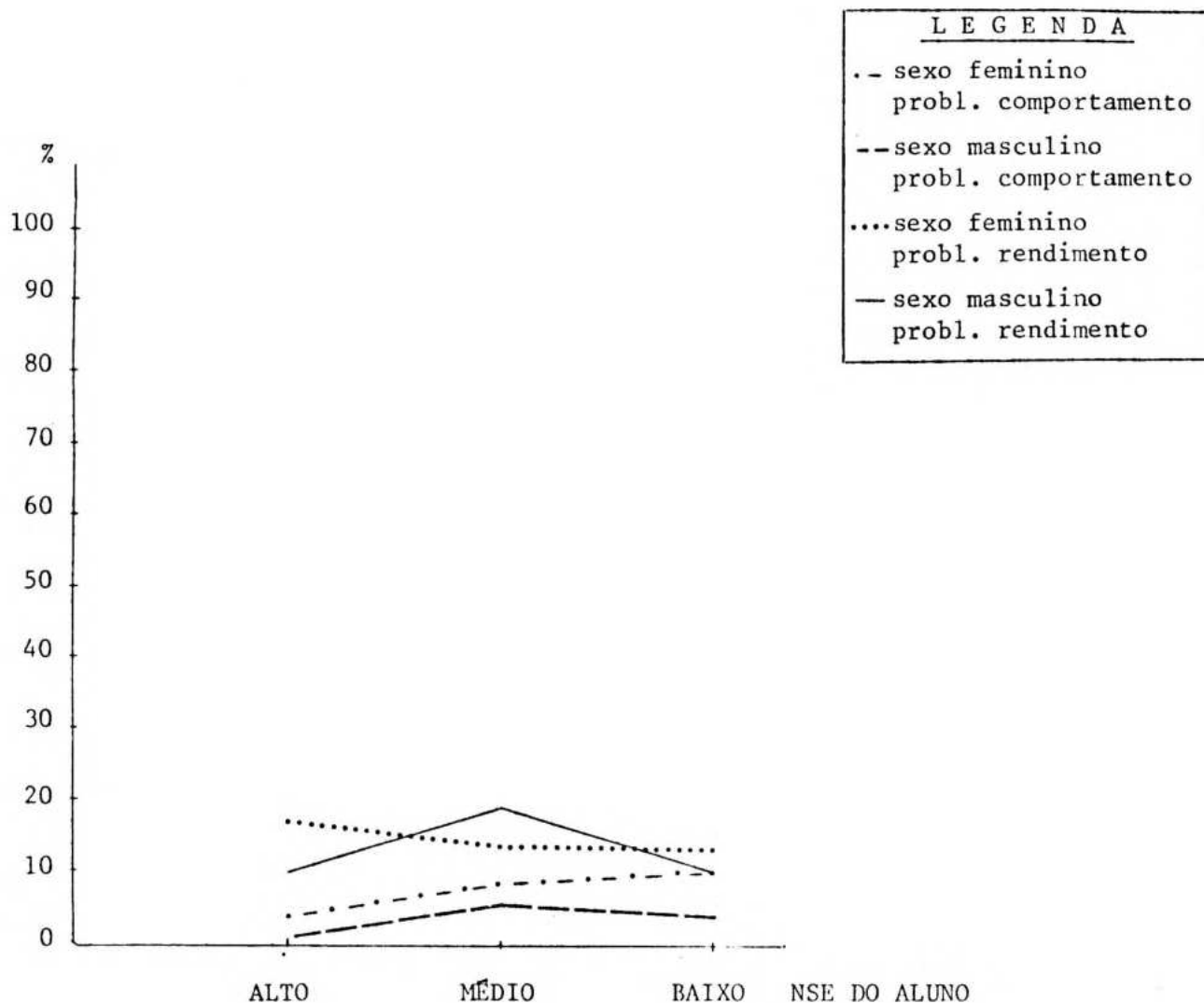
##### Causas Orgânicas, Hereditárias e Congênitas

Dado que as freqüências em cada um dos itens que figuram entre tais causas eram pequenas, decidiu-se considerá-las como um conjunto único, pois as explicações propostas apresentavam sempre algum substrato comum. Essas causas são mencionadas em cerca de 5,3% dos relatos. Isso revela que elas não se encontram entre as mais cotadas pelas professoras, embora não se situem também entre as de freqüência mais baixa.

Sua indicação está fortemente associada à natureza do problema, sendo que tais causas incidem mais sobre as dificuldades de matemática e português, ou seja, sobre os problemas de rendimento.

O gráfico a seguir indica também haver alguma interação, embora fraca, com o sexo da criança, sendo as meninas via de regra ligeiramente mais afetadas por essas causas do que os meninos.

GRÁFICO Nº 6 — PRESENÇA DAS CAUSAS ORGÂNICAS, HEREDITÁRIAS E CONGÊNITAS SEGUNDO O TIPO DE PROBLEMA, A CONDIÇÃO SOCIAL E O SEXO DO ALUNO.



Entre as causas orgânicas figuram as deficiências dos órgãos dos sentidos, especificamente as dificuldades auditivas e visuais, que se manifestam como entraves ao processo escolar do aluno.

O mais comum, entretanto, e talvez pelas próprias sugestões contidas no instrumento versando sobre dificuldades na aprendizagem da língua, é que sejam apontadas deficiências de tipo

neurológico, a respeito das quais as professoras procuram demonstrar um conhecimento de terminologia específica relativamente apurado. São aventadas hipóteses sobre a existência de dislalia, afasia, dislexia e disgrafia, o que, se de um lado não oferece qualquer garantia de que os sujeitos possuam um saber mais técnico sobre o assunto, indica, de outro, que o ideário pedagógico está povoado de noções que atribuem importância a causas da natureza das que aqui são identificadas.

As outras explicações encontradas nessa categoria dão ênfase a uma interpretação organicista, centrada sobre as noções de congenialidade e de hereditariedade\*, e tendem a reportar os problemas aos quais não corresponde uma lesão nervosa a disfunções ou a atraso de maturação do sistema nervoso, atribuídos a um equipamento genético defeituoso. A evocação do "trauma" como categoria explicativa que se estende ao período da concepção, gestação e nascimento é bastante presente nesse tipo de argumentação.

As explicações arroladas nessa categoria tendem a ser evocadas para justificar um desempenho diferenciado entre os alunos quase que independentemente de sua condição social.

Para as causas orgânicas, as providências sugeridas em primeiro lugar para abordar os problemas de rendimento são as técnicas. Nesses casos, o professor procura em segundo lugar, transferir o problema para outra instância, encaminhando o aluno a especialistas, tais como fonoaudiólogos e médicos, ou a escolas especializadas, particularmente quando se trata de deficiências dos órgãos dos sentidos. Só depois aparecem as soluções afetivas, seguidas do apelo aos pais.

---

\* Tal qual apontam os estudos do C.R.E.S.A.S. na França. Cf. VIAL, op. cit.

Com freqüência baixa em relação aos problemas de comportamento, as explicações de caráter organicista sugerem providências várias que se mostram bastante dispersas entre as arroladas. As mais propugnadas, depois das soluções de ordem afetiva, são as medidas técnicas seguidas da transferência do problema para outra instância.

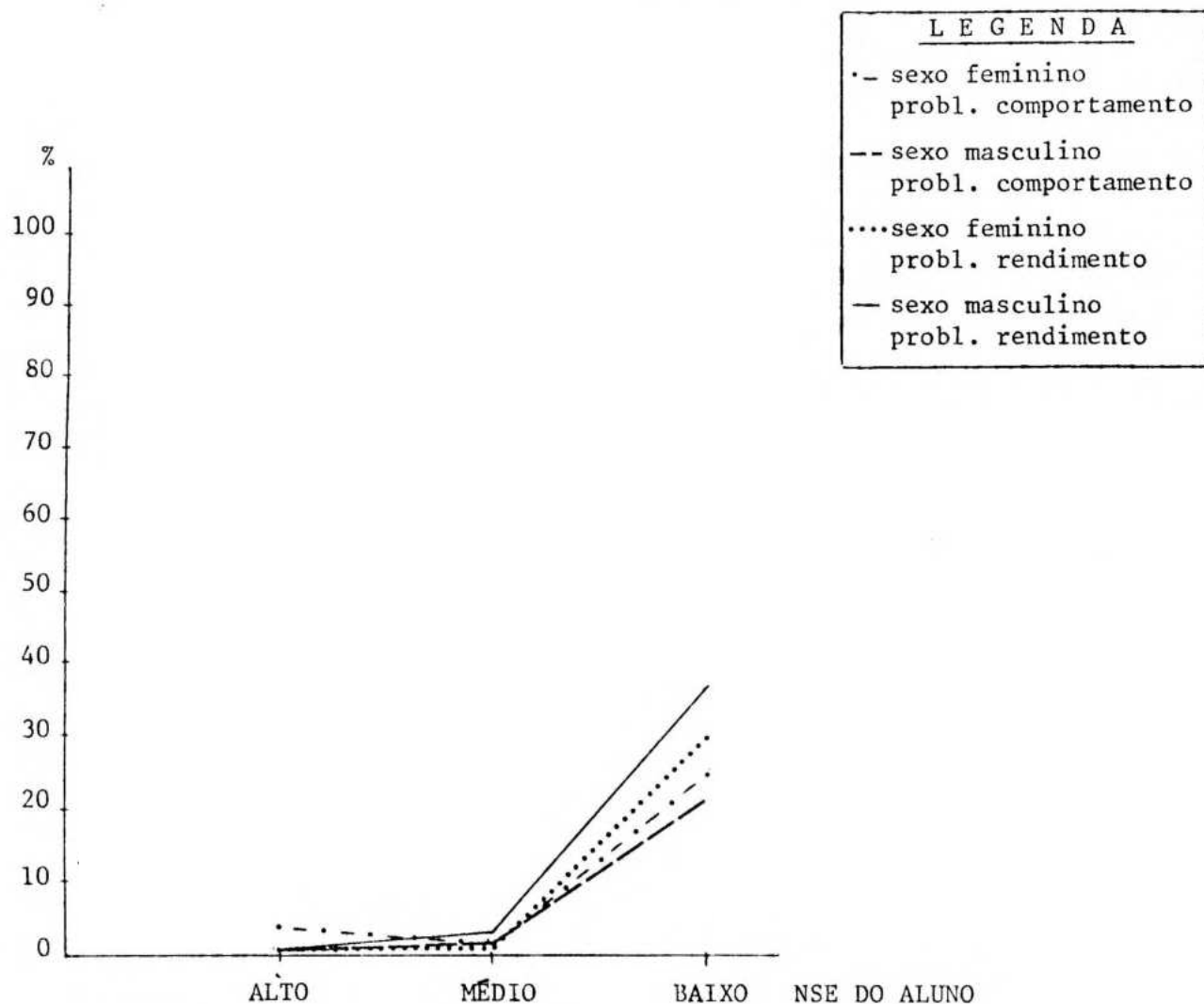
A baixa freqüência das explicações que se baseiam no caráter congênito e hereditário das dificuldades encontradas pelo aluno, menor do que a representada pelo total das causas orgânicas, tem no entanto um significado que merece ser considerado do ponto de vista histórico. Em função de estágio de desenvolvimento das ciências da educação em particular e, humanas, em geral, as interpretações, organicistas para as diferenças de rendimento escolar já tiveram entre nós um lugar de destaque, como caudatárias de uma tradição que teve seu lugar de origem na Europa.

#### Mã nutrição

Diferentemente dos demais fatores incluídos entre os determinantes biológicos, a má nutrição, acompanhada em alguns casos das doenças carenciais, apresenta-se altamente associada à condição social do aluno, e, de modo bem menos acentuado, também à natureza do problema proposto.

Essa causa incide quase que exclusivamente sobre as crianças de NSE baixo, afetando-as particularmente com respeito ao seu desempenho instrucional. Os problemas de saúde dos alunos dos outros níveis sócio-econômicos aparecem sob outra forma, tendo sido computados entre as causas orgânicas.

GRÁFICO Nº 7 - PRESENÇA DA CAUSA "MÁ NUTRIÇÃO" SEGUNDO O TIPO DE PROBLEMA, A CONDIÇÃO SOCIAL E O SEXO DO ALUNO.



É interessante observar que, no cômputo geral das causas, as que se referem à má nutrição apresentam freqüência relativamente menor do que a encontrada na descrição do aluno ideal, o que leva a supor que, quando se trata de levantar uma gama de alternativas as mais diversificadas para explicar as dificuldades escolares, aquelas que se atêm à condição de classe do aluno consideradas de um ponto de vista mais abrangente, contém a transcendem os problemas de saúde.

Aqui, como na descrição do aluno, encontram-se comentários sobre o fato de que esse problema é bastante generalizado nas famílias dos bairros periféricos da cidade, onde as crianças, em muitos casos, tão somente buscam a escola para se alimentar, o que, por vezes, não deixa também de ser considerado uma atitude "incivilizada" por algumas professoras.

As relações entre desnutrição e aproveitamento escolar são pouco explícitas, não sendo encontradas em geral menções claras a sintomas que poderiam ser identificados especificamente como decorrentes da influência da carência alimentar no processo de aprendizagem. Isso sugere que pouco se conhece sobre o assunto na escola, além do reconhecimento genérico do efeito deletério que pode trazer a falta de alimentação sobre a criança.

Entre os problemas de rendimento, em relação aos quais esses determinantes são os mais evocados, as providências sugeridas em maior proporção são as técnicas, seguidas das afetivas e das providências extra-classe. Vem depois a transferência do problema para outra instância. Quando os problemas são de ordem comportamental as soluções se concentram nas medidas afetivas, aí incluindo-se amor e carinho, seguidas pelas providências extra-classe.

Note-se que é a primeira vez que as providências extra-classe adquirem significância. Elas compreendem sobretudo a merenda escolar, institucionalizada nas escolas públicas. No entanto, a porcentagem de indicação das providências técnicas e afetivas, maior do que das medidas extra-classe, autoriza a supor que as professoras estão mais propensas a acreditar que podem enfrentar as dificuldades decorrentes da má nutrição sobretudo lançando mão dos próprios recursos pedagógicos de que dispõem. A suplementação da alimentação do aluno através da merenda escolar pare



ce, pois, ser considerada mais como apoio ao processo pedagógico do que como solução para as dificuldades escolares.

A transferência para outra instância de problemas dos alunos caracterizados como tendo origem na desnutrição e em doenças carenciais, consiste em enviar as crianças ao médico, mas sobretudo em "aspirar" pela presença de um assistente social dentro da própria escola para contornar os casos mais graves.

## 2.5. Determinantes Psicológicos

As causas psicológicas foram analisadas enquanto dificuldades de ordem intelectual e enquanto explicações de caráter emocional, dado que, de acordo com um ou outro aspecto considerado, elas se comportam de maneira bem diferenciada em relação às variáveis em apreço.

### Causas Intelectuais

Altamente associadas aos problemas de rendimento é frequente que essas causas estejam ligadas a interpretação de tipo organicista. Assim, não é difícil que a dificuldade para aprender, a "memória fraca", a lentidão na aprendizagem e também as deficiências mentais, o baixo quociente de inteligência, venham acompanhados de argumentos que induzam a colocação das dificuldades em termos de hereditariedade e congenialidade.

Os problemas de ordem intelectual são também colocados em termos de diferenças individuais, refletindo uma abordagem da psicologia diferencial que representa a evolução histórica das justificativas de teor organicista, largamente difundida nas agências formadoras do pensamento pedagógico brasileiro.

A despeito das reservas que se possa fazer a esse tipo de enfoque visto que não abre espaço aos fatores sociais que estariam condicionando a performance intelectual do aluno, é preciso convir que, assim como as diferenças de caráter orgânico, as psicológicas certamente são capazes de explicar algumas das variações do desempenho da criança na escola. Isso se expressa sobretudo na apreciação que as professoras fazem acerca dos alunos de NSE alto e médio, sob o argumento de que cada criança nasce com um potencial intelectual determinado que impõe limitações ao seu desempenho individual, a despeito das estimulações que o ambiente lhe possa proporcionar. Esse raciocínio se manifesta com maior freqüência em se tratando de dificuldades na matemática, quando as diferenças sociais entre os alunos são muitas vezes declaradas como não fundamentais.

A perspectiva das diferenças individuais e das habilidades naturais não esgota porém as explicações sugeridas para as dificuldades de ordem intelectual nas camadas menos favorecidas. O que se encontra algumas vezes são ponderações que admitem não ser o meio ambiente o determinante crucial dessas diferenças, embora ele contribua para "deteriorar" o potencial intelectual de que são portadores os alunos. No outro extremo se colocam os relatos que tendem a substituir a explicação das diferenças individuais, ou inatas, pelo argumento de que essas crianças são carentes culturais, o que implica em reconhecer que o meio em que elas são criadas exerce uma influência extremamente negativa em relação ao seu desempenho intelectual, e, conseqüentemente, em relação ao seu rendimento escolar.

É importante contudo não esquecer que, a despeito de não o declararem explicitamente a não ser em casos raros, é fato

mais ou menos corriqueiro que as professoras considerem os alunos de NSE baixo pouco inteligentes, ou deficientes mentais, como o atestam literalmente alguns dos relatos dos próprios sujeitos desta pesquisa, tal qual o transcrito abaixo\*. Numa exposição como a que lhes foi solicitada, as professoras tendem a omitir juízos dessa natureza procurando expressar-se através de uma argumentação que conta com maior aprovação nos meios educacionais, o que, no seu entender, lhes valeria aí uma representação de seu desempenho profissional provavelmente mais bem aceita.

Para qualificar as crianças como pouco inteligentes as professoras buscam algumas vezes o apoio dos testes psicológicos, mencionam vez por outra o diagnóstico feito por especialistas, mas, via de regra, chegam às suas próprias conclusões através de processos bastante subjetivos e arbitrários. Rotulando certos alunos como não inteligentes, com capacidade limítrofe, ou deficientes mentais, elas os colocam em desvantagem em relação a uma norma, um conceito genérico que é pressuposto como a inteligência média da população de determinada idade. Esse torna-se o critério mais importante em função do qual devem ser medidos os resultados do desempenho dos alunos, e o referencial que permite valorizar-lhes a precocidade ou depreciar-lhes o atraso escolar.

---

\* "Uma professora comum costuma:

- 1º) reprimir o aluno chamando-o de burro e coagindo com reprovações;
- 2º) encaminhar a criança para uma clínica psiquiatra;
- 3º) como as crianças de periferia não têm condições de freqüentar clínicas psiquiatras e as do governo além de repletas atendem mal ... o final dessa criança seria ser expulsa da escola e continuar falando errado e tendo desequilíbrio motor o resto da vida porque depois de certo tempo os erros de linguagem são incorrigíveis. Esta criança estaria condenada à marginalidade". Note-se que o relato é feito na 3ª pessoa e não reproduzindo uma atitude que seria a do próprio sujeito respondente.

Apesar de muito pouco claro na forma de expressão dos sujeitos, esse tipo de raciocínio tem como pressuposto subjacente a idéia de construção de uma escala métrica de inteligência, tal como proposta inicialmente por Binet e Simon e difundida posteriormente pelas correntes empiricistas que chegaram até o Brasil. Esse procedimento no dizer de Bisseret (1979) visa ao estabelecimento de normas fundadas em critérios de utilização social dos indivíduos na medida em que, definindo como inteligência aquilo que medem os testes, toma as próprias habilidades expressas por determinados grupos sociais que têm acesso à escola e que são o objeto de mensuração dos testes, como parâmetro universal, que termina por discriminar desfavoravelmente aqueles que apresentam habilidades ou características não enquadradas entre essas. De tais normas derivam as noções de idade mental e de quociente de inteligência.

Para enfrentar as dificuldades de natureza intelectual as professoras propõem em primeiro lugar medidas técnicas. Em proporções bem menores são sugeridas intervenções de ordem afetiva e é recomendada a transferência do problema para outra instância.

#### Falta de prontidão

A própria noção de falta de prontidão para a aprendizagem, mais especificamente relacionada ao desempenho das tarefas escolares, deriva também, da mesma tendência de mensuração do comportamento e se expressa várias vezes pelas referências ao uso dos testes ABC\* de prontidão para a alfabetização.

---

\* Lourenço Filho (1964).

Como um item à parte em relação ao das dificuldades intelectuais propriamente ditas, verificou-se que embora com baixa frequência, a maior incidência de menções recai sobre os alunos de NSE baixo\*.

Ora ainda que se leve em conta o fato de que as professoras considerem que tais determinantes devem ser contornados sobretudo através de medidas de ordem técnica, vale a pena tomar essas respostas com cautela se nos recordarmos de que em estudo semelhante realizado pelo INEP\*\*, várias professoras declararam que não se deveria ensinar a ler e nem mesmo tentar o ensino de leitura a crianças classificadas como imaturas pelo teste ABC. Como tal pesquisa foi realizada no fim do ano, depreende-se que grande número das crianças que foram qualificadas como imaturas passaram o ano letivo realizando exercícios de prontidão sem qualquer iniciação à leitura. O teste ABC viria, pois, funcionando no sentido de baixar a expectativa do professor, o que tem repercussões sérias no rendimento escolar.

Em todas as colocações sobre as dificuldades de ordem intelectual parece portanto persistir a idéia de que cada sujeito é dotado pela natureza (tese das idéias inatas) ou adquire, em função dos primeiros anos de vida em certos ambientes culturais, (tese culturalista), um certo quantum de inteligência que marcará o seu desempenho em qualquer atividade, tendendo a permanecer constante em todas as etapas de sua vida\*\*\*.

---

\* A frequência de menções sobre "falta de prontidão para aprender" segundo a condição social do aluno é a seguinte: NSE alto 19 (20%); NSE médio 28 (32,5%) e NSE baixo 40 (45,3%).

\*\* INEP, op. cit.

\*\*\* Cf. Centre de Recherche de L'Education Spécialisée et L'Adaptation Scolaire (1978).

Observando porém a distribuição das providências tomadas para as causas de ordem intelectual segundo a condição social do aluno verifica-se que a sugestão das providências técnicas é proporcionalmente maior para os alunos de NSE médio (40,9%) e alto (37,6%) do que para os de NSE baixo (30,9%). As medidas afetivas, como o aconselhamento e valorização do aluno, sugeridas logo após as técnicas, também concentram suas maiores frequências entre os alunos de NSE médio e alto, sendo que apenas, no terceiro grupo de providências mais mencionado é que as respostas mais freqüentes recaem sobre os alunos de NSE baixo e médio.

Se, portanto, pelo fato de acreditarem que as diferenças intelectuais são de certo modo irremovíveis, ao atribuírem a esses fatores a responsabilidade pelo fracasso do aluno, as professoras podem sentir-se em parte eximidas de sua responsabilidade profissional frente ao problema, na medida em que elas se propõem a intervir na situação, sua atitude varia se a questão se coloca em relação a alunos de diversa condição social. Tendem as suas intervenções a se dirigir sobretudo para sanar as dificuldades das crianças de NSE médio e alto, sendo que as de NSE baixo recebem sistematicamente menor assistência de sua parte, o que certamente concorrerá para agravar as dificuldades dessas crianças em relação aos demais alunos.

#### Dificuldades de ordem emocional

Definidas como: necessidade de chamar atenção, superproteção, timidez, dependência, dificuldade de ajustamento, frustração, nervosismo, falta de motivação, trauma ou problema emocional vago e baixo autoconceito, constituem determinantes evocados

com maior freqüência quando se trata de problemas de comportamento.

Com um peso muito grande na ordem geral das causas, figurando entre as mais mencionadas, elas centram a preocupação em cada um dos indivíduos tomados isoladamente, sugerindo que o problema é deles exclusivamente e procurando explicá-lo através de noções mais ou menos elaboradas, que derivam de diferentes abordagens psicológicas, como as propostas pela psicologia social, pelas teorias de aprendizagem, privilegiando o seu aspecto motivacional, pelas teorias da personalidade e mesmo pela psicanálise. O emprego freqüente da expressão trauma (trauma psíquico, de infância, de nascimento — também mencionado nas causas congênitas) — que pode sugerir a influência de interpretações psicanalíticas no discurso das professoras, serve, por outro lado, como exemplo da facilidade com que se apela para rótulos que adquirem valor explicativo extremamente vago, mas que parecem satisfazer a necessidade de encontrar justificativas por parte dos sujeitos, para as dificuldades com que as crianças se deparam, num terreno que é do domínio do subjetivo.

Esperadamente os determinantes de ordem emocional aparecem com maior freqüência entre os problemas de indisciplina e apatia. Nesse caso são apontadas como providências as medidas afetivas incluindo-se o amor e carinho, os recursos de natureza técnica e o apelo aos pais.

Quando se trata de problemas de rendimento, são sugeridas para resolver as dificuldades de ordem emocional, providências afetivas e técnicas praticamente na mesma proporção. Em seguida figuram a transferência do problema para outra instância e o apelo aos pais. Note-se que a tentativa de transferir o probleme

ma para outra instância é bem mais frequente quando as dificuldades emocionais interferem no desempenho do aluno em matemática ou em português do que quando elas são responsabilizadas pela sua indisciplina ou apatia, casos que a professora procura contornar a partir de seus próprios recursos, ou solicitando a colaboração dos pais.

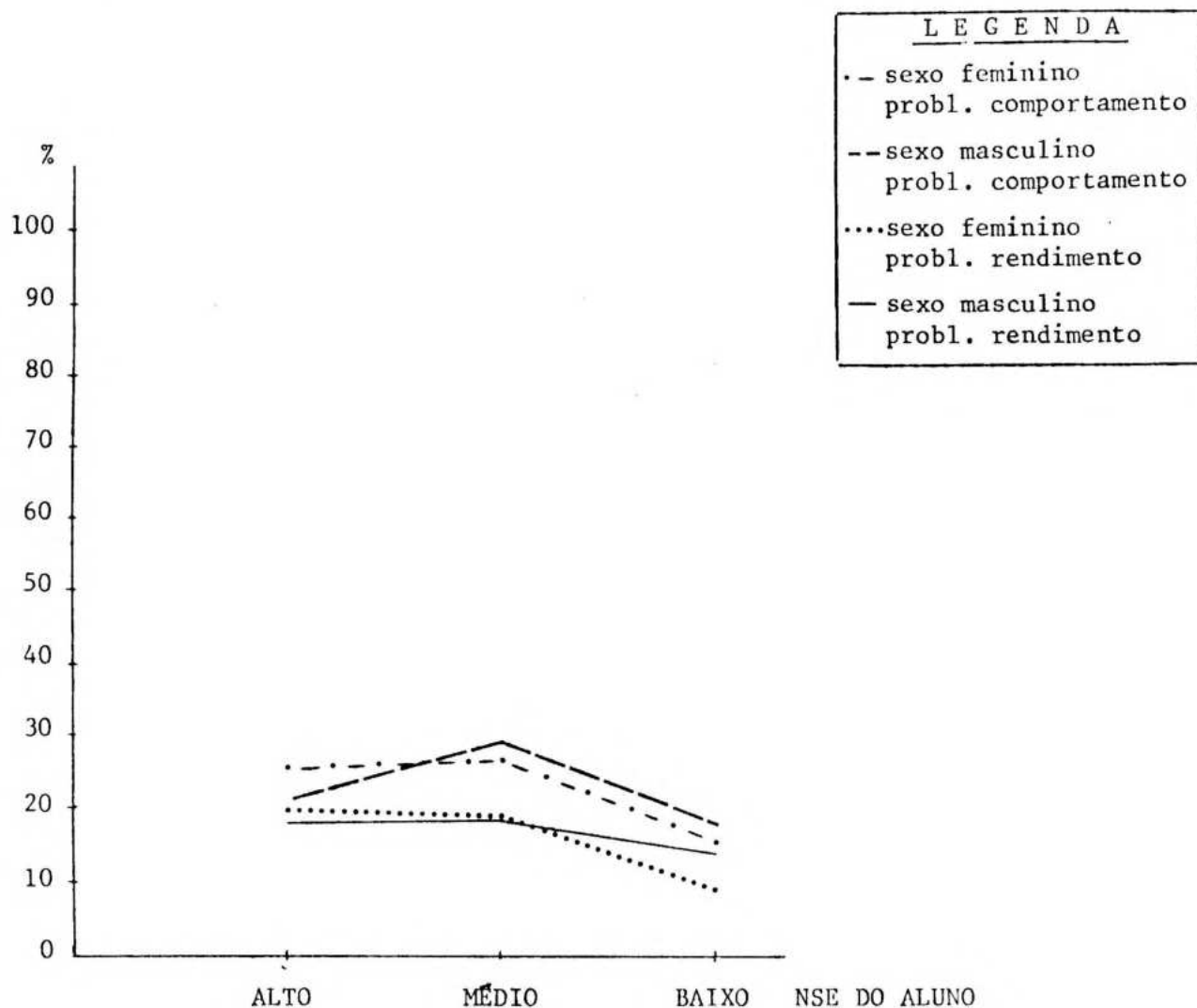
Reiteradas vezes as professoras mencionam a importância de dominarem conhecimentos de psicologia para fazer frente a tais dificuldades, queixando-se, em alguns casos, de que ele é insuficiente no preparo que receberam, outras, elogiando a excelência da formação que tiveram na área, e ainda outras contando os esforços realizados no sentido de procurar suprir as deficiências sentidas. De modo geral, torna-se evidente nos relatos que a formação na área psicológica é considerada pelos sujeitos como um instrumental básico e prioritário para o exercício da profissão, conferindo às providências apontadas uma conotação de caráter pretensamente científico dado que psicologizante.

Colocando a questão no plano predominantemente subjetivo, a ação pedagógica passa a pressupor um componente intangível, que expressa uma valorização maior dos componentes internos do que externos da ação.

De acordo com o que mostra o gráfico a seguir, os determinantes emocionais das dificuldades escolares parecem afetar, segundo a opinião das professoras, mais as crianças de NSE alto e médio, do que as de NSE baixo, o que é confirmado com a indicação de 38% das causas emocionais para os alunos das camadas altas e médias e cerca apenas de 23% para os de NSE baixo.



GRÁFICO Nº 8 — PRESENÇA DE CAUSAS "EMOCIONAIS" SEGUNDO O TIPO DE PROBLEMA, A CONDIÇÃO SOCIAL E O SEXO DO ALUNO.



Ora, se se propõe uma situação às professoras em que os alunos de NSE médio, aqueles por elas considerados como a norma, ainda assim apresentam problemas, dado que elas supõem que todos os fatores externos lhe são favoráveis, não é de surpreender que a origem de tais dificuldades seja buscada ao nível da problemática interna de cada um deles, isto é ao nível do subjetivo. Para as camadas mais pobres os problemas afetivos não merecem o pa

pel de determinantes como se constatou aqui, uma vez que eles são considerados como decorrência de situações objetivas muito críticas. Quanto aos alunos de NSE alto, apesar de eles apresentarem dificuldades emocionais na mesma proporção que os de NSE médio, parece, pelos argumentos expostos na análise dos determinantes sociais e culturais, que tais problemas teriam a ver em parte com o ambiente em que vivem tais crianças.

Concentra-se assim, particularmente para as crianças de NSE médio, o cerne das explicações acerca das dificuldades escolares em torno dos problemas pessoais e interpessoais que têm por tanto como referência o próprio indivíduo e não a classe ou grupo social a que ele pertence.

#### 2.6. Determinantes Escolares

Os determinantes escolares das dificuldades encontradas pelo aluno foram codificados em três itens a saber: falhas da estrutura escolar, incluídas também nesse caso as dificuldades do aluno em relação à classe e à escola; falhas da professora, do método ou do curso, e, dificuldades relativas ao conteúdo da disciplina.

Altamente associadas à natureza dos problemas propostos, as causas escolares incidem com maior frequência sobre os aspectos instrucionais propriamente ditos, sendo grosso modo pouco expressivas em relação aos problemas de comportamento

TABELA Nº 12 — Incidência das causas escolares segundo o tipo de problema proposto

Tipo de Problema	Causas Escolares	Falhas da estrutura escolar		Falhas da professora, método, curso		Natureza do conteúdo	
		N	%	N	%	N	%
Rendimento		65	(2,3)	304	(11,0)	80	(2,9)
Comportamento		131	(4,5)	42	(1,4)	0	0,0

Embora alguns dos itens apresentem freqüência baixa no cômputo geral das causas de rendimento, aquele que engloba as falhas da professora, método ou curso é o segundo mais mencionado entre todas as causas sendo superado apenas pela "carência afetiva de origem familiar". Esse dado merece destaque ainda que se leve em conta o fato de que a importância dos fatores escolares se dilui consideravelmente, quando tomados problemas de rendimento e de comportamento conjuntamente.

Isso permite supor que, ao menos quando se trata das tarefas de transmissão do conhecimento propriamente ditas, as professoras estão dispostas a reconhecer a importância das variáveis pedagógicas na detecção das dificuldades dos alunos, ainda que tais tarefas cheguem a ser apenas parte de sua proposta educacional. Como já tem ficado claro em outros momentos, esses dados parecem confirmar o fato de que os sujeitos tendem a encarar o processo educativo como formador de um modo de ser e de comportar-se que não se restringe à utilização de técnicas e ao domínio de conhecimentos específicos.

### Falhas da estrutura escolar

As deficiências pedagógicas agrupadas como falhas do sistema escolar figuram nos relatos de modo disperso, de sorte que, na maioria das vezes, os sujeitos ao mencioná-las não estão se referindo a uma visão mais integrada do que estaria ocorrendo na esfera institucional, mas reportam-se apenas a circunstâncias específicas que retratam um determinado aspecto do funcionamento do sistema. Elas parecem afetar mais as questões ligadas ao comportamento do que ao rendimento, ao contrário dos demais itens arrolados entre as causas escolares.

O aspecto mais freqüentemente citado nesse item é o que se refere ao número excessivo de alunos em cada classe, o que impede um atendimento mais individualizado das crianças com dificuldades e se agrava pelo fato das classes serem heterogêneas ou inadequadas às características de alguns alunos. Dados sobre as escolas públicas de 1º grau paulistas, indicam que a razão aluno/professor nos estabelecimentos estaduais é de 35/1\*, embora se saiba que essa é uma média que se situa freqüentemente abaixo do número de alunos encontrados principalmente nas classes de periferia, o que, certamente deve dificultar sobremaneira o trabalho da professora. É nos problemas de indisciplina particularmente que se pode observar com mais agudeza a dificuldade de se trabalhar com classes grandes.

Associada no mais das vezes à existência de classes numerosas, é apontada a escassez de classes especializadas, que no entender de algumas professoras, tem também a sua parcela na de-

---

\* Consulte-se SÃO PAULO. Secretaria de Educação (1977).

terminação ou no agravamento do fracasso escolar. Um fato digno de nota é que por vezes os sujeitos chegam a expressar-se a favor de multiplicação dessas classes em larga escala, na tentativa de procurar equacionar a solução para as dificuldades de desempenho encontradas em tão grande proporção nas nossas escolas. Ao propor a extensão de uma medida de excessão a tal ponto que ela se torne regra, as professoras elegem iniciativas parciais e isoladas para fazer frente a um fundamental problema do ensino primário sem, no entanto, chegar a questionar de modo claro a estrutura e organização do sistema escolar tal qual proposta nos termos atuais.

A escassez de recursos didáticos e materiais da própria escola, a falta de professores e mesmo a questão da sua assiduidade, concorrem segundo a ótica da professora, em proporção reduzida para explicar as dificuldades manifestas pelos alunos. Já a falta de pessoal técnico qualificado se faz sentir não somente ao nível da unidade escolar mas do próprio sistema de ensino sobretudo em virtude de uma orientação curricular deficiente que, não chega a ser capaz de esclarecer as dúvidas e falhas de formação que as próprias professoras reconhecem ter. Criticam-se também as diretrizes fornecidas por esses órgãos, que sofrem constantes alterações prejudicando a coerência e a continuidade exigidas no trabalho pedagógico. Além do que, as medidas pedagógico-administrativas são implantadas de maneira quase sempre impositiva, sem que os próprios agentes da ação educativa tenham condição de se manifestar a respeito.

Um dos aspectos que tem desencadeado a oposição das professoras de modo bastante contundente e provocado resistência acirrada por parte de algumas delas é o que diz respeito às medi

das tomadas pelo sistema para evitar a evasão e repetência escolar tais como a promoção automática e outras pressões exercidas junto ao corpo docente no sentido de que retenha o menor número possível de alunos. Elas se expressam reprovando com muito rigor essa orientação, tal como neste caso:

*"A origem do problema era o seu baixo QI. Fora matriculado no 1º ano mas não tinha maturidade intelectual e emocional para a aprendizagem da leitura e da escrita. Empurraram-no "automaticamente" para o 2º ano e as dificuldades aumentaram. Tornou-se uma criança problema.*

*Casos como este que atrapalham o professor fazendo-o desistir do magistério e buscar outro ramo de trabalho existem muitos. Obrigar que os professores aprovem os alunos e tentem recuperá-los a todo custo é traumatizante e desalentador".*

Essa resistência parece indicar que continua ocorrendo, ao nível do sistema, quase 10 anos após terem sido tomadas várias iniciativas no gênero, aquilo que o trabalho de Ludke (1972) já havia apontado sobre a percepção do pessoal docente e administrativo do ensino a respeito das medidas que levaram à supressão dos exames de admissão no Estado de São Paulo em 1968. Torna-se clara aí a dificuldade manifesta pelo corpo técnico e administrativo da escola em aceitar e entender o sentido e o alcance de iniciativas como aquela, deixando também evidentes as falhas nos processos utilizados junto ao corpo docente para comunicá-lhes sobre e fazê-los participarem de decisões cujo objetivo primeiro era o de alargar o funil do ensino fundamental.

A atitude de reserva das professoras, que chegam a considerar a promoção automática e medidas congêneres como fator de impecilho ao avanço dos alunos, inversamente ao espírito da proposta emanada das esferas mais altas da administração, pode ser, por um lado, entendida como uma denúncia ao aspecto meramente formal dessas decisões, tal como elas se apresentam à percepção dos agentes que devem colocá-los em prática.

Evidentemente é preciso concordar que não se trata simplesmente de fazer as crianças "passarem" de ano, sendo importante garantir que elas aprendam. Convém indagar no entanto, se têm sido oferecidos às professoras subsídios que as inclinem a considerar a promoção automática como uma alternativa capaz de aumentar, a curto prazo, a probabilidade da criança permanecer na escola, já que as mudanças qualitativas do ensino têm um prazo da maturação mais lento. Num ritmo menos acelerado, mais adequado a superar possíveis dificuldades encontradas por boa parte das crianças nos primeiros anos de escolaridade, os alunos poderiam por meio de medidas como essas, evitar de refazer algumas etapas eventualmente já vencidas no caso de terem de repetir simplesmente a série que cursaram, conseguindo avançar um pouco mais em termos dos objetivos propostos pelo ensino. Com isso se diminuiria também o índice de evasão que figura sempre como estreitamente associado ao problema da repetência\*.

Por outro lado, a resistência das professoras indica que prevalece entre elas, ainda não suficientemente trabalhada pelos setores responsáveis pela inculcação de uma linha de traba

---

\* Sobre a promoção automática cf. Mello (1979).

lho pedagógico, uma ética profissional que coloca como ponto de honra o direito do professor julgar o desempenho do aluno por critérios que, em última instância, dependem de decisões exclusivamente pessoais.

Se, ao tratar efetivamente de classes com dificuldades, muitas das professoras automaticamente reduzem suas expectativas e o nível de exigência em relação aos alunos, isso via de regra não as leva entretanto a questionarem os próprios critérios de excelência atualmente prevalescentes no ensino, sendo freqüente que lamentem a sua queda de qualidade, em função de um modelo de desempenho de aluno que não tem a ver com as características de aprendizagem da atual clientela das escolas.

As medidas sugeridas com maior freqüência para contornar problemas provocados por deficiências da estrutura escolar são as de ordem afetiva e técnica.

#### Falhas da professora, método ou curso

As falhas do sistema escolar de certo modo eximem a professora da responsabilidade direta pelo fracasso do aluno, ao passo que as deficiências do curso, método e da professora atingem mais de perto a representação de seu próprio desempenho profissional. Talvez seja exatamente por isso que as referências às falhas deste segundo tipo são usualmente colocadas de modo a não se saber com precisão se se trata de deficiência na programação do curso, da utilização de um determinado método ou de um procedimento genérico, ou ainda, de falta de habilidade ou preparo da própria professora, o que de certo modo, serve para tornar difusa, ou atenuar a responsabilidade que lhe poderia ser atribuída.



Vale a pena também observar que na maior parte das vezes os sujeitos se projetam nos relatos assumindo o próprio papel da professora que deve diagnosticar a causa do problema, propor soluções e imaginar os resultados que obterá. Em alguns casos, porém, as professoras se referem a medidas habitualmente tomadas, sem que se identifiquem com elas. Isso ocorre com maior frequência quando se trata de falhas da própria professora, o que deixa clara a intenção de resguardar a imagem de eficiência profissional que os sujeitos procuram imprimir aos relatos.

Também ocorrem nesse item algumas menções a deficiências de orientação nas séries anteriores, que, por terem se tornado cumulativas, acabam difíceis de contornar.

Se compararmos estes resultados aos do estudo do INEP\* as nuances acima mencionadas talvez permitam entender parte da discrepância que se verifica entre a frequência alta encontrada para os fatores ligados ao método e atuação pedagógica do professor nesta pesquisa, e a posição modesta que estes mesmos fatores ocupam na explicação das dificuldades encontradas pelos alunos para aprender a ler naquele. Por outro lado é preciso considerar que no trabalho atual se introduziu como fator de controle a variável NSE do aluno que possibilita explicar em parte as porcentagens altas encontradas para tais determinantes, visto que os motivos de ordem pedagógica são aventados sobretudo para os alunos de NSE médio.

As providências sugeridas com maior frequência para enfrentar dificuldades decorrentes de "falhas da professora, método ou curso", foram as técnicas, figurando a transferência do

---

\* Op. cit.

problema para outra instância em segundo lugar. Codificada dentro desta segunda ordem de providências, merece destaque a retenção do aluno na série, medida em que a responsabilidade de fazer o aluno produzir passa a ser deslocada para a professora do ano seguinte, já que no corrente exercício ele é dado praticamente como irrecuperável. Essa solução já se prenunciava no bojo da condenção às pressões à promoção do aluno, indicando que efetivamente para a professora a retenção do aluno se afigura como medida mais adequada para fazer frente a dificuldades de aprendizagem manifestas pelas crianças.

Quanto aos problemas pedagógicos, é curioso verificar que, ao lado das observações mais frequentes relativas à dificuldades da criança raciocinar sem o auxílio de material concreto em matemática, e de insuficiência de vocabulário e falhas de alfabetização em português, surgem referências às teorias de Piaget, e vez por outra, o emprego de uma terminologia de origem behaviorista. A impressão que se tem, inclusive pela impropriedade das colocações encontradas algumas vezes\*, é que tais citações pretendem sugerir o domínio de um determinado corpo de conhecimentos teóricos, bastante valorizado nos meios pedagógicos, mas que na realidade não passam de um verniz extremamente superficial que serve, entretanto, para referendar, através de uma linguagem dita científica, noções de didática bastante difundidas mas precariamente fundamentadas.

---

\* Observe-se como entra Piaget neste relato:

... "A professora deverá tomar medidas como, em lugar da mãe, deixar que ele mesmo perceba o seu erro. Incentivá-lo sempre que possível, dar-lhe palavras de carinho, afazeres, importantíssimo para o mesmo. Ou, se for possível aplique-lhe um pouco da filosofia de Piaget. Tudo é belo, você pode e vai conseguir".

Essas observações não devem, no entanto, ser entendidas como uma forma de recriminar as professoras. É importante lembrar que nenhuma das agências formadoras do pensamento pedagógico tem se comprometido com uma teoria específica de aprendizagem ou de ensino, por exemplo. Pelo contrário, dentro de uma proposta pedagógica que pode ser chamada de renovada e abrange determinadas tendências genéricas comuns a diversas linhas de pensamento, cabem variadas orientações teóricas que implicam na sustentação de pressupostos muito distintos entre si e, por vezes, até opostos, contraditórios, ou mesmo inconsistentes.

Uma orientação eclética pretende também uma prática eclética, mesmo porque até hoje nenhuma teoria de ensino ou de aprendizagem conseguiu dar conta de todos os problemas com que se defronta a ação educativa. Dessa forma as medidas sugeridas pela pedagogia oficial recorrem ora a um tipo de fundamentação, ora a outro, e se chocam muitas vezes com uma prática que se fundamenta numa terceira ordem de explicações, em geral há muito tempo esquecidas no papel, e tendo como força de modelo apenas o testemunho de sua própria eficiência.

Assim, a evocação, pela professora, de conceitos teóricos muito vagos sobre o ensino e a aprendizagem, mais do que uma formação insuficiente, pode refletir também a própria insuficiência do conjunto de conhecimentos existentes como guias da sua ação cotidiana em sala de aula.

É provavelmente por isso que, ao lado de um esforço no sentido de demonstrar a aceitação e a utilização de certos procedimentos considerados "avançados" do ponto de vista pedagógico, algumas considerações sobre o emprego de métodos e do ensino consistem, em um número reduzido de relatos, numa oportunidade de

expressar uma queixa que não encontra outros canais competentes para fazer-se valer. Trata-se geralmente de relatos de professoras com larga experiência de magistério e que, habituadas ao emprego de determinados procedimentos chamados tradicionais que elas consideram eficientes, veêm se contrafeitas ao terem de aceitar uma orientação de cúpula, titubeante e duvidosa do ponto de vista dos resultados.

Esses depoimentos colocam os resultados da prática como o melhor árbitro para o julgamento da eficiência de uma medida pedagógica. E, se nem sempre se pode concordar com os critérios de eficiência a que eles são referidos, tendo-se em contra os interesses do sistema escolar no seu sentido mais amplo, é preciso reconhecer que a observação das professoras traz elementos efetivamente valiosos do ponto de vista didático, que os órgãos de orientação pedagógica central não poderiam deixar de reconhecer como uma contribuição fundamental a ser levada em conta.

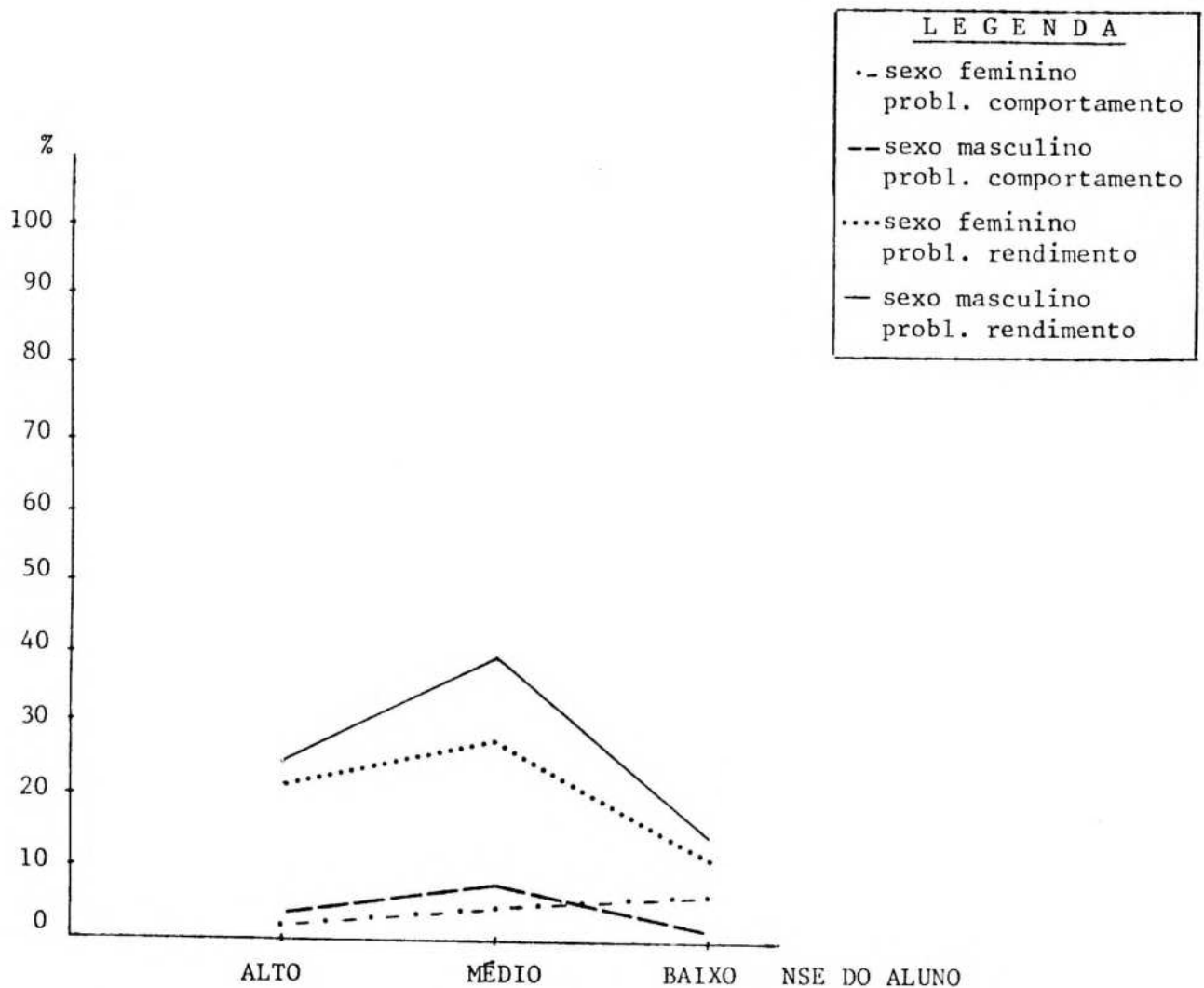
Isso se observa particularmente em relação ao uso dos métodos fonético e global, o primeiro empregado tradicionalmente pelas professoras e o segundo colocado pelos órgãos centrais de orientação pedagógica do Estado, num determinado momento, como a abordagem cientificamente mais avançada, o que implicava em condenar os outros processos de alfabetização como superados. A despeito da resistência das professoras, só posteriormente é que tais órgãos chegaram a reconhecer as limitações do emprego do método global, sobretudo em função das inúmeras variações nos resultados estreitamente associadas a características sócio-culturais da clientela.

Quando o item "falha da professora, método ou curso" é evocado como causa dos problemas de comportamento, ele compreen-

de geralmente argumentos como a falta de domínio de um determinado conteúdo que conduz à dificuldade de compreensão por parte do aluno, e conseqüentemente, à indisciplina ou apatia, ou como atitudes da professora capazes de provocar esse mesmo tipo de resposta entre os alunos.

Segundo os relatos, as deficiências de métodos ou da professora afetam sobretudo aos alunos de NSE médio, tal como se pode verigicar no Gráfico nº 9.

GRÁFICO Nº 9 - PRESENÇA DO ITEM "FALHAS DA PROFESSORA, MÉTODO OU CURSO", SEGUNDO O TIPO DE PROBLEMA, CONDIÇÃO SOCIAL E SEXO DO ALUNO.



Dado que tais alunos são considerados as crianças "normais" e, portanto, "sem problemas", é compreensível que os sujeitos busquem no universo subjetivo de cada um, ou quando muito, nas variáveis pedagógicas, a explicação para as dificuldades na escola. É provavelmente em função dessa percepção, que as professoras, ao pensarem na necessidade de reformulações atinentes ao ensino, não conseguem se desprender dos parâmetros oferecidos pelo nível de desempenho alcançado pelos alunos dessas camadas.

Tal afirmação parece confirmar-se pelo efeito menor que, de acordo com os sujeitos, teriam os determinantes estritamente escolares sobretudo no desempenho dos alunos de baixa renda.

Quando indicadas para explicar problemas de rendimento as "falhas da professora, método ou curso" demandam de preferência medidas técnicas. Em proporções bem menores elas aparecem associadas à transferência do problema para outra instância e à providências de caráter afetivo.

#### Natureza do conteúdo das disciplinas

O item que se refere às dificuldades do próprio conteúdo da disciplina é mencionado evidentemente só quando estão em questão problemas de português e matemática, e mais particularmente neste segundo caso.

As dificuldades das próprias professoras em dominar os conteúdos ou os procedimentos através dos quais eles devem ser transmitidos aos alunos, e que se manifestam inclusive através de preconceitos correntes em relação à matemática, refletem-se na percepção dos fatores que seriam determinantes do fracasso escolar através de uma reificação das disciplinas, que passam, a ser "difíceis em si".

A incidência maior do item sobre os alunos de NSE médio reforça a idéia de que é em relação às dificuldades por eles apresentadas que ganham importância as explicações de ordem pedagógica propriamente ditas.

Como seria de se esperar, as providências mais indicadas para sanar dificuldades caracterizadas como tendo origem na natureza do conteúdo das disciplinas são as técnicas. Em menor proporção são sugeridas as medidas afetivas.

### 3. Como responder aos desafios e o que esperar dessas respostas

Muito já se disse sobre as providências como medidas tomadas em relação a cada uma das causas. Sua análise entretanto não se esgota aí. É preciso compará-las entre si, considerando o peso que tem cada uma no conjunto, tomá-las também em relação ao conjunto das causas das dificuldades escolares, detalhando as proporções em que variam, segundo a natureza do problema apresentado e de acordo com o sexo do aluno e sua condição social. Cabem igualmente considerações mais gerais sobre quem, acham as professoras, deve tomar efetivamente algumas das providências, e a quem elas costumam atribuir umas tantas outras.

A visão sintética dos resultados oferecidos pela análise que toma as providências como variáveis dependentes, torna evidente — como se pode constatar no Quadro 3a em anexo — a importância do tipo do problema na menção da grande maioria das providências. É portanto, pelo fato dos problemas apresentados pelos alunos serem relativos ao rendimento escolar ou ao comportamento em sala de aula, que variam em proporções significativas as respostas das professoras com respeito às medidas a serem adotadas frente a um diagnóstico das dificuldades do aluno.

Em relação a três das providências, a saber, as técnicas, as punitivas e a transferência do problema para outra instância, o tipo de problema mostrou-se como o único fator, entre os três estudados, que pode ser responsabilizado pela variação das respostas dos sujeitos.

A condição social do aluno responde também por parte significativa da variabilidade das providências afetivas, do "amor e carinho" e do "apelo aos pais", podendo ser considerada como a responsável básica pela indicação das medidas "extra-classe" e pelas alusões às necessidades de "mudanças na sociedade".

O fator "sexo do aluno", reforçando uma tendência já encontrada na análise das causas, parece não ser decisivo nas orientações sugeridas para superar as dificuldades apresentadas em sala de aula.

Como com relação às causas, os resultados que passaremos a discutir em seguida, provêm de indicações fornecidas pela análise de variância\*, pelas Tabelas 1a, 2a e 3a em anexo e pelas observações qualitativas sobre os relatos.

Através de um procedimento de análise de covariância\*\* procurou-se ainda complementar o exame das variáveis obtendo uma síntese controlada da escolha de providências em função dos três fatores examinados na análise de variância e das causas evocadas. Os resultados obtidos podem ser observados no Quadro 4a também em anexo.

---

\* Consulte-se também Tabela nº 5 em anexo.

\*\* Para cada providência foi aplicado um modelo com 3 fatores cruzados (tipo de problema, sexo e NSE do aluno) e 8 covariáveis expressas pela presença de cada um dos tipos de causas.



A respeito das conseqüências que a tomada de certas providências pode acarretar, a primeira evidência de que se dispõe é a de que os resultados previstos como decorrência das medidas adotadas deixaram de ser mencionados na maior parte das vezes. Entre 55% a quase 70% dos casos não se encontram indicações claras ou mesmo qualquer tipo de indicação a respeito deles. A pequena porcentagem de resultados computada torna portanto sua importância muito relativa, dado que permanece ainda grande margem de incerteza quanto às possíveis conseqüências da maior parte das intervenções sugeridas.

TABELA Nº 13 — OPINIÃO DAS PROFESSORAS SOBRE OS RESULTADOS OBTIDOS SEGUNDO AS PROVIDÊNCIAS PROPOSTAS

PROVIDÊNCIAS RESULTADOS	TÉCNICAS		AFETIVAS		AMOR E CARINHO		PUNITIVAS		APELO AOS PAIS		RECURSOS EXTRA- CLASSE		TRANSF. A OUTRA INST.		MUDANÇA NA SOCIEDADE	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bons	227	(26,9)	274	(27,6)	135	(36,0)	10	(23,2)	119	(26,6)	34	(26,5)	59	(14,9)	6	(24,0)
Razoáveis	36	(4,2)	47	(4,7)	16	(4,2)	2	(4,6)	15	(3,3)	11	(8,5)	14	(3,5)	0	(0,0)
Insatisfatórios	7	(0,8)	12	(1,2)	0	(0,0)	1	(2,3)	7	(1,5)	4	(3,1)	7	(1,7)	2	(8,0)
Problemáticos	38	(4,5)	45	(4,5)	15	(4,0)	4	(9,3)	20	(4,4)	5	(3,9)	47	(11,9)	3	(12,0)
Indeterminados ou não resposta	535	(63,4)	613	(61,8)	208	(55,6)	26	(60,4)	286	(63,9)	74	(57,8)	267	(67,7)	14	(56,0)
Total de menções das providências	843	(99,8)	991	(99,8)	374	(99,8)	43	(99,8)	447	(99,7)	128	(99,8)	394	(99,7)	25	(100,0)

Feita essa ressalva, a segunda evidência é a de que os resultados, quando mencionados, são acima de tudo bons. Acrescentando-se a eles os de efeitos razoáveis, obtém-se a tônica dominante em relação à maior parte das conseqüências geradas pelas medidas sugeridas: a de que as intervenções são positivas.

Raras são as alusões ao insucesso no encaminhamento de um dado problema. É de se notar que esse fato ocorre não só quando se trata de medidas ligadas à atuação direta da professora sobre o aluno, em relação às quais seria mais facilmente explicável a omissão do insucesso em vista da estreita associação de tais providências com uma imagem de desempenho eficiente, importante de ser preservada. A porcentagem de menções a resultados insatisfatórios é também pequena quando se trata de relacioná-las a medidas que extravasam a alçada exclusiva da professora, como o apelo aos pais, os recursos extra-classe, a transferência do problema para outra instância e as mudanças na sociedade.

O número de resultados problemáticos, embora não sendo grande, chega a ser expressivo, particularmente em relação a algumas medidas específicas: as punitivas e a transferência do problema para outra instância.

#### Medidas do domínio das professoras

Os recursos que partem da iniciativa das professoras são as providências técnicas, as afetivas, o amor e carinho e as medidas punitivas. Respondendo por pouco mais de 60% das medidas tomadas para enfrentar as dificuldades de rendimento e por mais de 70% das dirigidas aos problemas de comportamento, tais providências indicam que as professoras se consideram os principais agentes responsáveis para contornar ou debelar as dificuldades apresentadas em classe.

Essa constatação adquire maior significado quando se considera que grande parte das razões aventadas para explicar tais dificuldades é atribuída pelas professoras a determinantes extra-escolares. Assim sendo, parece que seria precipitado atribuir a enumeração das diversas causas situadas fora da escola a uma simples tentativa de mascarar os entraves ao aproveitamento dos alunos situados dentro da própria escola, uma vez que a responsabilidade pelo problema tende a ser assumida ao nível pedagógico, a despeito de suas origens não serem identificadas nesse âmbito.

### 3.1. Providências técnicas: o recurso às medidas didático-pedagógicas

Elas representam a porcentagem mais alta de respostas registradas com referência a uma única providência (33,8%) e aparecem profundamente imbricadas com as dificuldades de rendimento, sendo que em relação aos problemas de comportamento sua importância decresce muito, frente às outras medidas sugeridas.

A despeito da importância relativa das medidas didático-pedagógicas ser grande, sobretudo pelo fato de serem as mais indicadas para enfrentar problemas de rendimento, seu peso absoluto, porém, leva a supor que se, para resolver dificuldades no ensino da linguagem e da matemática as professoras em pouco menos de 70% dos casos recorrem a outros recursos que não os técnico-pedagógicos, isso pode indicar que elas não se sentem suficientemente preparadas para enfrentar as tarefas básicas que devem desempenhar.

Esses dados de certo modo são reforçados pelos resultados de uma pesquisa que propondo-se a avaliar habilidades desen-

volvidas pelo curso normal no Estado de São Paulo, encontrou, entre os sujeitos dificuldade de: selecionar e estabelecer prioridades de conteúdo para o ensino de 1º grau; selecionar procedimentos mais adequados para alunos em diferentes níveis de desenvolvimento; ordenar e coordenar o conteúdo das aulas; propor procedimentos adequados para o aluno que apresenta problemas de aprendizagem; reorganizar relações na classe capazes de criar melhores condições de trabalho quando detectados comportamentos inadequados na relação professor x aluno\*.

Ainda que se pondere que a situação das professoras desta pesquisa não é a mesma, visto que muitas delas têm curso superiores, e em especial, o de pedagogia, bem como uma experiência de magistério considerável, o que leva a supor que elas estariam em sua maioria melhor preparadas que as concluintes dos cursos normais, a grande freqüência de medidas fora do âmbito técnico-pedagógico parece atestar que deficiências básicas de sua formação profissional longe estão de ser superadas.

O 4º lugar que as providências técnicas ocupam em relação aos problemas de comportamento indica ainda que as professoras estariam dispostas a reconhecer que parte destes pode ser contornada por medidas de caráter didático, numa porcentagem relativamente alta de casos (16%) embora julguem que para eles haja outros recursos mais recomendáveis.

Considerando as causas que influenciam a escolha das providências técnicas quando controlados os fatores tipo de problema, condição social e NSE do aluno, verifica-se que as providências técnicas são sobretudo evocadas para sanar dificuldades

---

\* Bernardes (1976).

de origem escolar e intelectual, ou, quando os problemas são considerados como fruto de um handicap cultural das crianças. Ou seja, basicamente quando se trata de dificuldades cuja origem tem a ver com o aspecto cognitivo das atividades que são desenvolvidas em sala de aula.

Verifica-se, por outro lado, que quando os problemas das crianças são originados por causas familiares, sob controle dos demais fatores, as professoras tendem a não evocar as providências técnicas.

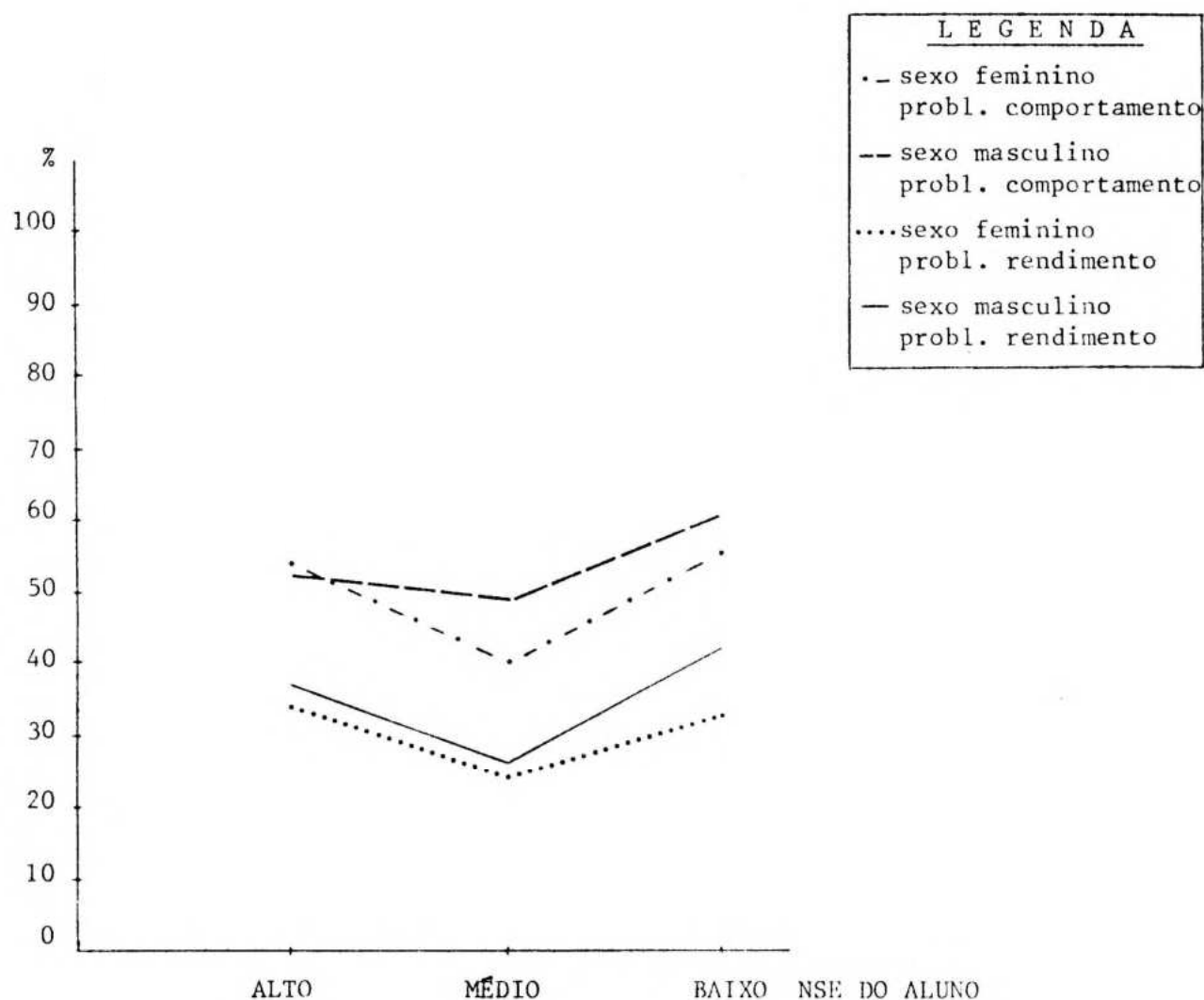
### 3.2. Providências afetivas, as preferidas

Se a grande concentração da freqüência gira em torno das providências técnicas para resolver dificuldades de rendimento, o mesmo se pode dizer sobre as providências afetivas quando se trata de enfrentar problemas de comportamento. Entretanto, a despeito das medidas afetivas serem responsáveis por parte significativa da variação das respostas dos sujeitos considerando-se os dois tipos de problemas, é interessante observar que elas são proporcionalmente mais evocadas como encaminhamento para os problemas de rendimento que as técnicas para os problemas de comportamento.

Essa inclinação das professoras a favor de uma intervenção de tom mais afetivo parece um indício de que, no nível da verbalização, são essas as medidas por elas mais valorizadas ou consideradas desejáveis. De modo geral pode-se ainda dizer que muitas das medidas incluídas nesta categoria exigem menor preparo específico da professora. Isso também poderia contribuir para explicar o fato dos sujeitos recorrerem a elas com maior freqüência.

A condição social do aluno é também um fator significativo na indicação das providências afetivas. Tal como demonstra o gráfico abaixo, elas tendem a ser evocadas em maior proporção quando se trata de alunos de NSE baixo, e, em segundo lugar, no caso dos alunos de NSE alto, exatamente aqueles considerados como tendo problemas que não se enquadram predominantemente no nível pedagógico estrito.

GRÁFICO Nº 10 — RECURSO A PROVIDÊNCIAS "AFETIVAS" SEGUNDO O TIPO DE PROBLEMA, CONDIÇÃO SOCIAL E SEXO DO ALUNO.



É interessante observar também que, a despeito do fator sexo não ser significativo estatisticamente em relação à indicação das providências afetivas, delinea-se certa inclinação das professoras a propor medidas dessa natureza mais para os meninos do que para as meninas, o que reforça a idéia de que as meninas são menos "visíveis" em sala de aula.

Sob controle dos três fatores, constata-se que são as causas familiares e as emocionais as significantes em relação à menção das providências afetivas. Por outro lado, frente aos problemas de origem escolar, ou causados por deficiências intelectuais ou orgânicas, tais providências tendem a não ser evocadas.

### 3.3. "Amor e Carinho"

Entre as múltiplas conotações que o "amor e carinho" podem assumir entre as professoras, é fato digno de nota esse de que a identificação do magistério primário como extensão dos cuidados com as crianças que ficam a cargo da mulher dentro do próprio lar, tenha permanecido como uma constante entre nós desde o século passado, quando a mulher se profissionalizou como professora, até os dias atuais. A despeito de todas as transformações ocorridas na sociedade, na estrutura do ensino e na própria composição do magistério, parece que o desempenho profissional da professora primária ainda continua marcado por forte identificação com o papel de mãe\*.

Esse papel corresponde hoje àquele desempenhado pela mãe nas camadas médias da população, que é tomado como modelo universal, de sorte que o tratamento dado às crianças pelas outras

---

\* Consulte-se à propósito, FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, op. cit.



mães de diversa condição social, passa a ser considerado como não adequado, ou simplesmente definido como não desempenho de papel.

Embora a identificação da professora com o papel de mãe tenha se mantido durante largo período de anos, devem entretanto ter ocorrido ao longo do tempo, uma série de alterações a respeito do que seria esse papel. Tais alterações certamente estão associadas ao novo status que adquire a infância nas sociedades urbano-industriais, produzido e reproduzido pelas camadas sociais que mais se beneficiam dos processos de industrialização e urbanização. Tratada no passado como um adulto em miniatura, a criança passa a ser considerada como um ser indefeso que precisa de cuidados especiais, não só do ponto de vista material, mas psicológico, visto que passa por uma série de etapas em seu desenvolvimento, que guardam características próprias. Tais etapas pressupõem que determinadas atitudes por parte dos adultos são necessárias para propiciar a sua realização integral. Entre os adultos, particularmente a mãe, e no caso também a professora, têm muito a ver com a criação das condições tidas como necessárias ao pleno desenvolvimento das potencialidades infantis, visto que elas são usualmente as pessoas que interagem por um espaço maior de tempo com a criança.

Ora, se o comportamento do adulto — pais de modo geral e mãe em especial —, não ocorre dentro dos parâmetros estreitos em que esse modelo é definido pela professora, ele tende a ser considerado inadequado por esta. É esse tipo de raciocínio que a leva por vezes a assumir uma atitude de oposição mal contida em relação ao desempenho das próprias mães junto aos filhos, do mesmo modo que a fez considerar o seu desempenho no papel de mãe em

sala de aula como nitidamente superior ao da mãe verdadeira, e isso com relação às crianças de diversa origem social, mas de modo mais acentuado no caso dos alunos de NSE baixo.

É verdade que em muitas circunstâncias a opinião ou atuação avisada da professora mostra-se mais adequada que a conduta da mãe em relação a determinados comportamentos da criança, seja em razão de seu preparo ou equilíbrio pessoal, seja em função da própria situação de sala de aula em que o convívio com a criança se dá apenas num lapso curto de tempo e em condições bastante específicas.

As professoras contudo parecem não se dar conta de que essa adequação — às vezes também apenas suposta — só pode ser mantida porque se trata do desempenho de um "pretens" papel de mãe na escola. Tomadas no seu verdadeiro papel de mães, terão elas o discernimento e exibirão as condutas que preconizam enquanto profissionais em relação a seus próprios filhos, com quem mantêm uma troca afetiva muito mais contínua e uma convivência sujeita a condicionantes tão diferentes dos escolares?

O recurso ao "amor e carinho", independentemente ou não da sua identificação com o papel de mãe, implica no reconhecimento da importância da relação afetiva no processo de ensino, ainda que esta relação afetiva com as restrições que foram apontadas. Considerada isoladamente, essa providência pode contribuir para melhorar as condições de aprendizagem, tal como afirmam as professoras.

Por outro lado essa medida também dá provas de um envolvimento maior da professora com a tarefa. Diante dos recursos escassos com que tem de se defrontar no dia a dia escolar, a falta de orientação pedagógica, o precário apoio institucional para o

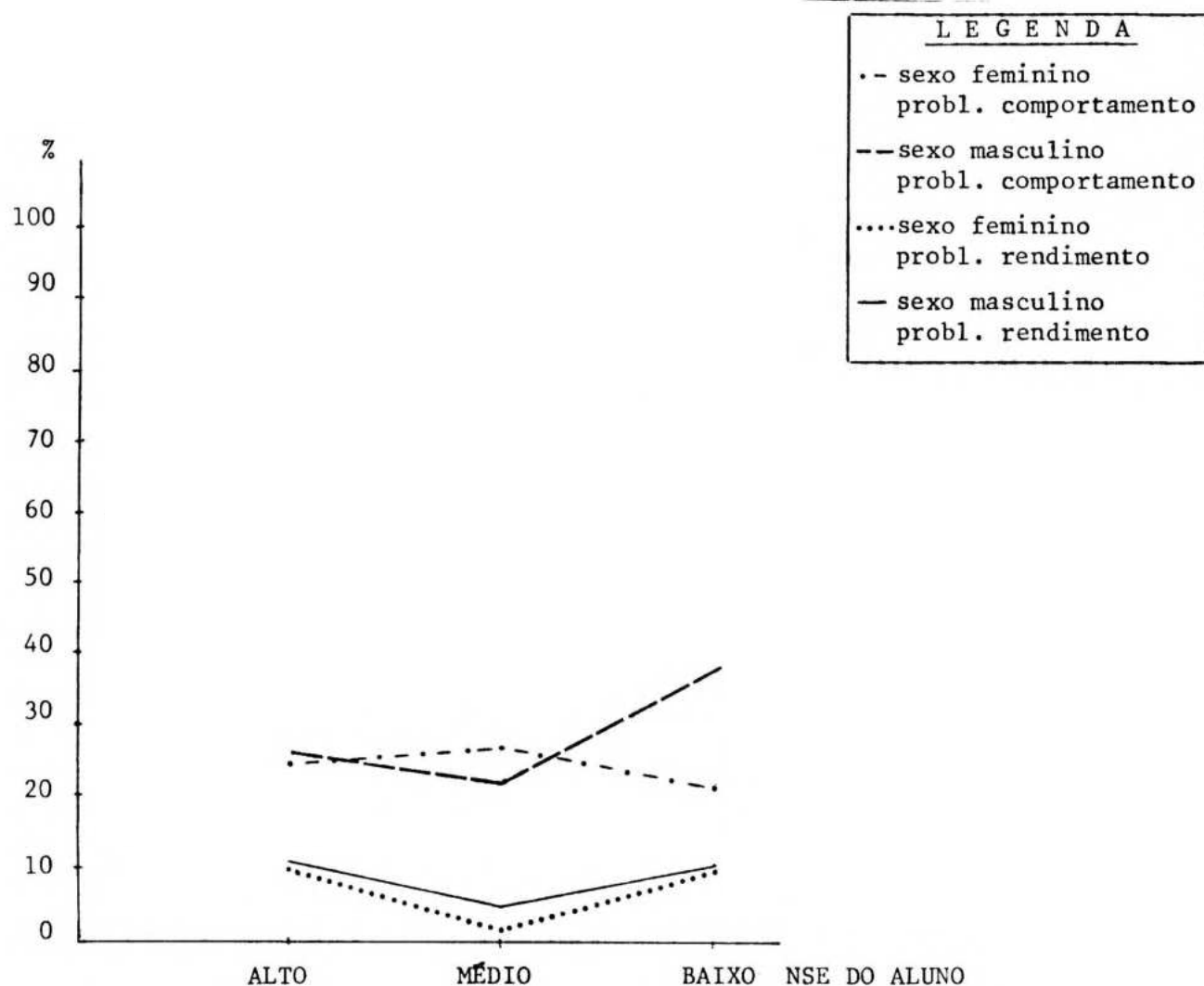
seu trabalho, é provável que o empenho pessoal da professora, a sua dedicação ao trabalho como parte desse envolvimento afetivo com o aluno, sejam efetivamente um dos principais fatores responsáveis pelos bons resultados que se pode obter. Por isso não é de surpreender que, entre as providências definidas como basicamente da atuação direta da professora, os sujeitos acreditam que é esta a que lhes oferece maiores probabilidades de sucesso.

Freqüentemente porém, do amor e do carinho que tanto envolvem a dedicação pessoal, falta um passo ou nada para conceber o magistério como sacerdócio. Essa mística que parece ser informalmente alimentada pela própria instituição escolar, deve servir primordialmente aos seus propósitos na medida em que aciona um recurso disponível e não dispendioso, capaz de contornar parcialmente as grandes deficiências do ensino que decorrem das condições de trabalho vigentes particularmente na rede de escolas públicas.

Assim, tal mística dificulta o equacionamento mais objetivo das dificuldades decorrentes do exercício da profissão, obstando a formação de uma consciência profissional que oriente o corpo docente no sentido de canalizar seus interesses e necessidades sob formas de atuação mais eficientes.

O "amor e carinho", indício de que a condição do aluno pode chegar a sensibilizar muito a professora, é significativamente mais evocado como recurso para encaminhar as dificuldades de comportamento do que as de rendimento e também distribuído diferentemente pelas professoras segundo a condição social do aluno. Elas manifestam acentuada preferência pelo uso desse recurso quando os problemas de comportamento são apresentados pelos meninos de baixa renda, tal como se pode constatar no gráfico a seguir.

GRÁFICO Nº 11 - RECURSO AO "AMOR E CARINHO" SEGUNDO O TIPO DE PROBLEMA. CONDIÇÃO SOCIAL E SEXO DO ALUNO.



A discrepância observada a favor dos meninos de baixo NSE prognostica uma relativa importância do sexo na menção desse tipo de providência, a qual se torna mais clara quando, através da análise de covariância, verifica-se que, sob controle das causas, os fatores "sexo do aluno" e "tipo de problema" combinados, influenciam a escolha do "amor e carinho".

Considerando por outro lado que, sob controle dos fatores "sexo", "tipo de problema" e "NSE do aluno", as causas que contribuem significativamente para a menção do "amor e carinho" são as de origem familiar, e que, frente aos problemas de origem intelectual e escolar esta providência tende a não ser sugerida, torna-se necessário o exame das médias dessa operação para verificar em que sentido ocorrem as influências detectadas\*.

De acordo com os resultados encontrados é possível afirmar que, quando as causas das dificuldades do aluno são apontadas entre os problemas de natureza familiar a tendência das professoras é a de favorecer mais os meninos, tratando-os com mais "amor e carinho". Tal tendência parece se mostrar ainda mais consistente quando entram em consideração as condições sócio-econômico-culturais em que se circunscreve a vida dessas famílias.

Quando, entretanto, se busca a origem das dificuldades nas condições pessoais da criança, ou seja, nas suas características físicas ou psicológicas, as meninas é que tendem a ser mais acarinhadas pelas professoras.

Não obstante, se se comparam as médias dos dois grupos, constata-se que os meninos merecem maiores cuidados da professora do ponto de vista afetivo do que as meninas. De certo modo, parece que as professoras deixam de assessorar didaticamente essas crianças, passando a tratá-las de maneira diferenciada, julgando com isso estar suprimindo deficiências mais graves do que as estritamente ligadas aos métodos e processos de ensino.

---

\* Veda Tabelas 6a e 7a em anexo.

Freqüentemente mesclado com "pena" nessas circunstâncias o "amor e carinho" tende a servir mais para "remediar", sem que se transforme numa maneira efetiva de oferecer condições ao aluno de superar suas próprias dificuldades. Nesse sentido é provável também que a atuação da professora em sala de aula colabore para influenciar a mudança do comportamento do aluno apenas de modo superficial, de tal forma que a alteração apenas facilite o seu trato com a classe, evitando por parte do aluno atitudes muito discrepantes em relação aos colegas. Com isso não chega entretanto a operar uma mudança desejável e necessária ao melhor aproveitamento do aluno, atribuição que, em vista das outras tarefas que ela tem de desempenhar junto à classe como um todo, fica aquém das suas possibilidades.

Do ponto de vista estrito do relacionamento afetivo, o amor e carinho mesclado com pena pode indicar que a professora tende a não valorizar as qualidades positivas que a criança apresenta, acentuando as consideradas indesejáveis, que se prestam para confirmar aos olhos dos próprios sujeitos da pesquisa, a necessidade e a importância de seu "compadecimento". Na perspectiva da criança uma atitude como essa pode favorecer ou reforçar a introjeção de um sentimento de inferioridade que tende a aumentar sua desvantagem perante os outros.

O "amor e carinho", tão propalado no discurso das professoras e tão menos constatado no dia a dia da sala de aula, parece ser também um recurso às vezes utilizado para dissimular uma relação tensa e mesmo antagônica entre professora e aluno. Se a conduta do aluno é capaz de sensibilizar a professora de modo profundo, por que julgar que praticamente as únicas formas de expressar esse envolvimento sejam aquelas consideradas altamente

desejáveis? O ressentimento, a irritação profunda, a raiva, a frustração que comportamentos da ordem dos que lhes foram apresentados na pesquisa, certamente são nelas despertados com muita freqüência, não ousam provavelmente ser expressos porque não considerados legítimos, ou desejáveis, ou os mais adequados para compor uma boa imagem de professora!

### 3.4. Punição: o comportamento proibido pelo discurso pedagógico

Uma análise de textos não precisa necessariamente se pautar apenas pelo seu conteúdo expresso. O omitido, o silêncio a respeito de determinados temas, as reticências, o esforço por vezes deliberado em buscar palavras que componham uma resposta com sentido somente pelo hábito de cuidar do aspecto formal do que se está escrevendo, podem constituir indícios de que as questões colocadas pelo investigador não foram pertinentes ou de que os sujeitos procuram expressar-se tão somente dentro de parâmetros que consideram mais adequados às expectativas de quem pode julgá-los.

A grande ausência dos comportamentos repressores no discurso das professoras, manifesta pela porcentagem ínfima de menções as distintas formas de punição aplicadas ao aluno, é em si mesma mais significativa do que qualquer outro resultado referente aos diferentes condicionantes associados a essa conduta nas raras vezes em que ela foi expressa.

A pedagogia da persuasão, do convencimento, o dourar a pílula que constitui em dissimular o esforço e a disciplina demandados pela aprendizagem através de apelos atraentes do ponto de vista emocional, parecem ser a grande lição que o ensino reno

vado logrou inculcar nos nossos educadores, embora certamente não tenha conseguido fazer corresponder as idéias à prática. E tão forte se mostra a desejabilidade da adoção das condutas persuasivas que nas escassas vezes em que a providência considerada pouco aceitável é expressa, ela o é de maneira muito tímida e acautelada, como quando a professora se refere "à necessidade de estabelecer uma disciplina férrea, mas um tanto meiga". A repreensão e a falta de atenção entendida como um incentivo deliberado para que determinada conduta indesejada do aluno seja extinta, constituem o teor da maior parte das respostas dessa categoria, de sorte que as próprias medidas punitivas são revestidas de uma afetividade que se quer mais positiva do que negativa.

As incontáveis maneiras de punir os alunos por gestos, palavras, advertências genéricas, gritos, ameaças, castigos, sarcasmos, repreensões individuais, que as observações em sala de aula têm apontado com uma freqüência muito grande, parecem ser formas rotineiras adotadas pela professora para enfrentar os desafios que lhe são postos por classes numerosas, de alunos que reagem ao ensino de forma não prevista e se comportam de maneira bastante diversa da que ela gostaria.

Se o peso da prática indica que condutas punitivas funcionam, dado que continuam se repetindo ao longo dos anos seja porque dão bons resultados entre os alunos, seja porque a professora não dispõe de recursos mais eficientes para obter o domínio da classe ou tratar com os problemas específicos do aluno frente as condições de trabalho que lhe são oferecidas, elas no entanto não gozam do aval necessário para que seja reconhecida a sua validade.



Refletindo a permanência das formas tradicionais de ensino, centradas no professor e no rigor da sua conduta em relação aos alunos, as medidas de caráter punitivo ousam deixar muito exposto o reconhecimento explícito da autoridade da professora na manutenção de formas impositivas de conduta, que ocorrem também dentro da pedagogia moderna, mas escamoteadas por meio da argumentação que visa a obter a adesão "voluntária" ou "espontânea" do aluno.

A omissão das medidas punitivas põe portanto a nu, mais do que a menção de qualquer outra providência, a contradição experimentada pela professora ao repetir um discurso de certo modo já introjetado por ela\* mas que não corresponde exatamente à sua experiência vivenciada, ao mesmo tempo que continua mantendo inalterados importantes aspectos da sua conduta em classe, a despeito do que possa pensar ou mesmo dizer contra eles.

Os comentários que faremos a seguir sobre a maneira como se comporta a variável "providências punitivas" devem ser tomados apenas como indicações das tendências prováveis, visto que o número ínfimo de casos reduz a previsibilidade dos resultados.

Em primeiro lugar observa-se que a variação das respostas está associada ao tipo de problema, sendo que as professoras tendem a punir mais os alunos que apresentam problemas de comportamento do que os que têm dificuldades de aprendizagem propriamente ditas.

---

\* É importante lembrar que a orientação pedagógica renovada também contribuiu efetivamente para banir na maior parte das escolas, certas formas extremas de punição como a dos castigos físicos.

Entre as crianças que apresentam problemas de comportamento, são as de NSE médio com dificuldades de ordem emocional e, sobretudo, de origem familiar, as com maior probabilidade de serem punidas pela professora em classe. Já as crianças de NSE alto, tendem a ser punidas, ainda que em menor proporção, quando têm problemas de rendimento acarretados por falhas do próprio ensino ou por questões ligadas ao seu desempenho intelectual\*.

A praticamente total omissão quanto à punição dos alunos de NSE baixo chama também a atenção, sobretudo quando a bibliografia sobre o tema e as observações assistemáticas de sala de aula estão fartas de mostrar as diferentes formas de discriminar, incriminando e recriminando o aluno mais pobre. Isso leva a cogitar se não haveria, por parte da professora mais empenho em ocultar esse aspecto da sua conduta em relação aos alunos de condição social mais baixa. É provável que o reconhecimento do sentimento desfavorável à elas a faça sentir-se inclusive pouco a vontade consigo mesma, de modo que ela procuraria compensar tal desconforto inflacionando o carinho com o compadecimento pelos humildes.

Os resultados encontrados sugerem também que as professoras se sentiriam mais livres para expressar-se sobre uma conduta de aceitação duvidosa como a punitiva, em relação aos seus iguais, os alunos de NSE semelhante ao seu, aqueles a quem em princípio elas não imputariam motivos suficientemente graves e independentes da própria vontade deles para justificar um comportamento inadequado em sala de aula.

---

\* Vide Tabela 8a em anexo.

Quanto aos resultados, em geral as professoras tendem a mostrar-se menos certas de obter ganhos quando punem as crianças do que quando lhes aplicam outras medidas, embora não deixem de considerar a punição como positiva, servindo razoavelmente bem aos propósitos que justificam seu emprego.

### Recursos que ultrapassam o domínio da sala de aula

#### 3.5. O apelo aos pais

Entre as medidas que extravasam a alçada da professora no que diz respeito ao encaminhamento de soluções para as dificuldades do aluno, figura com destaque a busca de colaboração dos pais. A expectativa de que estes participem diretamente do processo educativo que ocorre na escola é grande, mas certamente ainda muito menor do que o esperado apoio informal da família, garantindo em casa as condições básicas que propiciem o bom aproveitamento escolar.

A procura dos pais se faz com diferentes objetivos. Tal como já se comentou a propósito das causas familiares, eles muitas vezes são chamados para oferecer um quadro da situação da criança no lar, que possibilite um diagnóstico mais preciso das dificuldades encontradas em classe. Em outras ocasiões são chamados para serem esclarecidos a respeito do que a professora, ou o pessoal técnico da escola, julgam ser a origem e a própria natureza das dificuldades da criança. Além dessa troca de informações, freqüentemente recíproca, espera-se uma colaboração dos pais, que se procura obter em geral através do aconselhamento.

Cumprê lembrar porém que são as mães que costumeiramente acorrem ao chamado das professoras, do mesmo modo que são elas

que na maioria das vezes permanecem em contato com os filhos na maior parte do tempo, Assim a interação escola família se faz predominantemente por meio da interação das duas mulheres que se ocupam mais diretamente do processo de educação das crianças, e que, em certos momentos se deparam com suas funções sobrepostas, mas encaradas sob ângulos distintos, o que nem sempre é fato pacífico para uma e outra.

A presença do pai quando se trata de atender ao apelo da professora ou da direção, particularmente na escola pública, tende a assumir um significado mais grave. O recurso a essa providência implica, em geral, numa forma indireta de punir o aluno por intermédio dos pais, em especial do pai, como representante tradicional do papel autoritário em casa. Eles a isso são conduzidos em função das queixas que lhe são feitas na escola sobre o filho.

O apelo aos pais parece ser de grande valia para enfrentar os problemas de comportamento, dado que o número de vezes em que ele é mencionado o coloca como a segunda providência mais evocada pelas professoras, sendo apenas precedido pelas medidas de caráter afetivo *stricto sensu*.

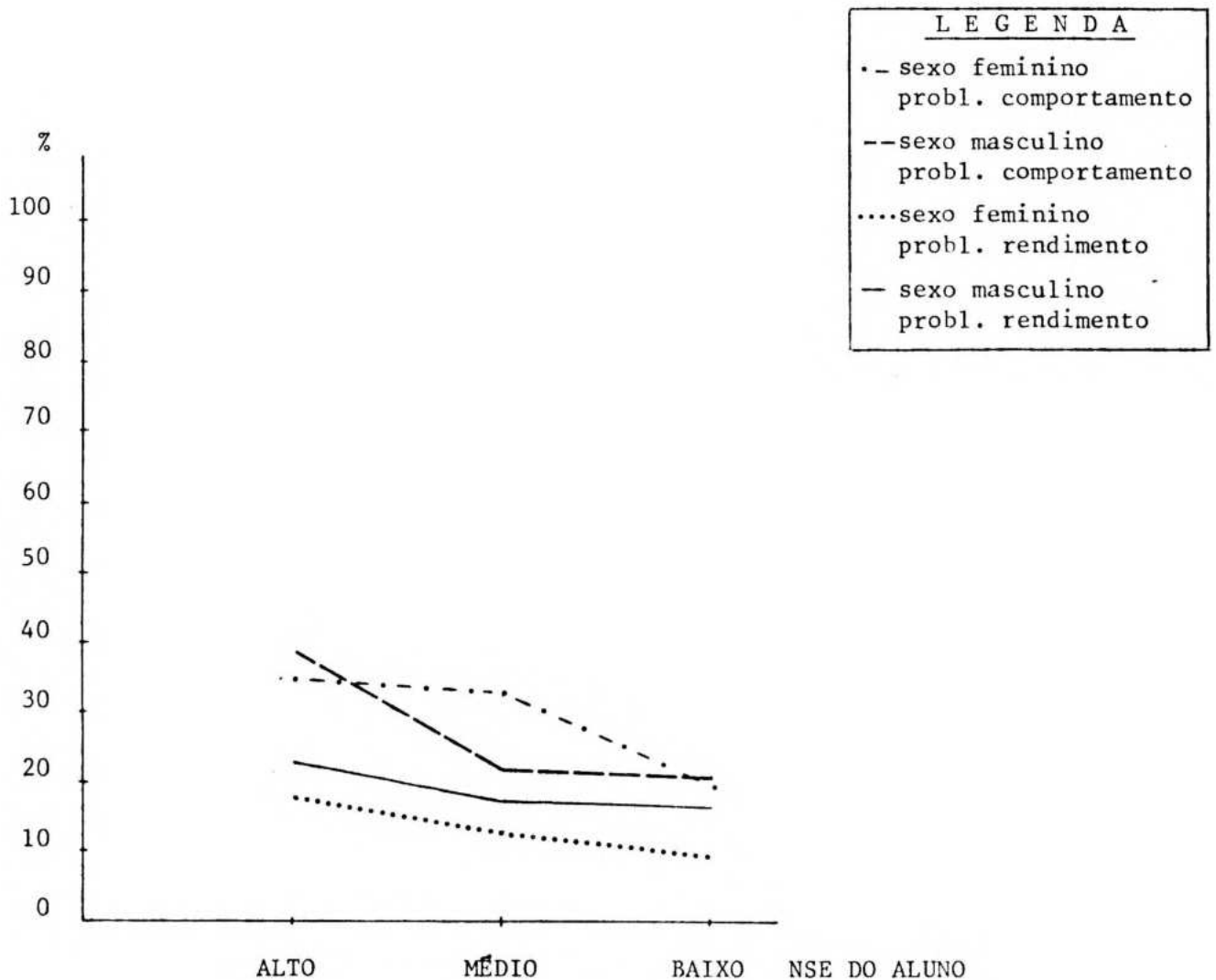
Já com relação aos problemas de rendimento sua importância decresce. As professoras, depois de experimentar seus próprios recursos didático-pedagógicos e afetivos, recorrem mais freqüentemente à "transferência do problema para outra instância", para só depois invocar a colaboração dos pais.

Tanto em um tipo de problema como em outro os sujeitos inclinam-se a pedir a participação dos pais, particularmente quando atribuem a origem das dificuldades do aluno a questões de relacionamento familiar, ou seja, nos casos em que os consideram

como os principais responsáveis pelo seu aparecimento. Isso ocorre também em se tratando de alunos de diferentes níveis sociais, ainda que em proporções distintas para cada nível.

Como se pode observar no gráfico abaixo, apela-se em primeiro lugar para os pais de NSE alto, em todos os casos, certamente porque além de se acreditar que eles são a principal fonte de problemas dos filhos, provavelmente também se deve julgar que eles tenham meios de contribuir para sanar tais problemas.

GRÁFICO Nº 12 - PRESENÇA DA PROVIDÊNCIA "APELO AOS PAIS", SEGUNDO O TIPO DE PROBLEMA, CONDIÇÃO SOCIAL E SEXO DO ALUNO.



Em segundo lugar são chamados os pais de NSE médio, com uma propensão das professoras (ainda que o resultado não seja estatisticamente significante), a buscar auxílio especialmente entre os pais das crianças de sexo feminino que apresentam problemas de comportamento.

É em relação aos alunos de NSE baixo que esse recurso é menos utilizado, provavelmente porque as professoras esperam pouco de seus pais em termos de ajuda efetiva para superar as dificuldades de sala de aula. Considerando que as crianças de mais baixa renda tendem a apresentar maiores problemas de classe, e, retendo observações das professoras, segundo as quais os alunos que mais precisam de auxílio são aqueles cujos pais menos comparecem à escola, é de se supor que a tensão entre tais famílias e elas seja maior do que a encontrada entre pais de outro nível socio-econômico. A autoridade com que se revestem as apreciações via de regra negativas dos alunos, a distância social entre as famílias destes e o corpo docente e administrativo, tenderiam a fazer com que os pais procurassem evitar contatos com a escola. Isso sem contar que a longa jornada de trabalho de pais e mães os impede de comparecer à escola em muitos casos.

A interação escola X família de baixa renda pode entretanto apresentar aspectos que merecem ser examinados em detalhe. Atribuindo as falhas e inadequação na escola à natureza malígna a pobreza e da miséria\*, que desestrutura as famílias e as torna desajustadas a tal ponto de se verem impossibilitadas de fazer uso dos mecanismos ordinários para ascender a uma vida "condigna", as professoras tendem a condenar o ambiente social de manei

---

\* Cf. Ryan, op. cit.

ra vaga, ao mesmo tempo que consideram o que chamam de carências como falhas circunstanciais, capazes de ser contornadas por medidas que visem à sua reparação.

Localizadas as deficiências ao nível da própria família, a sugestão feita com maior frequência para repará-la é a de que toda a família, ou os seus adultos em particular, devem procurar formas de educação sistemática, entendida como uma oportunidade de ascensão social, como já se teve oportunidade de ver na análise das dificuldades de origem cultural. Ainda que se admita que para as populações adultas de baixa renda a frequência à escola, em geral aos cursos supletivos, se não constitui instrumento de ascensão social propriamente dito, contribui para um melhor processo de aculturação sobretudo das populações recém migradas de regiões menos desenvolvidas e que representam grande parte das famílias desses alunos, é preciso convir que a proposta das professoras peca por querer reduzir o problema à cura de seus sintomas. Se essa medida pode implicar no encaminhamento bem sucedido de alguns casos individuais, e é provavelmente por isso que ela passa a ser percebida como eficiente, a extensão da "receita" passa a ser considerada como viável para toda a população em condições semelhantes, e conseqüentemente quando o resultado esperado não é encontrado, volta-se a culpar necessariamente os indivíduos pela sua falta de vontade em progredir na vida.

É significativo que seja a educação o recurso mais valorizado pela professora para reparar as falhas da família. Isso deve ocorrer provavelmente não só porque também a população em geral tende a ver no ensino um instrumento de ascensão social, mas pelo fato de que a professora se ocupa do ensino enquanto profissional, e, tendendo a colocar a questão sob o prisma que

melhor conhece, termina por dar maior ênfase ao aspecto cultural em detrimento de uma consideração mais realista de seu peso no conjunto dos determinantes de origem social.

Não são muitos os casos, mas há professoras que se empenham inclusive em arranjar trabalho para as famílias, como uma forma de "reparar" as péssimas condições em que vivem. Bem atuante, uma delas além de obter melhor emprego para o pai, "chamou a mãe para ver se era possível contribuir no orçamento lavando roupas para fora. Conseguiu arrumar roupas com suas colegas para ela lavar e com isso a situação de miséria melhorou muito". Uma outra tentativa agora mais vaga de tornar a família mais "adequada", é aquela que lhe propõe uma "substituição de padrões, algo que ela possa melhorar sua condição de vida para elevar a renda e conseqüentemente dar aos filhos uma educação de base mais apropriada".

Se a professora costuma não abdicar de seu papel pedagógico na relação com os pais dos alunos de todas as condições sociais, é em relação aos pais de mais baixa renda que a sua preocupação de ensinar se torna mais patente, ainda que ela recorra a eles com menor freqüência. A falta de informações, o trato precário que demonstram com certos padrões de vida urbana, leva a professora a sentir necessidade de esclarecê-los sob muitos aspectos. A tentativa porém de "melhorar" os alunos e suas famílias levando à mudança rápida de padrões de vida por intermédio de um pretenso papel da escola junto à comunidade vê-se freqüentemente frustrada, já que, no dizer das próprias professoras, eles na sua maioria, "não estão dispostos a aceitar orientação ..."



### 3.6. Providências extra-classe: o apoio necessário ao bom desempenho escolar

Dada a sua estreita associação com o NSE do aluno não é de surpreender que entre as medidas extra-classe a merenda escolar figure como a mais importante, em vista das repercussões diretas ou indiretas que se admite sejam acarretadas pela má nutrição no desempenho das crianças que compõem a maior parte do alunado, o qual provém das camadas de baixa renda e freqüenta as escolas públicas.

Algumas das professoras declaram explicitamente considerar a merenda escolar como uma solução paliativa, uma vez que permanecem inalteradas as condições que conduzem à pobreza de que decorre a desnutrição. Para a maioria, no entanto, e mesmo por essas que a consideram como paliativo, a medida, ainda que precária, é vista como uma solução viável dentro das condições atuais. A despeito de não resolver o problema dos alunos, tanto do ponto de vista nutricional quanto escolar, ela cria condições mais favoráveis para o trabalho pedagógico, dificilmente realizável sobretudo com crianças que muitas vezes recebem como única alimentação diária aquela que é oferecida pela escola.

A realização de campanhas de agasalho e as hortas escolares enquadram-se também entre as medidas extra-classe preconizadas para "amenizar" o problema da desnutrição e saúde dos alunos. Se as primeiras se revestem de um cunho meramente assistencialista, a realização das hortas escolares e, por vezes, o envolvimento da comunidade através da colaboração das mães no preparo da própria merenda escolar, são propostas como medidas educativas que induziriam à adoção pelas famílias de hábitos alimentares mais "racionais" ou "adequados".

Sem contar que o envolvimento das mães nesse tipo de tarefa, a despeito do propalado aspecto educativo, é muitas vezes sentido com reservas pela comunidade visto que se trata de uma forma de utilizar os serviços das mães pobres para suprir deficiências de pessoal da escola que o próprio estado deveria assumir, a questão da formação de hábitos alimentares merece ser analisada com maior atenção.

Se em princípio se poderia considerar como válida a proposta de introduzir hábitos alimentares diversificados através da escola como um enriquecimento das possibilidades de aproveitamento dos recursos ambientais, é de se questionar, entretanto, a eficácia que ela pode ter na prática, dadas as condições objetivas que condicionam as formas de alimentação da população.

O estudo de Edgar Alves (1978) sobre a relação entre fatores sócio-econômicos e adequação nutricional, procurando demonstrar que a cesta de alimentos utilizada em camadas de diferentes níveis sócio-econômicos da população de São Paulo é constituída basicamente pelos mesmos alimentos, nela variando apenas a quantidade em que eles se apresentam, oferece evidências que sugerem a inoperância de propostas como estas.

Nesse sentido é preciso alertar para o caráter ideológico de certas colocações feitas pelas professoras, e que são correntes no ideário pedagógico, provavelmente também por força da influência de propostas de agências governamentais na área de saúde pública e escolar. Assim, o argumento que justifica a necessidade de ensinar hábitos mais racionais de alimentação tenta transferir a responsabilidade pela má nutrição às próprias famílias mal nutridas, acusadas de assim serem por não saber fazer uso conveniente dos recursos disponíveis para a alimentação.

A falta de material escolar de uso pessoal dos alunos, suprida por doações dos órgãos públicos e da Associação de Pais e Mestres, é mencionada também entre as providências extra-classe, ocupando entretanto lugar de pequena importância entre elas.

A sugestão da necessidade de uma dieta mais adequada para os alunos de NSE médio e alto e recomendações sobre material didático, praticamente respondem pela reduzida percentagem de menções às providências extra-classe, apontadas como medidas para enfrentar problemas apresentados por tais alunos.

Em síntese pode-se concluir que, fortemente associadas aos problemas de nutrição e saúde dos alunos de nível sócio-econômico baixo, as medidas extra-classe são consideradas como estratégias complementares que atuam sobre a conduta global da criança na escola. Quando controlados o tipo de problema, o sexo e o NSE do aluno, verifica-se ainda que essas providências tendem a não ser sugeridas quando se trata de dificuldades de origem emocional, ou provenientes de falhas escolares.

### 3.7. A transferência do problema para outra instância

Um dado preliminar a ser levado em conta na análise desta providência é a recomendação contida no próprio instrumento de pesquisa de que os sujeitos procurassem evitar remeter o caso a especialistas, feita com o propósito de reduzir ao máximo o número de respostas evasivas. Se não há uma forma de verificar em que medida a frequência de menções a providência foi alterada por tal recomendação, é possível no entanto supor que haja aumentado a probabilidade de que os sujeitos que insistiram em indicar especialistas a despeito da instrução em contrário, acreditem que o recurso a essa medida seja considerado indispensável.

A categoria compreende medidas de teor muito distinto, abrangendo as de caráter pedagógico (que inclui a mudança de classe, a procura de professor particular e a transferência para outra escola), as de caráter médico, psicológico e assistencial, agregados em função de um único denominador comum que é o fator de que a professora delega a um terceiro a responsabilidade pelo encaminhamento da solução aos problemas apresentados em classe. Provavelmente por esse motivo os resultados das análises estatísticas revelam algumas interações complexas que nem sempre deixam claras tendências muito marcadas em uma ou outra direção.

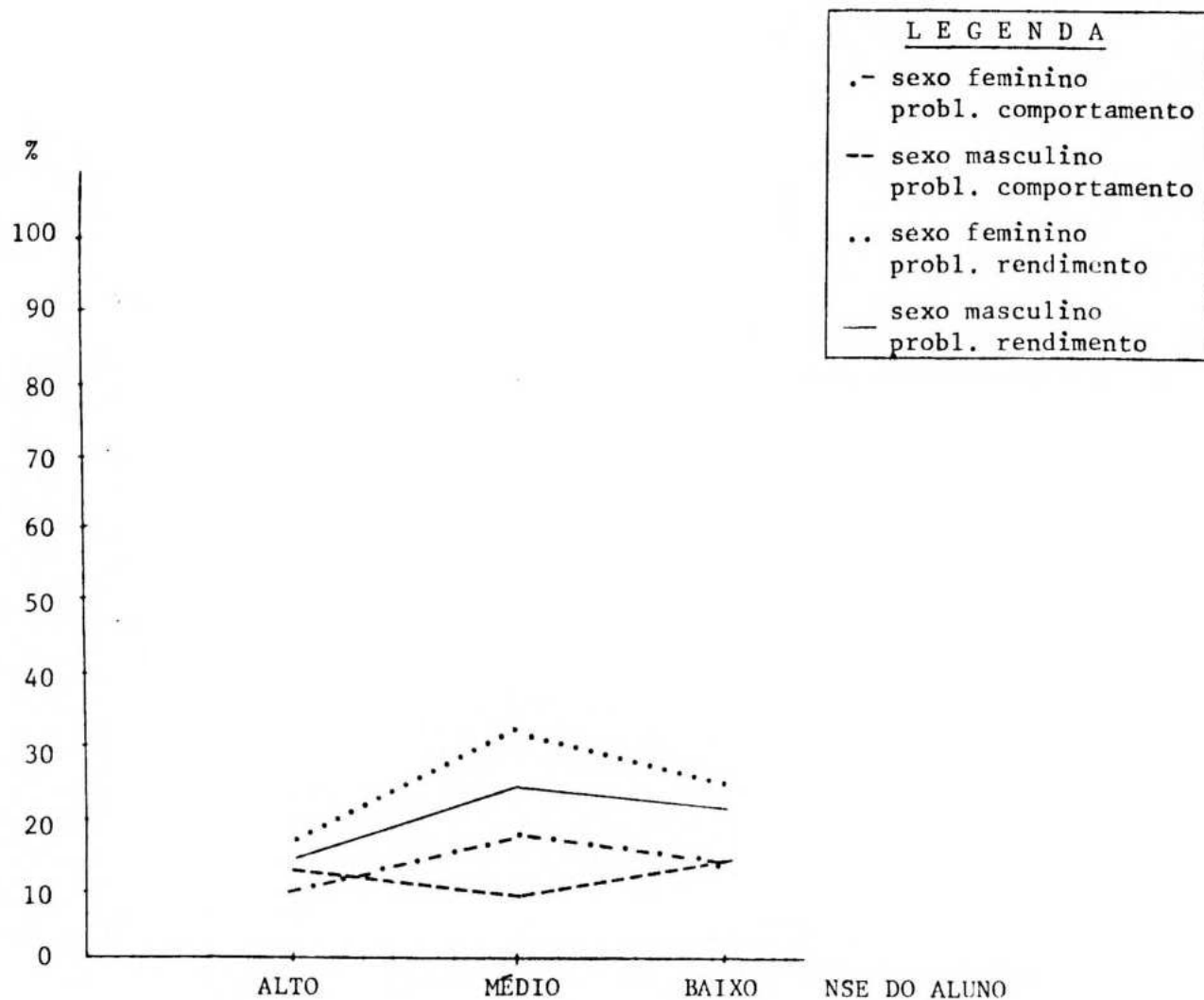
O tipo de problema consiste no fator de maior significância em relação à menção da providência. As professoras declaram apelar para esse recurso com uma frequência bastante alta no cômputo geral das providências, quando se trata de abordar as dificuldades de rendimento dos alunos. Elas fazem isso em 15% dos casos, após ter sugerido com maior frequência apenas as medidas técnicas e afetivas, que são da sua própria competência.

Por outro lado, parecem sentir-se mais aptas a contornar os problemas de comportamento com seus próprios recursos e apelando para a colaboração dos pais, de modo que tendem a delegar com frequência bem menor a responsabilidade pelo encaminhamento dos casos difíceis a outras pessoas ou à outra instância.

Os dados do gráfico permitem constatar, além da associação da "transferência do problema para outra instância" com os problemas de rendimento, uma inclinação das professoras, ainda que não estatisticamente significativa na análise de variância, a apelar mais para esse recurso quando se trata de problemas dos

alunos de NSE médio\*, bem como a utilizar mais essa medida em relação às meninas do que aos meninos que apresentam dificuldades de rendimento.

GRÁFICO 13 - RECURSO À "TRANSFERÊNCIA DO PROBLEMA PARA OUTRA INSTÂNCIA", SEGUNDO O TIPO DE PROBLEMA, A CONDIÇÃO SOCIAL E O SEXO DO ALUNO



\* Isso só não se verifica nas dificuldades de comportamento entre os meninos.

Sob controle das causas, a interação entre os três fatores (tipo de problema, NSE e sexo do aluno) mostra-se significativa, o que de certo modo indica que as direções apenas esboçadas na análise anterior tendem a se manter com mais consistência.

Controlando os três fatores mencionados, são as dificuldades originadas em deficiências orgânicas, hereditárias ou congênitas, de um lado, e as determinadas por questões de ordem intelectual, de outro, as que mais levam as professoras a passar o problema a terceiros. Se no primeiro caso a tendência é a de encaminhar a criança aos especialistas, no segundo, a essas sugestões costumam ser acrescidas medidas de natureza educacional propriamente dita como mudar a criança de classe, fazê-la voltar à série anterior etc.

Uma outra constatação possível sob o controle dos três fatores é a de que, quando são evocadas interferências de outras instâncias, as causas familiares tendem a não estar associadas aos problemas do aluno, ou seja elas são mencionadas com frequência muito baixa em relação à sua frequência total. Entretanto, quando se analisa apenas os problemas de comportamento em que a provisão a ser tomada é a de encaminhá-los para outra instância, verifica-se que eles são causados em maiores proporções por determinantes de origem familiar.

Quanto aos resultados previstos como decorrência da intervenção, a transferência do problema para outra instância é a medida que apresenta menor proporção de bons índices (14,9%) e uma das maiores porcentagens de conseqüências problemáticas (11,9%). Dada a heterogeneidade de medidas incluídas nessa categoria é lícito indagar, por exemplo, se trariam resultados igualmente problemáticos o encaminhamento a especialista e as iniciativas

tomadas no sentido de mudar o aluno de classe, transferi-lo de volta para a série anterior, ou encaminhá-lo para a orientadora da escola ou professora particular.

### 3.7. Mudanças na Sociedade

A despeito de ser mínima a porcentagem de menções desta providência, sua importância não é menor que a das demais, dado o significado que ela tem no conjunto das medidas sugeridas e as implicações dela decorrentes do ponto de vista teórico.

Freqüentemente tentadas a transformar as características das populações com que estão tratando, como causas de seu insucesso escolar na escola, as professoras estão mais predispostas a sugerir medidas que modifiquem tais características, seja através da sua própria atuação pedagógica, seja por meio da interferência de terceiros ou de recursos complementares, sem atentar para os condicionantes mais globais que conduzem à manifestação dessas características.

Considerando porém que a instrução contida nos instrumentos solicitava à professora que expressasse sua opinião sobre providências utilizadas e não simplesmente a respeito de medidas aconselháveis a partir de um diagnóstico da situação, a sugestão de "mudança na sociedade", a despeito de fugir da alçada dos recursos para acionar diretamente o encaminhamento ao problema, merece exame mais acurado.

Tal como figuram entre as providências arroladas nesta categoria, as propostas de mudanças na sociedade são, na maior parte dos casos, suficientemente vagas para indicar a percepção de que algo deve mudar na ordem das coisas, embora os sujeitos não saibam dizer precisamente o que deve ser mudado. Isso vale

dizer que as professoras não são explícitas o necessário para marcar uma postura muito diferente entre as que mencionam essa categoria e as que deixam de mencioná-la. Em realidade são raros entre os raros, os relatos que sugerem propostas de mudanças que explicitem uma necessidade de alteração das próprias estruturas sociais.

A aspiração ou a proposta de mudança da sociedade é feita muitas vezes em contraposição a outras medidas que têm caráter paliativo ou alcance extremamente limitado. Se as professoras são capazes de sugerir, adotar, ou mesmo incentivar tais medidas parciais, não falta a muitas discernimento para perceber a sua limitação, o que chega a levar umas poucas a tomar partido de uma mudança que atinja as causas sociais básicas, responsáveis fundamentais pelos problemas que se refletem na escola. Algumas vezes se acrescenta a essas medidas a necessidade de mudar o papel da escola numa nova ordem social a ser estabelecida, e como conseqüência dela.

Claramente associadas à condição social do aluno, as propostas de mudanças na sociedade aparecem profundamente comprometidas com a necessidade de alterar as condições de pauperismo e miséria que determinam as dificuldades escolares das populações de baixa renda. A principal decorrência dessas condições vista como a má-nutrição e os problemas de rendimento entendidos como os resultantes mais graves desse contexto, passam a formar o quadro básico que leva algumas professoras a admitirem que só uma mudança geral da ordem social vigente é capaz de alterar o atual estado de coisas.



O número excessivamente reduzido de resultados anotados em relação às providências que propõem uma mudança na sociedade não autoriza qualquer afirmação mais incisiva a respeito da sua eficiência.

## CAPÍTULO VI

### TEOR DOS RELATOS E INFLUÊNCIA DE CONDICIONANTES ESPECÍFICOS

A história pessoal dos sujeitos, sua condição de classe, seu preparo profissional, a experiência anterior com os alunos e o ambiente de trabalho na escola, estão intrinsecamente ligados às expectativas e atitudes que eles têm sobre o desempenho das crianças, tal como ficou evidente na descrição do aluno e na análise dos relatos.

Na tentativa de verificar em que medida algumas dessas variáveis, operacionalizadas a partir dos dados pessoais e profissionais de que se dispõe sobre as professoras, pesa de modo específico sobre o que elas declaram, procurou-se verificar, através de cruzamentos simples, a relação entre a menção de certas causas ou providências e a classificação das professoras segundo a sua caracterização.

A associação entre características dos sujeitos e suas respostas foi controlada estatisticamente apenas com relação aos relatos e não com relação à descrição de alunos, visto que o número grande dos primeiros permite assegurar maior representatividade aos resultados. Para que estes pudessem ser apresentados de forma sintética, os itens que compunham cada uma das categorias referentes às causas das dificuldades presenciadas em classe foram agrupados, trabalhando-se então com os conjuntos assim obtidos.

Examinando os dados da Tabela 9a, em anexo, constata-se que tanto em relação à atribuição de causas, quanto com referência à sugestão de providências, não são encontradas diferenças relevantes entre as professoras que nunca exerceram o magistério.

rio ou lecionaram durante um período muito reduzido de tempo, aquelas que foram professoras durante um período compreendido entre 1 a 5 anos, e, as com maior tempo de experiência na profissão. Assim, o tempo de experiência do magistério, tal como foi codificado, parece não contribuir para alterar substancialmente a maneira de apreender e de se portar diante dos problemas do ensino nos termos em que estes lhes foram propostos. Os resultados, com base no que foi declarado pelas professoras, sugerem pois que sua postura perante as situações de sala de aula tende a permanecer a mesma ao longo da carreira.

Isso deve ocorrer provavelmente porque o exercício do magistério está suficientemente institucionalizado de forma a garantir uma certa padronização da conduta, que não dá margem a respostas muito diferenciadas ao nível do que lhes foi proposto neste estudo. Essa assertiva parece manter-se ainda que se leve em conta o fato de que a experiência de magistério desse grupo é diversificada.

Quanto à formação escolar, observa-se homogeneidade de respostas, encontrada desde entre aqueles que só têm cursos de nível médio até os que fizeram faculdade, seja ou não de pedagogia. A pequena diferença nas respostas dos sujeitos que têm dois cursos universitários, ainda que possa ser interessante quanto ao significado, não é porém suficientemente grande em termos percentuais para que se possa afirmar que a formação escolar da professora seja responsável pela formulação de propostas distintas entre elas\*.

Não obstante, a hipótese sobre o peso dessa formação parece procedente, na medida em que a grande penetração do ideário pedagógico é capaz de modelar as verbalizações de todo um corpo de profissionais, perpassando as respostas das professoras como um grupo único.

Os cursos de pedagogia e os de licenciatura oferecidos pelas diversas seções das faculdades de filosofia parecem repetir, sem muito acrescentar, o que já se disse nas escolas normais. É provável até que o baixo nível acadêmico de muitas dessas faculdades não corresponda à qualidade de ensino oferecida em algumas das antigas escolas normais, particularmente em certos institutos de educação. O tratamento um pouco mais elaborado que se dá às questões pedagógicas em algumas das escolas superiores tampouco deve pesar significativamente no que diz respeito à direção das respostas dos sujeitos, embora não haja condição de comparar neste trabalho os relatos de professoras com curso superior em faculdades reconhecidamente de bom nível, com os das demais.

Se de um lado se constata que não há diferença substancial entre o nível superior e o curso normal quanto ao que é proposto do ponto de vista pedagógico, é de se perguntar, de outro lado, se um preparo mais adequado e uma reflexão sistemá-

---

\* Segundo os dados da tabela 10a em anexo, constata-se que as professoras que fizeram dois cursos universitários mostram-se ligeiramente mais propensas a atribuir as dificuldades dos alunos a causas escolares que as demais. Elas também parecem um pouco mais inclinadas a propor maior número de providências técnicas, a camuflar menos as medidas punitivas que tomam, a buscar em menores proporções o apoio dos pais para o trabalho escolar bem como a atribuir maior importância às alterações que ocorrem na sociedade como forma de enfrentar os problemas da sala de aula. Em suma, essas professoras parecem ter uma visão menos "pedagogizada" da educação que suas colegas.

tica voltada para os problemas reais do ensino básico por parte dessas instituições, seriam capazes de mudar fundamentalmente o teor das respostas encontradas neste trabalho, dado que elas refletem, ainda que grosseiramente, o próprio estágio de conhecimentos sobre educação.

Os dados referentes à posição social da professora, considerados em função da ocupação do pai ou marido, mostram algumas variações dignas de nota, ainda que não muito grandes. Vejam-se Tabelas 11a e 12a, em anexo.

Tanto as professoras casadas, quanto as presumivelmente solteiras, situadas no nível mais baixo da escala de prestígio ocupacional, tendem a atribuir as dificuldades dos alunos menos a fatores de ordem escolar do que as demais. As solteiras desse nível também descartam quase sempre as causas intelectuais como origem das dificuldades, ao passo que as casadas, na mesma posição, preferem descartar as causas de fundo emocional ou familiar, ao mesmo tempo, que conferem maior importância às explicações de caráter orgânico.

Quanto às providências, uma das diferenças encontradas entre as professoras cujas famílias se situam nos níveis mais baixos da escala de prestígio ocupacional e as nele mais bem colocadas, tanto no caso das solteiras como no das casadas, sugere interpretações interessantes.

As professoras mais pobres tendem, por exemplo, a empregar mais as providências afetivas *stricto sensu* do que as situadas nos escalões mais altos da escala, mas o fato de não apelarem para o "amor e carinho" na mesma proporção que estas pode indicar, de sua parte, uma visão menos paternalista do aluno.

Por outro lado, são as professoras mais bem situadas economicamente, entre aquelas que apenas declararam a profissão do pai, as que apresentam de longe o maior percentual de respostas referentes às necessidades de mudanças na sociedade para que se modifique a situação do aluno. Em contrapartida, nenhuma das professoras situadas, quanto à situação familiar, nos escalões mais baixos da escala utilizada, mencionou esse tipo de providência.

Pelo que foi possível constatar, as possíveis diferenças atribuíveis ao fato das professoras serem casadas ou não, mostram-se menos relevantes que as verificadas intra-grupos.

Os mesmos resultados encontrados em relação à experiência e preparo profissional são constatados quando as variáveis focalizadas são a posição social e a renda familiar da professora. Casos esparsos sugerindo tendências pouco acentuadas podem, por vezes, explicar pequenas variações dos dados, mas a grande evidência é a de que nenhuma das variáveis responde pelas flutuações básicas das respostas, mesmo levando-se em conta as diferenças entre o grupo de professoras que forneceram indicações sobre os maridos e as demais, ou entre os extremos de renda\*.

Antes de mais nada, confirmando a constância com que se repetem as explicações e as soluções propostas pelas professoras, o exame dessas variáveis conduz-nos a negligenciar as diferenças relacionadas com as características focalizadas, para ressaltar o grande elo comum que as congrega pelo fato de estarem no magistério e de o buscarem como profissão em uma cidade.

---

\* Vide Tabelas 13a e 14a, em anexo.

de como São Paulo, bem como por serem mulheres com um determinado preparo e pertencentes aos escalões médios da sociedade.

Outros estudos sobre grupos mais heterogêneos de professores, dado que incluem homens como sujeitos, distintas regiões do país, formação mais diversificada e maiores variações na origem social, têm chegado a conclusões semelhantes sobre a homogeneidade de respostas a respeito de vários assuntos ligados diretamente ao ensino\*.

Isso sugere, por um lado, a existência de traços comuns na atitude dos professores perante o ensino, que não são locais, nem regionais, mas que fazem parte de uma "cultura pedagógica" se assim a pudermos chamar, e de uma postura profissional, encontrada entre os que pensam e fazem a educação, e que não é sequer especificamente brasileira. Numerosos trabalhos realizados em outros países dão testemunho de grandes semelhanças entre o que dizem as professoras de São Paulo e as da França, dos Estados Unidos, ou da Argentina, o que não é de surpreender, visto que o ideário pedagógico bem como o próprio modelo de escola e de ensino reproduzido na América Latina, refletem em parte os modelos propostos pelos países desenvolvidos, bem como retratam uma certa universalidade dos problemas educacionais\*\*.

Por outro lado, os resultados a que se chegou até aqui sugerem a necessidade de buscar novas formas de abordagem que, ao lado do que é encontrado entre professores de outros

---

\* Consulte-se, a propósito, Gouveia (1966) e Goldberg e Franco (1980).

\*\* Tome-se como exemplos os estudos de Mollo (1970), Rist (1970) op. cit., Babini (1976).

países ou regiões do Brasil, ou recorrente em termos dos sujeitos considerados em estudo de tal natureza, apurem com maior fidedignidade a maneira pela qual se manifesta entre nós o que há de peculiar na relação professor-aluno, em função da história pessoal de um e de outro bem como das condições de trabalho e ensino a que estão submetidos.

O próprio tratamento conferido aos dados nesta última parte do trabalho, tendo-se limitado a buscar algumas associações entre as constatações mais gerais dos relatos e certas características dos sujeitos, não possibilitou o exame mais minucioso de relações relevantes, embora não tão genéricas, que, em outras circunstâncias, a análise qualitativa como a realizada em relação ao próprio conteúdo do material estudado permitiu ressaltar.

#### Instrumentos de coleta de dados marcando o tom das respostas

É certo que numa pesquisa se colhe aquilo que se vai buscar. Nesse sentido a proposta de trabalho objetivada nos instrumentos de coleta de dados, além de estar amarrada às considerações teóricas das quais se partiu, prende-se também à própria forma mediante a qual é apresentada aos sujeitos.

Nesse sentido a primeira limitação dos instrumentos é a de que eles não deram margem a que se colhessem muitos dados a respeito do problema: pouco mais ou menos de uma página escrita, sem que fosse possível obter quaisquer outros esclarecimentos a respeito do que as professoras declararam. Ainda que o material tenha sido rico, lacunas deixadas pela forma de coleta adotada sugerem aspectos que deverão ser mais aprofundados em trabalhos posteriores.



Por outro lado, certas indicações específicas que figuram por vezes nos relatos podem ser responsabilizados pelo aprofundamento de algumas tónicas nas explicações das professoras, como por exemplo quando o problema que lhes foi proposto fazia menção a dificuldades de fala e de escrita, ou referiam-se a pais analfabetos. Tivessem esses relatos conservado um grau de generalidade maior, algumas ênfases das respostas talvez fossem mais diluídas. No entanto, na medida em que elas fazem parte das explicações, é sinal de que estão presentes no ideário das professoras. Se a extensão em que aí figuram difere da constatada, o certo é que sua presença é inquestionável.

A pequena proporção em que são registradas as discriminações de sexo, se de um lado parece ser uma indicação de que o seu peso na escola primária é efetivamente reduzido, não afasta, de outro, a dúvida sobre a adequação de instrumentos, como os utilizados, para apreender distinções dessa natureza.

De outra parte, a própria proposta de um dos instrumentos, feita mediante a apresentação de casos de alunos problemáticos e não na forma de problemas genéricos do ensino de 1º grau, deve ter produzido um viés nas respostas dos sujeitos. É evidente que quando se aborda um problema da perspectiva do caso individual, ainda que ele seja freqüente ou generalizável a todo o ensino, sua apreciação implica em que as soluções aventadas mereçam também um tratamento individualizado. Assim, parece prudente conferir certo desconto a determinadas ênfases atribuídas pelas professoras, na medida em que a intenção da pesquisa não é a de considerar tais problemas como casos específicos, mas como casos recorrentes na rede de ensino.

## CAPÍTULO VII

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar das atitudes da professora foi possível observar como as expectativas que têm acerca do aluno ideal e do mau aluno mostram-se bastante consistentes com as declarações a respeito de como explicam as deficiências escolares e lidam com elas, em se tratando de alunos de distinta origem social e de sexo diferente.

Nas descrições do aluno, o ideal, o aluno de classe média, por si só, é suficiente para mostrar a correspondência entre a condição social da professora e a julgada como sendo a melhor entre as crianças. O retrato do aluno ideal, tanto nas descrições, como na abordagem dos casos problemáticos parece, pois, corresponder ao próprio retrato da professora, no que se refere a seu modo de vida, atitudes e valores. Da mesma forma os traços do aluno de baixo nível sócio-econômico, apontado como mau aluno, confirmam-se no tratamento conferido a tais crianças nos relatos.

Entretanto é importante que se considere que as características sociais, culturais e econômicas das professoras que pertencem aos estratos médios da população e particularmente às camadas médias inferiores, correspondem àquelas apresentadas por parte significativa ainda que não majoritária do alunado. Elas também não diferem muito das encontradas entre as crianças provenientes dos setores das camadas populares mais bem situadas no ponto de vista econômico, que são geralmente os filhos de operários qualificados ou com profissões assemelhadas.

Manifestando sérias dificuldades para expressar-se por escrito de maneira correta e consistente do ponto de vista lógico, como atestam os relatos transcritos no decorrer deste estudo, e, revelando ao mesmo tempo precária formação, as professoras terminam por transmitir um código lingüístico e um legado cultural que longe estão de ser a mera reprodução da norma culta que cristaliza os padrões culturais dominantes.

Esse dado, ao invés de ser visto apenas como negativo, uma vez que expressa uma deficiência de escolarização pode também ser considerado como um aspecto facilitador da comunicação entre professora e aluno, na medida em que a distância cultural entre eles não é tão grande quanto a que se pode traçar entre as representações mais acabadas da cultura dominante e as formas populares de expressão cultural.

Assim sendo, parece mais sensato não colocar a questão da transmissão cultural através da escola apenas a partir de polos extremos, tal como fizeram, por exemplo, Bernstein e Bourdieu, ao analisarem as escolas inglesas e francesas nos seus escritos de maior repercussão. Nessas obras, Bernstein, para explicar a alta seletividade do ensino, refere-se ao código lingüístico elaborado, utilizado pela escola como representante da norma culta em contraposição ao código restrito, que faz parte da forma de expressão típica das camadas populares, apontando a dificuldade enfrentada por estas últimas por terem de processar dois tipos de codificação lingüística que implicam em dois referenciais culturais distintos. Bourdieu insiste tão somente no papel da escola como inculcadora do arbitrário cultural, ou seja daqueles padrões que as camadas dominantes, por deterem o poder de controle da sociedade, impõem aos demais grupos como

sendo universalmente válidos.

Para ser fiel à realidade há que ter em conta as diferentes instâncias intermediárias através das quais alunos e professores se comunicam uns com os outros. Elas supõem a existência de canais que, permitindo uma troca cultural representativa, possibilitam a transmissão de certos componentes universais de uma cultura que é também de classe. Se não se considera isso, corre-se o risco de cair num relativismo cultural que passa a tomar como válida apenas a expressão cultural dos grupos ou classes dominados, sem atinar para o fato de que essa valorização estrita contribui para a manutenção da posição em que se encontram. Se os padrões culturais de determinados grupos, ou classes, que não são os dominantes, devem ser valorizados pela escola ao invés de simplesmente rechaçados por ela, é importante que eles sejam reavaliados à luz da contribuição de outros elementos culturais, neles incluindo-se com destaque os da própria cultura dominante, fundamentais para engendrar um processo de superação das condições mesmas de dominação.

Por outro lado, fica evidente pela análise dos dados que, a despeito dessas aproximações, a professora enquanto representante dos escalões médios da sociedade, expressa-se como guardiã de valores dos grupos ou classes a que pertence, servindo com isso aos interesses dos grupos dominantes, exatamente na medida em que afirmando seus próprios habitus de classe, atuando margem a uma discriminação que dificulta a permanência na escola do aluno mais pobre. Isso se agrava pelo fato de que ela tem maior probabilidade de tratar com grande quantidade de alunos de NSE mais baixo que o seu, a julgar pela proporção da população que tem nível de renda inferior ao desse grupo de pro-

fissionais. Portanto, a despeito de que um número razoável de alunos possa ter nível sócio-econômico semelhante ou ligeiramente inferior ao seu, o que facilita o intercâmbio cultural professora X aluno, o que tudo indica é que o peso da discriminação da professora deve incidir particularmente sobre as crianças que mais se distanciam desses padrões, somando-se aos inúmeros obstáculos de outra ordem que se contrapõem à sua permanência na escola.

As apreciações colhidas nos relatos e na descrição do aluno, e até o esforço que as professoras mais modestas manifestam para justificar as próprias origens tentando enquadrar-se, através de considerações de ordem moral, nos modelos prescritos como ideais para as camadas médias, dão mostras do empenho que fazem no sentido de reforçar sua posição de classe. Evidenciam também a tentativa de ajustar os comportamentos dos alunos às expectativas criadas por tais padrões, considerados por elas como os mais válidos e adequados. Se, de algum modo, o ajustamento a esses padrões aumenta a probabilidade de que as camadas de renda baixa ofereçam respostas mais adequadas às exigências feitas pelo modo de vida urbano industrial, de outro, a insistência em que eles devam ser adotados sem outras considerações cria sérias entraves à permanência de grandes contingentes da população na escola.

Já a discriminação dos hábitos e valores dos alunos de NSE alto parece contribuir apenas para reforçar os padrões das camadas médias veiculados pela escola, sem que chegue a exercer influência relevante na trajetória escolar de tais crianças, cujas famílias têm inclusive condições de escolher os professores e as escolas que mais convêm aos projetos educativos que têm para os filhos, projetos esses que incluem a passagem pelo ensino

elementar como necessariamente obrigatória.

A educação, se bem que também necessária enquanto projeto para as famílias dos alunos de NSE médio e para as professoras que com elas se identificam, assume para esse estrato um valor mais simbólico na medida em que passa a constituir um dos principais sinais de pertinência de classe, que serve para estabelecer clara divisão entre os que têm acesso a ela e aqueles que são excluídos da escola. Sua adoção como valor permite por outro lado o raciocínio de que é possível eliminar a pobreza mediante promoção dos estratos necessitados a uma posição mais elevada, sendo a escolarização vista como o meio por excelência para a ascensão social.

As atitudes da professora perante as diferenças sociais encontradas entre os alunos implicam freqüentemente em críticas declaradas a certos aspectos do sistema social mais amplo, embora se possa afirmar que no mais das vezes são críticas superficiais, orientadas para os sintomas dos processos que ocorrem na sociedade e não para os determinantes desses processos, voltadas para fenômenos parciais e não para a estrutura da própria sociedade, como ficou evidente na análise dos dados.

Tais atitudes expressam-se às vezes também pela tentativa de escamotear as diferenças e o conflito entre os diversos grupos sociais, conflito esse apontado pela tensão latente ou manifesta nas relações entre os alunos de distinta condição social, entre a professora e os alunos, bem como entre as famílias desses alunos e a professora e outros membros representantes da própria instituição escolar. Ao tentar dar a impressão de que existe uma igualdade entre todas as crianças, o que pode favorecer a comunicação dentro da sala de aula, mascara-se, ao

mesmo tempo, as profundas diferenças entre uns e outros. Destarte, quando os que vivem em condições mais precárias fracassam na escola, a conseqüência lógica é a de que a eles seja atribuída a culpa pelo próprio fracasso.

Por sua vez a análise do que tem sido proposto como justificativa para explicar as diferenças de desempenho entre os alunos e o exame das próprias condições em que as matrizes desses discursos são produzidas, sugerem uma relação entre certas características dos que pensam e fazem a educação e a própria natureza do que é preconizado em termos de ensino.

As limitações do tipo de análise adotado neste trabalho não permitiram que se historicizasse a contento essas justificativas, que devem ser melhor situadas em relação aos diferentes estágios de desenvolvimento das ciências aos quais corresponde um tratamento diferenciado das propostas educacionais. Também é preciso que se leve em conta a maneira pela qual chegam até nós determinadas linhas de investigação e as ênfases que elas recebem em detrimento de outras, em função das alterações por que passam as relações mais amplas que tem o país com os centros mais desenvolvidos.

Apenas para estabelecer um limite no tempo, considerando o que se produziu em termos de reflexão pedagógica desde que, em fins do século passado os cursos normais existentes no país passaram, além de ensinar certos conteúdos básicos\* a dar noções de didática e a buscar o auxílio de outras ciências como fundamento dos processos de ensino, até as explicações ofereci-

---

\* Esses conteúdos se resumiam a conhecimentos elementares de leitura, escrita e cálculo.

das pelo corpo de conhecimentos contemporâneos na área, encontram-se pesos e medidas distintos para cada ordem de argumentos. Eles merecem ser analisados com maior profundidade nos textos, didáticos ou não, que se produziu ou que se difundiram ao longo desse período.

Constatações muito genéricas permitem estabelecer determinada seqüência nas ênfases de interpretação para as diferenças encontradas na trajetória escolar que passam das justificativas de ordem organicista, para as de caráter psicológico e chegam, com um certo atraso entre nós, a apontar fatores de ordem social e cultural para explicar o fenômeno.

Ao fim do século passado, por exemplo, a antropologia física que propunha a mensuração das diferenças físicas entre os indivíduos, delas fazendo o princípio causal das diferenças psíquicas e sociais que seriam transmissíveis pela hereditariedade, aliada à teoria darwinista da seleção dos mais aptos, serviu de base para justificar as grandes discrepâncias encontradas no ensino ministrado aos homens e às mulheres. Aqui, como no exterior, corria o argumento de que a mulher seria menos inteligente que o homem porque a massa cinzenta de seu cérebro tinha peso inferior à do dele, como evidência de que ela não deveria ter acesso ao ensino superior, dado que não tinha condições de acompanhar os cursos. Mesmo ao nível do ensino médio as diferenças biológicas já pesavam, levando certos educadores a justificar a ausência da mulher nos bancos do ensino secundário, sob o pretexto de que ela teria saúde frágil, que seria debilitada pelos esforços exigidos por tais estudos\*.

---

\* FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, op. cit.



Dentro de uma concepção liberal de estado, que se inspira nos princípios da liberdade individual e da igualdade civil e que explica a distribuição das funções sociais pelo livre jogo das forças de mercado, justificam-se também os privilégios das camadas que se beneficiam com o desenvolvimento urbano-industrial e passam a ser consideradas como naturalmente superiores, e por isso, bem sucedidas na escola, ao mesmo tempo em que são taxados de incapazes os que permanecem nos degraus inferiores da escala social, e não conseguem ultrapassar as barreiras colocadas pelo sistema de ensino.

Na República, do início deste século, os educadores de renome que propuseram várias das reformas do ensino fundamental na década de 20, e assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, apesar de nítida preocupação social que manifestam com a defesa de um ensino primário público, gratuito, leigo e extensível, a todas as camadas da população de ambos os sexos deixam também transparecer muito da problemática da educação tal como equacionada pelo referencial teórico internacional da época.

Seria interessante verificar em que medida livros como o de Almeida Junior sobre Biologia Educacional, o de Fernando de Azevedo refletindo os conceitos durkheiminianos a respeito de educação, mais as idéias de Montessori, e Decroli que passaram a fazer parte do ideário pedagógico das escolas normais por várias décadas, teriam ao lado de outros, incutido entre os professores primários a crença de que a educação deveria respeitar a natureza em suas funções biológicas e reforçado a convicção de que a hereditariedade transmite faculdades muito gerais aos indivíduos, mas o faz de modo a atribuir aptidões imutáveis na sociedade de classes.

Dos estudos sobre a influência da hereditariedade e do meio na educação, passa-se a conferir especial apreço às características psicológicas dos alunos, que aliadas ao conceito de vocação, se prestam para explicar a atribuição de papéis distintos ao homem e à mulher, e ao pobre e ao rico, ainda com base no argumento de que uns são "naturalmente" mais inclinados para determinados papéis que outros. A pretexto de valorizar as diferenças individuais, oculta-se o fato de que os papéis mais valorizados socialmente soem ser alocados aos indivíduos de sexo masculino e mais bem situados na sociedade.

Representando as tendências mais recentes, as explicações de caráter social e culturalistas, ao lado de simplesmente servirem como justificativa das diferenças encontradas na escola, têm começado a fazer alarde sobre as extremas desigualdades do ensino entre a população de diversa origem social e também entre homens e mulheres, insistindo na necessidade de reverter essa situação com propostas que vão, desde uma alteração radical das estruturas da sociedade, a programas de educação compensatória associados a diferentes concepções de mudança na sociedade.

Ecos apenas desse tipo de reflexão têm chegado ao nível do discurso das professoras, que nele integram, de modo mais ou menos superficial, os argumentos das distintas correntes sob a égide do psicologismo da chamada pedagogia renovada.

Refletindo a própria condição de classe desse grupo de profissionais que é ao mesmo tempo produto e promotor da educação, a proposta pedagógica renovada contrapõe-se à tradicio-

nal, no dizer de Bernstein\*, na medida em que, além de preservar a formação de hábitos de aquisição de conhecimentos, mais do que a transmissão dos próprios conteúdos e habilidades valorizados pelo ensino tradicional:

1º) vale-se de regras implícitas e baseadas em teorias sobre o desenvolvimento interior da criança que regulam as expectativas quanto ao seu desempenho em diferentes pontos no tempo, o que pressupõe uma vida educacional longa, ao passo que a pedagogia tradicional é regulada por seqüências explícitas de regras, que não se atêm a um conceito de desenvolvimento e que portanto não está atrelada à dimensão pessoal do tempo;

2º) requer espaços maiores onde se realiza a aprendizagem, dado que exige um número reduzido de alunos para garantir um atendimento individualizado à criança; necessita de material didático abundante e supõe uma razão adulto/criança muito maior do que a da escola tradicional onde não se dispõe de orientadores e especialistas necessários à implementação do modelo.

3º) situa o controle social na comunicação interpessoal, elaborada num contexto onde é possível o máximo de supervisão, o que apenas oculta mas não elimina a distribuição hierárquica das pessoas e postos que o aluno deve aceitar, na pedagogia tradicional, através do exercício de uma moralidade heterônoma;

4º) prevê processos de avaliação muito difusos e pouco sujeitos a medidas aparentemente precisas, enquanto na pedagogia tradicional as marcas subjetivas são mascaradas pela objeti

---

\* Cf. Bernstein (1977).

vidade das notas.

Toda essa psicologização do pedagógico traz como resultado uma ruptura entre o processo educativo que é levado a cabo pelas famílias pertencentes às camadas majoritárias da população, as quais possuindo distintos referenciais, têm dificuldade de compreender o que está sendo proposto como educação para seus filhos na escola. Tampouco conseguem saber em função de que critérios eles estão sendo avaliados, visto que não conhecem as elaborações teóricas, nem se identificam com os valores que fundamentam tais propostas.

De outra parte, a própria conduta que as mães assumem em relação às crianças passa a ser considerada inadequada pela escola e os alunos, por sua vez, não levam para casa noções que podem ser úteis à família.

Assim, se essa proposta pedagógica tivesse condições de ser levada às últimas conseqüências nas escolas públicas brasileiras, disso provavelmente resultaria um distancimento de amplas camadas da população, ainda maior do que aquele encontrado nos dias atuais em que ela existe apenas parcialmente introjetada no modo da professora pensar e agir com relação ao ensino.

Não se tem com isso a intenção de negar, ou de deixar de reconhecer na pedagogia dita renovada uma série de conquistas que correspondem a avanços que passaram a ser definitivamente incorporados às diversas maneiras de conceber o ensino hoje. Trata-se apenas de mostrar certas implicações que habitualmente não são desveladas quando essas conquistas são defendidas.

Como já se disse, a dimensão da prática pedagógica retratada nas declarações da professora freqüentemente sabe à me-

ra constatação do que é evidente, na medida em que traduz o que o senso comum diria ou recomendaria naquela circunstância. O testemunho dessa vivência é todavia fundamental na medida em que constitui o contraponto de uma versão dos fatos contaminada pelos vieses que vimos de apontar.

Esse testemunho alerta, por exemplo, para o dado de que muitas das diferenças encontradas entre as crianças são objetivamente constatáveis e decorrentes de uma experiência de vida em condições distintas do ponto de vista social, de tal forma que propostas como a do estudo das expectativas do professor como profecias que se auto-realizam precisam ser consideradas com a devida reserva. Por não se referirem em nenhum momento às condições da realidade que permitem que tais mecanismos operem, essas propostas podem induzir à conclusão de que o tratamento diferenciado do professor decorre basicamente de uma elaboração ao nível de suas próprias representações e que, portanto, se se conseguisse mudar tais representações, as diferenças seriam elimináveis. Esse ponto de vista carece de levar em conta o problema de um modo mais global, reconhecendo que certas diferenças determinadas pela sociedade de classes não podem ser superadas pela simples atuação da escola, como atestam afirmações das próprias professoras.

Além da propriedade com que são feitos muitos dos diagnósticos, chama a atenção nos relatos a adequação com que são propostas as providências para abordar os problemas, em função da maneira pela qual eles foram apreendidos e face aos recursos disponíveis.

O "que fazer" é portanto filtrado na representação da professora, deixando transparecer o seu aspecto mais consisten-

te, embora se saiba que a atuação dela em classe tenha também aspectos contraditórios e inconsistentes. Nesse sentido, todos os caminhos e descaminhos postos pelas condições objetivas de trabalho, tais como a organização e funcionamento da instituição escolar, a situação funcional das professoras, a hierarquização das decisões, a relação entre os pares e com a orientação e direção, a questão do salário, do tempo disponível, do "clima" da escola, a participação em entidades ou movimentos de classe, são condicionantes que precisam ser explicitados a fim de que a prática docente seja melhor entendida.

Se há necessidade de repensar a maneira pela qual a professora se conduz em sala de aula, é preciso no entanto convir que a permanência de um ensino tradicional que coexiste com um discurso renovado não pode ser taxada simplesmente como resistência à inovação, que decorre de entraves burocráticos, de jogos de poder e resistência que se travam na malha da organização. Por tudo o que se discutiu neste trabalho parece mesmo não ser de todo conveniente que o modelo inovador, tal como ele vem sendo proposto, continue sendo colocado como meta a ser atingida nas escolas que atendem a maioria da população. Dadas as limitações que lhe são inerentes ele próprio deve ser revisto, sendo prudente supor que se mudanças precisam ser preconizadas e experimentadas elas devem de preferência partir dos próprios pressupostos do ensino que é efetivamente posto em prática pelas professoras.

A conservação de muitos de seus princípios básicos pode beneficiar as camadas de origem popular na medida em que proporciona referenciais mais explícitos diante dos quais a família e o próprio aluno têm maior probabilidade de situar-se

em relação ao que é dele esperado. Sua insistência sobre a importância dos conteúdos e o treino de habilidades que proporcionam são de fundamental importância para que as crianças provenientes dessas camadas adquiram melhor preparo e condições de reivindicar uma partilha mais justa de bens e benefícios sociais.

Quanto à questão específica da discriminação de sexos na escola de 1º grau, a primeira e quiçá mais importante evidência, dada a grandeza com que se manifesta, é que ela é muito menos marcada do que as diferenças que se fazem entre os alunos de distinta origem social. Na maior parte das vezes em que constatada, porém, ela tende a manifestar-se no sentido previsto, que é o de reforçar comportamentos e atitudes que resultam em maior benefício para os meninos. Entretanto a maneira discreta através da qual se expressa o tratamento diferenciado entre os sexos sugere que a delimitação entre o que é reservado ao menino e dele esperado e o que é aspirado com relação à menina não tende a ocorrer de maneira rígida ou inflexível.

Se há três ou quatro décadas a coeducação nas escolas elementares era ainda um fato problemático que provocava celeumas entre educadores de tendências diversas, as mudanças que ocorreram na sociedade e as alterações por que passou o ensino fazem com que a presença de meninos e meninas na mesma sala de aula seja considerada hoje um fato pacífico a ponto de as professoras darem a ocorrência como normal.

Parece portanto que não se pode atribuir às pequenas diferenças de tratamento observadas com relação a um e outro sexo na escola elementar um peso muito significativo para explicar os rumos distintos que uns e outros costumam tomar ao pros-

seguir os estudos. Seguindo pegadas já conhecidas as mulheres tendem a freqüentar cursos tradicionalmente femininos, enquanto os homens voltam-se para uma preparação que convencionalmente os torna aptos a abraçarem profissões mais bem remuneradas e de maior prestígio do que as exercidas por elas com igual nível de escolarização.

Isso permite supor que fatores outros como os agentes informais de socialização e os próprios modelos femininos que as meninas encontram à sua volta com maior freqüência, aliados a condições estruturais da sociedade deverão ser mais responsabilizados pelo fenômeno do que os investigados neste trabalho.

A necessidade de um termo de comparação entre a atitude de professoras mulheres em relação ao comportamento de alunos de ambos os sexos e a de professores do sexo masculino, parece-nos que só seria procedente como um recurso heurístico.

Na realidade a incorporação das mulheres pertencentes aos estratos médios da população como educadoras em casa e na escola, garante a continuidade e coerência de um determinado padrão de socialização. Esse, como diz Bernstein, transforma a mãe num elemento chave que provê junto às crianças o "preparo para o acesso às formas simbólicas e modela as suas disposições de modo a torná-las aptas para explorar as possibilidades da educação institucional"\*. Assegura também, a psicologização das funções pedagógicas, através da professora, útil para reforçar valores e atitudes de grupos ou camadas que são os maiores beneficiários do próprio processo educativo.

---

\* Bernstein (1977) op. cit.



As quatro vertentes em torno das quais girou este trabalho, quais sejam, a condição de classe e de sexo de professoras e alunos da escola de 1º grau e os reflexos do discurso pedagógico oficial e da prática docente na representação profissional da professora, foram analisados sob vários ângulos. Para apreender a maneira dinâmica pela qual o velho e o novo se combinam no dia a dia da escola, os processos através dos quais diferentes perspectivas e interesses interagem e conflitam, é preciso ir além das considerações aqui feitas. Tal como expostas, elas apenas rastreiam determinados caminhos que merecem ser reconstituídos e aprofundados, particularmente a fim de que sejam mais bem explicitadas as condições históricas capazes de oferecer um sentido mais abrangente ao alcance da instituição escolar e da atuação de seus agentes na sociedade brasileira contemporânea.

## BIBLIOGRAFIA

- ALVES, E.R.G. Fatores sócio-econômicos e adequação nutricional.  
S. Paulo, Fac. Fil. Letras e Cien. Hum. 1978. Dissertação  
de Mestrado no Dep. de Cienc. Sociais, USP/FFLCH.
- ANASTASI, A. Psicologia Diferencial. S. Paulo. Herder/Ed.USP,  
1967.
- ARIÈS, P. L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime.  
Paris, Librairie Plon, 1960.
- BABINI, A.M.E. La villa miseria y la escuela en Buenos Aires:  
el medio familiar y el exito escolar. Buenos Aires, Centro  
de Investigaciones en Ciências de la Educación, 1976.
- BARRETTO, E.S. de S. Professores de periferia: soluções sim-  
ples para problemas complexos. Cadernos de Pesquisa, São  
Paulo (14): 97-109, set. 1975.
- BECKER, H.S. The other side; perspectives on deviance. New  
York, Mac Millan Publishing, 1967.
- BECKER, H.S. Social class variation in teacher pupil  
relationship. Journal of Educational Sociology, Washington,  
(25): 451-65, 1972.

- BEM, S.L. e BEM, D.J. Training the woman to know her place:  
the social antecedents of women in the world of work. Stanford.  
Stanford University. Dept. of Psychology, 1971.
- BERNARDES, N.M.G. Avaliação de habilidades de alunas concluen-  
tes do curso de 2º grau de formação de professores no Estado  
de São Paulo. São Paulo, PUC, 1976. Tese de Mestrado em  
Psicologia Educacional.
- BERNSTEIN, B. Class, codes and control; Theoretical studies  
towards a sociology of language. 3. ed. New York, Schocken  
Books, 1975.
- BERNSTEIN, B. Class, and Pedagogies: visible and invisible.  
In: KARABEL, J. e HALSEY, A.H. (edit). Power and Ideology  
in Education. New York, Oxford University Press, 1977.
- BIBER, H. et al. Feminization in preschool. Developmental  
Psychology, 7 (1): 86, 1972.
- BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, J.  
C.G. (org). Educação e hegemonia de classe. Rio de Janeiro,  
Zahar, 1979.
- BOURDIEU, P. Condição de classe e posição de classe. In: A ECO-  
NOMIA das trocas simbólicas. S. Paulo, Perspectiva, 1974.  
p. 3-25.

- BOURDIEU, P. Esquisse d'une Théorie de la Pratique. Paris, Droz, 1972.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. Les héritiers. Paris, Les Editions de Minuit, 1964.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. La Réproduction. Paris, Les Editions de Minuit, 1970.
- BOURDIEU, P. & SAINT MARTIN, M. de. Les catégories de l'entendement professoral. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Paris, (3): 68-82, mai. 1975.
- BROPHY, J.E. & GOOD, T.L. Teachers communication of differential expectations for children's classroom performance. Journal of Educational Psychology, 61 (5): 365-374, 1970.
- CADERNOS DE PESQUISA. (Fundação Carlos Chagas) São Paulo, (29) jun. 1979.
- CENTRE DE RECHERCHE DE L'EDUCATION SPECIALISÉE ET L'ADAPTATION SCOLAIRE. Le handicap socio-culturel en question. Paris, Les Éditions ESF, 1978.
- CHARTIER, E. (ALAIN). Reflexões sobre a educação. S. Paulo, Saraiva, 1978.

- DAVIS JR., O.L. Teacher behavior toward boys and girls during first grade reading instruction. American Educational Research Journal, 4: 261-69, 1967.
- DIAS, J.A. Ensino Médio e Estrutura Sôcio-Econômica: Estado de S. Paulo. Rio de Janeiro, MEC/INEP, 1967.
- ENSINO de 1º e 2º Graus: intenção e realidade: Cadernos de Pesquisa. (30): 21-40, set. 1979.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Mulher brasileira: bibliografia anotada, S. Paulo, Brasiliense. v. 2 (no prelo).
- GOFFMAN, E. The presentation of self in everyday life. Harmondsworth, Penguin Books, 1971.
- GOLDBERG, M.A.A. Psicologia educacional e educação: uma relação teoricamente eficaz, porém praticamente ineficiente. In: MARQUES, Juracy, C. (org). Psicologia educacional: contribuição e desafios. Porto Alegre. Ed. Globo, 1980. p. 8-38.
- GOLDBERG, M.A.A. & FRANCO, M.L. Inovação Educacional: um projeto controlado por avaliação e pesquisa. São Paulo, Cortez e Moraes, 1980.
- GOUVEIA, A.J. Educação e desenvolvimento: pontos de vista dos professores secundários. R. bras. Est. pedag., Rio de Janeiro, 46 (103): 65-90, jul./set. 1966.

GOUVEIA, A.J. Milhares de normalistas e milhões de analfabetos. Educ. Ci. Soc. Rio de Janeiro, 9 (17): 114-40, maio/ago. 1961.

GOUVEIA, A.J. Professoras de amanhã; um estudo de escolha ocupacional. 2<sup>a</sup> ed. rev. São Paulo, Pioneira, 1970.

GRAMSCI, A. Concepção dialética da História. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

HOLSTI, O.R. Content Analysis for the Social Sciences and Humanities. Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company, 1969.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. Nouvelles études sur l'échec scolaire (II); familles a problèmes? Paris, SRESAS, 1978. (SRESAS, 96).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Dificuldades do professor primário recém formado em classes de 1º ano. Rio de Janeiro. Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, s. d. (Pesquisas e Monografias,9).

LEVANTAMENTO preliminar sobre a situação da mulher Brasileira. S. Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1978 (Suplemento Bibliográfico, 1).

- LEVITIN, T.E. & CHANANIE, J.D. Response of female primary school teachers to sex-typed behaviors in male and female children. Child Development, 43 (4): 1309-16, Dec. 1972.
- LOURENÇO FILHO, M.B. Testes ABC, para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. São Paulo, Melhoramentos, 1964.
- LUDKE, H. et al. A Reforma do Ensino Médio vista pelos Professores do Ensino Secundário de S. Paulo. Pesquisa e Planejamento (14): 3-135, abril/1972.
- MARTIN, Roy. Student sex and behavior as determinants of the type and frequency of teacher-student contacts. Journal of School Psychology. 10 (4): 339-349, 1972.
- MELLO, G.N. de. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau. Educação e Sociedade, São Paulo, 1 (2): 70-8, jan. 1979.
- MEYER, W.G. & THOMPSON, G.G. Sex differences in the distribution of teachers approval and disapproval among sixth-grade children. Journal of Educational Psychology, 47 (7): 385-396, 1956.
- MOLLO, S. L'école dans la société; psychologie des modèles éducatifs. Paris, Dunod, 1970.

- MUNÓZ, E. Alguns mecanismos de legitimación del sistema de classes. Rev. Latino Americana de Ciências Sociales, (4) dic, 1972.
- PEREIRA, L. A escola numa área metropolitana. São Paulo, Pioneira/EDUSP, 1967.
- POULANTZAS, N. Pouvoir politique et classes sociales. Paris, Maspero, 1971. vol.I.
- A REPROVAÇÃO na 1.<sup>a</sup> série do 1º grau. S. Paulo, s.c.p., 1977. mimeo.
- RIOS, J.A. Estratificación y movilidad in Rio de Janeiro. Boletim do Centro Latino Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, 4 (4) 1961.
- RIST, R.C. Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. Harvard Educational Review, Cambridge, Mass, 40 (3): 411-51, Aug.1970.
- RIST, R.C. On understanding the processes of schooling: the contributions of Labeling Theory. In KARABEL, J. & HALSEY, A.H. Power and Ideology in Education. New York, Oxford University Press, 1977.



- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. Pygmalion in the classroom.  
New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- RYAN, W. Blaming the victim New York, Vintage Books, 1976.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Plano Trienal. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1977.
- SEARS, P.S. & FELDMAN, D.H. Teacher interactions. The National Elementary Principal, 46 (2): 30-5, Nov. 1966.
- SERBIN, L.A. et al. Preacademic and problem behavior of boys and girls. Child Development, (44): 796-804, 1973.
- SILBERMAN, M. Behavioral expression of teacher's attitudes toward elementary school students. Journal of Educational Psychology, 60 (5): 402-07, 1969.
- VIAL, M. et al. Caracteristiques psychologiques individuelles, origine sociale et échecs scolaires. In. CRESAS Pour quoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité? Paris, Inst. Nac. de Recherche et de Documentation Pedagogiques, 1974 (CRESAS, 68).
- WEBER, S. Aspirações à educação; o condicionamento do modelo dominante. Petrópolis, Vozes, 1976.
- WOLF, L. Um estudo das causas de reprovação no 1º ano das escolas primárias no Rio Grande do Sul e suas implicações para a política e pesquisa educacionais. Educação e Realidade, Porto Alegre, Faculdade de Educação, (3) jan. 1978.

## ANEXOS

## ANEXO 1

INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA COLETA DE DADOS, ACOMPANHADOS  
DAS RESPECTIVAS INSTRUÇÕES AOS SUJEITOSINSTRUÇÃO PARA TODOS OS RELATOS

Estamos solicitando a sua colaboração para uma pesquisa que visa a contribuir para uma melhor compreensão da realidade do ensino. Você terá simplesmente que preencher um formulário anônimo que não tomará muito de seu tempo. Antecipadamente lhe agradecemos a boa vontade.

INSTRUÇÃO PARA: DESCRIÇÃO DO ALUNO IDEAL

Gostaríamos que você descrevesse a criança ideal como aluno, ou seja, aquela que você desejaria ter em sua classe de 1º ano primário, mesmo sabendo que na vida real essa imagem não teria aplicação. Faça dessa criança um retrato imaginário. Dê-lhe um nome e indique com bastante detalhe como é sua aparência, que idade tem, quais as suas qualidades como bom(boa) aluno(a), as características que a distinguem das demais crianças, as coisas que faz com maior frequência. Diga ainda como seria sua família. Acrescente outros dados que considerar importantes.

INSTRUÇÃO PARA: DESCRIÇÃO DO MAU ALUNO

Gostaríamos que você descrevesse a criança que você considera como sendo um mau aluno de uma classe de 1º ano primário, mesmo sabendo que na vida real essa imagem possa não ter aplicação. Faça dessa criança um retrato imaginário: dê-lhe um nome e indique com bastante detalhe como é sua aparência, que idade tem, quais as más qualidades que fariam dela um mau(mã) aluno(a), as características que a distinguem das demais crianças, as coisas não recomendáveis que faz com maior frequência. Diga ainda como seria sua família. Acrescente outros dados que considerar importantes.

INSTRUÇÃO PARA OS RELATOS DE CASOS PROBLEMÁTICOS: A VIDA NA SALA DE AULA

Interessado em obter um quadro vivo da realidade escolar, gostaríamos que você descrevesse aquilo que você acha possível que ocorra numa sala de aula típica de curso primário, completando o desenrolar da situação descrita abaixo:

SITUAÇÃO

Complete a história procurando mostrar a origem do problema, as providências tomadas e as suas conseqüências. Pense em providências tomadas pela própria professora, evitando remeter o caso a especialistas.

RELATOS DE CASOS PROBLEMÁTICOS:INDISCIPLINA

José Antonio(Inês) era uma criança revoltada. Não se dava bem com os colegas, agredia-os dizendo palavras grosseiras, batendo neles. Desrespeitava a professora quando ela o(a) mandava fazer as coisas. Perturbava o andamento da classe.

(NSE alto) Embora fosse de família muito abastada, não trazia o material em ordem, de modo que, nas aulas sempre lhe faltava o necessário. Seu rendimento era baixo.

(NSE médio) Embora fosse de família de classe média, com recursos portanto para adquirir o material escolar solicitado pela escola, não o trazia nunca em ordem, de modo que nas aulas, sempre lhe faltava o necessário. Seu rendimento era baixo.

(NSE baixo) Não tinha material escolar. Provinha de um ambiente muito pobre, de família necessitada, e seu rendimento era baixo.

#### APATIA

Como acontece em quase todas as classes, naquela havia alguns alunos que participavam muito pouco das atividades desenvolvidas em sala de aula. A criança que tinha problemas mais agudos desse tipo era Pedro(Marta), um(a) menino(a) que vivia sempre alheio(a) em relação a todos e a tudo o que se passava na sala de aula. Mal atendia ao chamado da professora, respondendo-lhe com monossílabos e evasivas; não fazia as lições direito; pouco conversava com os colegas.

(NSE alto) Era filho(a) de uma das famílias de maiores posses da cidade.

(NSE médio) Na sua casa não eram ricos, mas tinham meios para viver sem grandes sacrifícios.

(NSE baixo) Era filho(a) de gente extremamente humilde e analfabeta.

#### LINGUAGEM

Alfredo(Ana Maria) era criança com muitos problemas de linguagem; tinha sérias dificuldades de leitura; apresentava falhas grandes na coordenação motora para a escrita, trocava e invertia letras, escrevia mal. Estava no fim do 2º ano e não conseguira ser ainda satisfatoriamente alfabetizado(a).

(NSE alto) A família era de nível sócio-econômico alto.

(NSE médio) Vinha de uma família de funcionários públicos, que morava em bairro de classe média.

(NSE baixo) Tinha nível sócio-econômico baixo e morava com a família na periferia da cidade, em condições muito precárias.

#### MATEMÁTICA

Marcos(Márcia) era uma das crianças que apresentava maiores falhas em termos de raciocínio matemático. Sempre que era dado um problema ele(ela) tentava adivinhar qual a operação a ser feita. Quando vários problemas do mesmo estilo eram resolvidos em classe, ele(ela) memorizava as contas a fazer. Nunca foi capaz de refletir sobre os dados e sugerir operações adequadas.

(NSE alto) Apesar da família ter excelente posição social e alto padrão de vida, o aproveitamento de Marcos(Márcia), sobretudo nessa área, era medíocre.

(NSE médio) Embora na família de Marcos(Márcia) não faltassem os recursos necessários à sua educação, ainda que não fossem pessoas de altas rendas, seu aproveitamento, sobretudo nessa área, era medíocre.

(NSE baixo) A família de Marcos(Márcia) era muito carente de recursos. O aproveitamento de Marcos(Márcia), sobretudo nessa área, era medíocre.

QUESTIONÁRIO

Pedimos-lhe ainda que preencha o pequeno questionário que se segue, assinalando com um X a resposta adequada, ou completando os itens quando for o caso.

1. Você tem experiência em magistério primário? (Substituição ou classe). De quanto tempo?

- a) não tenho experiência .....
- b) menos de 1 ano .....
- c) 1 a 2 anos e 11 meses .....
- d) 3 a 5 anos e 11 meses .....
- e) 6 a 10 anos e 11 meses .....
- f) mais de 10 anos .....

2. Fez ou está fazendo outro curso além do normal?

- |  | fez                      | está fazendo             |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) nenhum curso .....                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) aperfeiçoamento, pré-primário ..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) administração escolar .....         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) faculdade de pedagogia .....        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) outra faculdade .....               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) outro curso .....                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. Indique o nível de instrução de seus pais e do marido (se for casada).

NÍVEL DE INSTRUÇÃO	PAI	MÃE	MARIDO
a) curso primário			
b) médio, 1º ciclo			
c) médio, 2º ciclo			
d) superior			
e) outros cursos			

4. Indique a ocupação de seus pais e marido (se casada). Descreva-as com bastante detalhe procurando dar uma idéia bem clara do que eles fazem ou faziam (se falecidos ou aposentados), na maior parte de sua vida.
- a) ocupação do pai .....
  - b) ocupação da mãe .....
  - c) ocupação do marido .....
5. Indique aproximadamente qual é sua renda familiar atual, ou seja, o total dos rendimentos da família por mês.
- a) renda familiar: Cr\$ .....
  - b) se viver sozinha, indique sua renda: Cr\$ .....
  - c) tem alguma observação sobre este item? .....

TABELA Nº 1a — CAUSAS x PROVIDÊNCIAS CONTROLANDO PROBLEMAS DE RENDIMENTO

CAUSAS PROVIDÊNCIAS	FAMI- LIARES	SOCIAIS			CULTURAIS		BIOLÓGICAS		PSICOLÓGICAS			ESCOLARES			TOTAL	x
		AMBIENTE SOCIAL	EXCESSO OU FALTA DE BENS	FALTA DE CUIDADOS MOT.SOC.	AMBIENTE CULTURAL	EXCESSO DE FACI- LIDADES	ORGÂ- NICAS	MÁ NUTRIÇÃO	INTELEC- TUAIS	FALTA DE PRON- TIDÃO	EMOCIO- NAIS	FALHAS DA ESTRU- TURA ESCO- LAR	FALHAS DA PROF/ /MET/CUR- SO	NATUREZA DO CONTEÚDO		
TÉCNICAS	96	88	51	21	86	42	64	57	109	34	68	23	143	47	929	33,8
AFETIVAS	123	73	44	26	62	32	42	48	51	17	71	17	52	25	683	24,8
AMOR E CARINHO	50	22	12	8	18	1	10	14	11	5	24	5	10	1	191	6,9
PUNITIVAS	4	2	2	1	3	1	3	1	3	0	4	0	6	0	30	1,0
APELO AOS PAIS	61	30	20	15	25	18	23	19	27	10	34	9	30	2	323	11,7
RECURSOS EXTRA-CLASSE	17	19	16	4	18	0	9	41	8	1	4	2	4	0	143	5,2
TRANSF. A OUTRA INST.	37	41	21	13	34	8	59	29	42	16	43	9	58	5	415	15,1
MUDANÇA DA SOCIEDADE	3	0	0	0	3	10	3	7	2	0	1	0	1	0	30	1,0
T O T A L	391	275	166	88	249	112	213	216	253	83	249	65	304	80	2744	100,0
x	14,2	10,0	6,0	3,2	9,0	4,0	7,7	7,8	9,2	3,0	9,0	2,3	11,0	2,9	100	

TABELA Nº 2a - CAUSAS x PROVIDÊNCIAS CONTROLANDO PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO

CAUSAS PROVIDÊNCIAS	FAMI- LIARES	SOCIAIS			CULTURAI S		BIOLÓGICAS		PSICOLÓGICAS			ESCOLARES			TOTAL	X
		AMBIENTE SOCIAL	EXCESSO OU FALTA DE BENS	FALTA DE CUIDADOS/ MOT.SOC.	AMBIENTE CULTURAL	EXCESSO DE FACI- LIDADES	ORGÂ- NICAS	MÁ NUTRIÇÃO	INTELEC- TUAI S	FALTA DE FRON- TIDÃO	EMOCIO- NAIS	FALHAS DA ESTRU- TURA ESCO- LAR	FALHAS DA PROF/ MET/CUR- SO	NATUREZA DO CONTEÚDO		
TÉCNICAS	117	48	28	18	75	12	20	20	6	1	62	38	17	0	462	16,1
AFETIVAS	343	117	68	47	126	34	24	53	9	1	151	45	13	0	1031	36,0
AMOR E CARINHO	178	54	35	24	46	14	10	30	3	0	55	16	3	0	468	16,3
PUNITIVAS	18	3	2	2	5	3	2	2	0	0	9	2	0	0	48	1,6
APELO AOS PAIS	182	52	42	27	64	13	12	19	7	0	56	17	2	0	493	17,2
RECURSOS EXTRA-CLASSE	30	20	10	7	21	0	5	30	2	0	4	3	0	0	132	4,6
TRANSF. A OUTRA INST.	56	20	13	4	20	5	15	14	9	0	29	10	5	0	200	7,0
MUDANÇA DA SOCIEDADE	6	0	0	0	1	7	1	6	0	0	0	0	2	0	23	0,8
TOTAL	930	314	198	129	358	88	89	174	36	2	366	131	42	0	2857	100,0
X	32,5	10,9	6,9	4,5	12,5	3	3,1	6	1,2	0	12,8	4,5	1,4	0	100	



Tipo de problema: 1 rendimento  
2 comportamento

NSE de aluno: 1 alto  
2 médio  
3 baixo

TABELA Nº 3a - CAUSAS X PROVIDÊNCIAS, CONTROLANDO TIPO DE PROBLEMA E NSE DO ALUNO

PROVIDÊNCIAS	CAUSAS	FAMILIARES			SOCIAIS									CULTURAIS						BIOLOGICAS			PSICOLÓGICAS									ESCOLARES									SUB-TOTAL		TOTAL PROV.			
		NSE PROB.			AMBIENTE SOCIAL			EXCESSO OU FALTA DE BENS			FALTA DE CUL-DADOS/SOCIAIS			AMBIENTE CULTURAL			EXCESSO DE FACILIDADES			ORGÂNICAS			MÁ NUTRIÇÃO			INTELLECTUAIS			FALTA DE PRONTIDÃO			EMCCIONAIS			FALHAS DA ES-TRUTURA ESCOLAR			FALHAS PROF./MÉT/CURSO			NATUREZA DO CONTEÚDO			N	X	
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	N	X				
Técnicas	1	39	20	37	28	7	53	10	5	36	9	7	5	18	20	48	30	10	2	22	25	17	1	3	53	38	45	26	7	10	17	28	22	18	6	9	8	48	70	25	8	24	15	929	66,7	24,7x
	2	36	45	36	5	2	41	19	2	7	10	3	5	14	16	45	12	0	0	4	6	10	0	3	17	1	3	2	0	0	1	20	25	17	13	16	9	6	8	3	—	—	—	462	33,2	
Afetivas	1	49	32	42	25	7	41	11	3	30	7	13	6	15	8	39	25	6	1	15	14	13	1	3	44	20	19	12	4	5	8	29	26	16	5	3	9	23	18	11	7	9	9	683	39,8	1.714
	2	135	115	93	14	9	94	42	1	25	29	8	10	28	22	76	27	7	0	4	11	9	2	3	48	5	2	2	0	0	1	56	58	37	17	15	13	3	4	6	0	0	0	1.031	60,1	
Amor e Carinho	1	26	8	16	8	1	13	4	2	6	4	3	1	5	1	12	1	0	0	4	4	2	0	2	12	3	4	4	2	1	2	13	7	4	0	2	3	3	5	2	0	0	1	191	28,9	659
	2	70	54	54	9	1	44	22	1	12	15	3	6	13	5	28	11	3	0	2	4	4	2	1	27	1	1	1	—	—	—	20	25	10	6	4	6	1	2	0	—	—	—	468	71,0	
Punitivas	1	3	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	2	1	0	0	1	1	1	0	0	1	2	1	0	—	—	—	2	1	1	—	—	—	4	1	1	—	—	—	30	38,4	78
	2	6	8	4	0	1	2	1	0	1	0	1	1	1	1	3	2	1	0	1	0	1	0	0	2	—	—	—	—	—	—	1	7	1	0	2	0	—	—	—	48	61,5				
Apelo aos pais	1	29	17	15	11	3	16	10	3	7	6	6	3	9	4	12	16	2	0	7	11	5	1	0	18	10	11	6	2	5	3	14	15	5	1	3	5	8	14	18	0	2	0	333	40,3	826
	2	96	63	23	17	4	31	32	2	8	17	6	4	21	12	31	11	2	0	2	5	5	2	2	15	3	3	1	—	—	—	26	23	7	11	5	1	0	1	1	—	—	—	493	59,6	
Recursos extra-classe	1	—	1	16	—	0	19	—	0	16	—	1	3	—	1	17	0	0	0	—	0	9	—	0	41	—	0	8	—	0	1	—	0	4	—	0	2	—	0	4	—	—	—	143	52,0	275
	2	6	1	23	0	1	19	1	1	8	2	0	5	1	0	20	0	0	0	0	1	4	2	1	27	0	0	2	—	—	—	1	0	3	0	0	3	—	—	—	132	48,0				
Transferência a outra instância	1	12	13	12	6	5	30	6	1	14	3	4	6	6	9	19	7	1	0	20	26	13	0	3	26	10	16	16	4	7	5	14	19	10	3	4	2	8	32	18	1	2	2	415	67,4	615
	2	22	21	13	6	1	13	9	1	3	2	1	1	2	6	12	5	0	0	1	6	8	0	2	12	5	3	1	—	—	—	10	9	10	5	3	2	1	1	3	—	—	—	200	32,5	
Mudança na Sociedade	1	1	0	2	1	0	7	0	0	3	0	0	1	0	1	2	1	0	0	0	0	3	0	0	7	0	0	2	0	0	1	0	0	1	—	—	—	0	0	0	—	—	—	33	48,5	68
	2	1	—	5	0	—	5	0	—	3	—	—	—	0	—	1	—	1	—	10	0	—	1	—	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	35	51,4				
Subtotal X		531	398	392	131	42	429	168	22	180	104	56	58	134	106	367	150	32	13	83	114	105	12	23	355	98	108	83	19	28	39	234	237	144	68	66	64	105	156	92	16	37	27			
		40,1	30,1	29,6	21,7	6,9	71,2	45,4	5,9	48,6	47,7	25,6	26,6	22	17,4	60,4	76,9	16,4	6,6	27,4	37,7	34,7	3	5,8	91	33,9	37,3	28,7	22	32,5	45,3	38	38,5	23,4	34,3	33,3	32,3	29,7	44,1	26	20	46,2	33,7			
Total Causas		1.321			-602			370			218			607			195			302			390			289			86			615			198			353			80					
		23,4x			10,7x			6,5x			3,8x			10,7x			3,4x			5,3x			6,9x			5,1x			1,5x			10,9x			3,5x			6,2x			1,4x					
																																												5.226	100x	

QUADRO Nº 2a — ANÁLISE DE VARIÂNCIA — VARIÁVEL DEPENDENTE: CAUSAS

CAUSAS	FATORES SIGNIFICANTES	GRAUS DE LIBERDADE	VALORES DE F	NÍVEL DE SIGNIFICÂNCIA
<u>Familiares</u>				
	Tipo de problema	1	248,55	***
	NSE do aluno	2	21,74	***
	Tipo de probl. x NSE do aluno	2	15,25	***
<u>Sociais</u>				
a) Ambiente Social	Sexo do aluno	1	3,89	*
	NSE do aluno	2	149,52	***
	Tipo de probl. x NSE do aluno	2	11,12	***
b) Excesso ou escassez de bens materiais	Tipo de probl. x sexo do aluno	1	4,67	**
	NSE do aluno	2	47,38	***
	Tipo de probl. x NSE do aluno	2	26,21	***
c) Falta de cuidados dos adultos por motivos sociais	NSE do aluno	2	6,22	***
	Tipo de probl. x NSE do aluno	2	8,25	***
<u>Culturais</u>				
a) Ambiente cultural	Tipo de problema	1	6,42	*
	NSE do aluno	2	58,29	***
b) Excesso de facilidades	Tipo de problema	1	11,29	***
	NSE do aluno	2	68,34	***
	Tipo de probl. x NSE do aluno	2	5,65	**
<u>Biológicas</u>				
a) Orgânicas, hereditárias congênitas	Tipo de problema	1	34,40	***
	Sexo do aluno	1	4,28	*
b) Má nutrição	NSE do aluno	2	190,27	***
	Tipo de probl. e NSE do aluno	2	6,98	***
<u>Psicológicas</u>				
a) Intelectuais	Tipo de problema	1	132,87	***
	NSE do aluno	2	4,59	*
b) Falta de prontidão	Tipo de problema	1	10,68	**
	NSE do aluno	2	8,76	***
c) Emocionais	Tipo de problema	1	10,68	**
	NSE do aluno	2	8,76	***
<u>Escolares</u>				
a) Falhas da estrutura escolar	Tipo de problema	1	11,59	***
b) Falhas da professora, método ou curso	Tipo de problema	1	161,16	***
	NSE do aluno	2	18,12	***
	Tipo de probl. x NSE do aluno	2	13,33	***
c) Dificuldades inerentes ao conteúdo das disciplinas	Tipo de problema	1	63,91	***

NOTA: Os fatores não significantes deixaram de ser incluídos neste quadro a fim de que os resultados fossem apresentados da maneira mais sintética possível.

Representação para a significância do teste:

$\alpha > 0,05$  + não significativa (n.s)  
 $0,01 < \alpha \leq 0,05$  significativa sign. \*  
 $0,001 < \alpha \leq 0,01$  significativa sign. \*\*  
 $\alpha \leq 0,001$  significativa sign. \*\*\*

FATORES

Tipo de problema  
Sexo do aluno  
NSE do aluno

TABELA 4a — PERCENTUAL DE REFERÊNCIAS ÀS CAUSAS DAS DIFICULDADES DOS ALUNOS SEGUNDO O TIPO DE PROBLEMA, SEXO E NSE DO ALUNO

PROBL.	SEXO	NSE	FAMILIARES	AMBIENTE SOCIAL	EXCESSO OU FALTA DE BENS	FALTA DE CUIDADOS MOTIVOS SOCIAIS	AMBIENTE CULTURAL POBRE	EXCESSO DE FACILIDADES	ORGÂNICAS	MÁ NUTRIÇÃO	INTELECTUAIS	FALTA DE PRONTIDÃO	EMOCIONAIS	FALHAS DA ESTRUTURA ESCOLAR	FALHAS DA PROV./MET/CURSO	NATUREZA DO CONTEÚDO
R E N D I M E N T O	M A S C.	Alto	26,3	20,0	8,1	5,6	11,3	21,3	9,4	0,0	20,6	5,0	18,1	4,4	23,7	5,0
		Médio	18,9	1,9	1,9	6,9	8,2	4,4	18,2	3,1	23,3	5,7	17,0	3,8	38,4	6,3
		Baixo	20,0	31,3	24,4	1,9	26,9	0,0	8,8	36,2	13,8	3,7	14,4	5,0	13,8	6,9
	F E M.	Alto	25,0	13,1	8,8	4,4	8,1	18,8	16,3	0,6	16,3	1,3	21,3	3,7	21,9	2,5
		Médio	11,9	6,3	2,5	6,3	13,1	5,6	13,8	1,9	18,8	4,4	18,1	6,9	27,5	10,6
		Baixo	25,2	32,1	21,4	5,7	28,9	1,3	12,6	30,2	11,3	8,8	8,8	5,0	11,9	6,3
C O M P O R T A M E N T O	M A S C.	Alto	70,5	10,3	16,0	10,3	12,8	9,6	1,3	1,3	3,2	0,0	19,9	6,4	2,6	0,0
		Médio	51,9	4,4	0,0	2,5	13,1	3,1	5,6	2,5	3,1	0,0	28,1	11,9	7,5	0,0
		Baixo	43,1	48,7	8,1	5,0	35,6	0,0	4,4	23,7	0,0	0,6	17,5	6,9	1,9	0,0
	F E M.	Alto	69,8	6,9	25,2	15,1	16,4	12,6	4,4	3,8	1,9	0,0	25,8	10,7	2,5	0,0
		Médio	64,2	3,1	1,9	4,4	10,7	3,8	7,5	1,9	1,9	0,0	26,4	9,4	3,8	0,0
		Baixo	39,0	35,8	13,2	5,7	34,0	0,0	9,4	24,5	3,1	0,6	15,1	6,9	6,3	0,0

OBS: Esse percentual corresponde às médias na análise de variância.

QUADRO Nº 3a — ANÁLISE DE VARIÂNCIA — VARIÁVEL DEPENDENTE: PROVIDÊNCIAS

PROVIDÊNCIAS	FATORES SIGNIFICANTES	GRAUS DE LIBERDADE	VALORES DE F	NÍVEL DE SIGNIFICÂNCIA
Técnicas	Tipo de problema	1	220,88	***
Afetivas	Tipo de problema	1	82,42	***
	NSE do aluno	2	9,61	***
Amor e Carinho	Tipo de problema	1	114,64,	***
	NSE do aluno	2	4,89	**
Punitivas	Tipo de problema	1	6,05	*
Apelo aos pais	Tipo de problema	1	43,96	***
	NSE do aluno	2	16,19	***
Extra-classe	NSE do aluno	2	110,99	***
Transferência p/outra instância	Tipo de problema	1	37,34	***
Mudanças na sociedade	NSE do aluno	2	11,95	***

NOTA: Os fatores não significantes deixaram de ser incluídos neste quadro a fim de que os resultados fossem apresentados da maneira mais sintética possível.

Representação para a significância do teste:

$\alpha > 0,05$  → não significante (n.s)  
 $0,01 < \alpha < 0,05$  significante sign. \*  
 $0,001 < \alpha < 0,01$  significante sing. \*\*  
 $\alpha < 0,001$  significante sing. \*\*\*

FATORES

Tipo de problema  
Sexo do aluno  
NSE do aluno

TABELA 5a — PERCENTUAL DE ESCOLHAS DAS PROVIDÊNCIAS SEGUNDO TIPO DE PROBLEMA, SEXO E NSE DO ALUNO

PROBLEMA	SEXO	NSE	TÉCNICAS	AFETIVAS	AMOR E CARINHO	PUNITIVAS	APELO AOS PAIS	RECURSOS EXTRA-CLASSE	TRANSF. A OUTRA INSTÂNCIA	MUDANÇA DA SOCIEDADE
R E N D I M E N T O	M A S C.	Alto	59,1	38,1	11,3	2,5	22,5	0,0	15,6	0,6
		Médio	63,5	27,7	6,3	0,6	17,0	0,6	23,3	0,6
		Baixo	50,0	42,5	11,9	0,6	15,6	20,6	21,9	0,6
	F E M.	Alto	53,8	35,6	11,3	1,9	18,1	0,0	17,5	0,0
		Médio	56,9	24,4	4,4	0,6	13,1	0,0	30,0	0,6
		Baixo	61,6	34,6	10,7	1,3	8,8	11,9	24,5	5,1
C O M P O R T A M E N T O	M A S C.	Alto	19,9	53,8	27,6	3,8	38,5	2,6	13,5	0,0
		Médio	28,8	50,6	23,7	2,5	22,5	0,0	10,0	0,0
		Baixo	27,5	62,5	39,4	0,0	20,0	18,8	10,6	2,6
	F E M.	Alto	23,9	54,1	25,2	3,1	35,8	1,3	10,7	0,6
		Médio	27,0	46,5	25,8	5,0	33,3	1,3	15,7	0,0
		Baixo	27,7	56,0	24,5	2,5	18,9	17,6	10,0	3,2

OBS: Esse percentual corresponde às médias na análise de variância.

## QUADRO 4a - ANÁLISES DE COVARIÂNCIA

(1) Os fatores: tipo de problema, sexo e NSE do aluno influenciam a escolha da Providência quando sob controle das causas.

PROVID. FATORES	TÉCNICAS	AFETIVAS	AMOR E CARINHO	PUNITIVAS	APELO AOS PAIS	EXTRA- -CLASSE	OUTRA INSTÂN- CIA	MUDANÇA NA SO- CIEDADE
Problema								
Sexo			F(1,1852)= 3,096*					
Probl. Sexo			F(1,852)= 3,160*					
NSE				F(2,1852)= 3,152*				
Probl. NSE								
Sexo NSE								
Probl. Sexo NSE							F(2,1852)= 5,592*	

(2) As causas influenciam a escolha da Providência quando analisadas em conjunto com os fatores tipo de problema, sexo e NSE de aluno.

PROVIDÊNCIAS	TÉCNICAS	AFETIVAS	AMOR E CARINHO	PUNITIVAS	APELO AOS PAIS	EXTRA- -CLASSE	OUTRA INSTÂN- CIA	MUDANÇA NA SO- CIEDADE
F(8,1852)	24.853*	17.857*	17.749*	1.275	11.162*	49.965*	15.385*	5.952*

(3) Causas que contribuem para a escolha de determinada providência.

PROVID. CAUSAS	TÉCNICAS	AFETIVAS	AMOR E CARINHO	PUNITIVAS	APELO AOS PAIS	EXTRA- -CLASSE	OUTRA INSTÂN- CIA	MUDANÇA NA SO- CIEDADE
Familiares	t - 8.155	t=5*.713	t=8*.863		t=7*.785		t - 3.551	
Sociais	.							
Culturais	t=3*.118							
Orgânicas		t - 2.888					t=8*.916	
Mã Nutrição						t=17*.806		t=5*.316
Intelectuais	t=4*.197	t - 3.233	t - 2.604			.	t=2*.646	
Emocionais		t=4*.189				t - 3.025		
Escolares	t=7*.312	t - 5.439	t - 4.065			t - 3.375		

- Valores de t com 1852 gl no quadro (3)

- As decisões em (1), (2), (3) foram tomadas ao nível de sign. = 0,05 (\* significante)

TABELA 6a — ESCOLHA DA PROVIDÊNCIA  
 "AMOR E CARINHO" SEGUNDO REFERÊNCIA ÀS CAUSAS E AO SEXO DO ALUNO

CAUSAS	MÉDIA	DESVIO	N
FAMILIARES	29.46	45.63	(773)
(+) Masculino	32.99	47.08	(388)
Feminino	25.97	43.91	(385)
SOCIAIS	20.99	40.75	(648)
(+) Masculino	23.27	42.32	(318)
Feminino	18.79	39.12	(330)
CULTURAIS	18.34	38.75	(349)
(+) Masculino	22.67	42.00	(172)
Feminino	14.12	34.93	(177)
ORGÂNICAS	11.24	31.67	(178)
Masculino	7.90	27.14	(76)
(+) Feminino	13.72	34.58	(102)
MÁ NUTRIÇÃO	21.26	41.01	(207)
(+) Masculino	26.17	44.16	(107)
Feminino	16.00	36.85	(100)
INTELECTUAIS	7.49	26.39	(187)
Masculino	4.90	21.70	(102)
(+) Feminino	10.59	30,95	(85)
EMOCIONAIS	21.47	41.12	(368)
Masculino	20.76	40.67	(183)
(+) Feminino	22.16	41.65	(185)
ESCOLARES	8.70	28.21	(437)
Masculino	8.85	28.46	(226)
Feminino	8.53	28.00	(211)

(+) Indica o sentido da diferença.

TABELA 7a — ESCOLA DA PROVIDÊNCIA  
 "AMOR E CARINHO", CONSIDERANDO A INTERAÇÃO PROBLEMA X SEXO DO ALUNO

CAUSAS PROBLEMAS	FAMILIARES			SOCIAIS			CULTURAIS			ORGÂNICAS		
	MÉDIA	DESVIO	N	MÉDIA	DESVIO	N	MÉDIA	DESVIO	N	MÉDIA	DESVIO	N
Rend.	21.83	41.40	(229)	10.61	30.84	(330)	11.69	32.23	(154)	7.94	27.14	(126)
Masc.	(+)24.39	43.12	(123)	(+)13.42	34.18	(164)	(+)18.92	39.43	(74)	6.90	25.56	(58)
Fem.	18.87	39.31	(106)	7.83	26.95	(166)	5.00	21.93	(80)	(+) 8.82	28.58	(68)
Comp.	(+)32.72	46.96	(544)	(+)31.76	46.63	(318)	(+)23.59	42.56	(154)	(+)19.23	39.80	(52)
Masc.	(+)36.98	48.37	(265)	(+)33.77	47.45	(154)	(+)25.51	43.82	(98)	11.11	32.34	(18)
Fem.	28.67	45.30	(279)	29.88	45.91	(164)	21.65	41.40	(97)	(+)23.53	43.06	(34)

CAUSAS PROBLEMAS	MÃ NUTRIÇÃO			INTELECTUAIS			EMOCIONAIS			ESCOLARES		
	MÉDIA	DESVIO	N	MÉDIA	DESVIO	N	MÉDIA	DESVIO	N	MÉDIA	DESVIO	N
Rend.	12.17	32.84	(115)	6.63	24.95	(166)	15.38	36.20	(156)	6.19	24.14	(323)
Masc.	(+)19.05	39.58	(63)	4.35	20.50	(92)	(+)16.46	37.32	(79)	5.81	23.47	(172)
Fem.	3.85	19.42	(52)	(+) 9.46	29.46	(74)	14.29	35.22	(77)	(+) 6.62	24.95	(151)
Comp.	(+)32.61	47.14	(92)	(+)14.29	35.86	(21)	(+)25.94	43.94	(212)	(+)15.79	36.63	(114)
Masc.	(+)36.36	48.66	(44)	10.00	31.62	(10)	24.04	42.94	(104)	(+)18.52	39.21	(54)
Fem.	29.17	45.93	(48)	(+)18.18	40.45	(11)	(+)27.78	45.00	(108)	13.33	34.28	(60)

(+) Indica o sentido da diferença.



TABELA 8a — ESCOLHA DAS PROVIDÊNCIAS

PUNITIVAS SEGUNDO O NSE DO ALUNO

NSE	CAUSAS FAMILIARES			SOCIAIS			CULTURAIS			ORGÂNICAS		
	MÉDIA	DESVIO	N	MÉDIA	DESVIO	N	MÉDIA	DESVIO	N	MÉDIA	DESVIO	N
Alto	2.85	16.66	(316)	2.58	15.87	(233)	2.60	16.01	(77)	4.00	19.80	(50)
Médio	3.31	17.92	(242)	(+)3.49	18.46	(86)	1.39	11.78	(72)	1.39	11.78	(72)
Baixo	2.33	15.11	(215)	1.52	12.25	(329)	2.50	15.65	(200)	3.57	18.73	(56)

NSE	CAUSAS MÁ NUTRIÇÃO			INTELECTUAIS			EMOCIONAIS			ESCOLARES		
	MÉDIA	DESVIO	N	MÉDIA	DESVIO	N	MÉDIA	DESVIO	N	MÉDIA	DESVIO	N
Alto	0.00	0.00	(9)	(+)2.98	17.15	(67)	2.22	14.76	(135)	(+)3.12	17.47	(128)
Médio	0.00	0.00	(15)	1.33	11.55	(75)	(+)5.59	23.06	(143)	1.59	12.53	(189)
Baixo	(+)1.64	12.73	(183)	0.00	0.00	(45)	2.22	14.82	(90)	0.83	9.13	(120)

TABELA 9a — PERCENTUAL DE REFERÊNCIAS A CAUSAS E PROVIDÊNCIAS SEGUNDO O TEMPO DE MAGISTÉRIO DOS SUJEITOS

CAUSAS	TEMPO DE MAGISTÉRIO		
	0 a 1 ano	+ 1 a 5 anos	+ de 5 anos
Familiares	39,7	40,2	41,4
Sociais	35,4	32,4	35,1
Culturais	18,8	18,1	18,1
Orgânicas	9,5	9,3	9,1
Nutricionais	10,3	10,8	11,4
Intelectuais	9,1	9,2	11,4
Emocionais	19,2	20,2	17,5
Escolares	23,8	22,2	23,1
Total de casos por intervalo	474	901	536

PROVIDÊNCIAS	TEMPO DE MAGISTÉRIO		
	0 a 1 ano	+ 1 a 5 anos	+ de 5 anos
Técnicas	38,2	42,5	43,5
Afetivas	51,7	48,3	49,3
Amor e Carinho	17,7	17,5	20,9
Punitivas	2,1	2,3	1,5
Apelo aos Pais	22,2	21,8	22,2
Extra-classe	5,5	6,1	7,1
Transf. para outra instância	16,0	18,0	16,0
Mudanças na sociedade	1,3	0,9	1,9
Total de casos por intervalo	474	901	536

TABELA 10a — PERCENTUAL DE REFERÊNCIAS A CAUSAS E PROVIDÊNCIAS SEGUNDO A FORMAÇÃO ESCOLAR DA PROFESSORA

CAUSAS	FORMAÇÃO ESCOLAR				
	Normal	Normal + especialização	Faculdade de pedagogia	Outra faculdade	Pedagogia + outra faculdade
Familiares	40,5	48,1	38,6	41,0	43,1
Sociais	36,6	32,5	31,6	35,0	34,3
Culturais	16,2	22,7	16,4	17,1	17,6
Orgânicas	7,4	9,7	8,8	9,5	10,8
Nutricionais	12,0	11,0	9,6	12,0	9,5
Intelectuais	12,0	13,6	11,4	8,3	8,8
Emocionais	16,5	24,0	19,7	18,0	25,5
Escolares	17,8	19,5	25,0	21,2	28,4
Total de casos por intervalo	309	154	456	566	102

PROVIDÊNCIAS	FORMAÇÃO ESCOLAR				
	Normal	Normal + especialização	Faculdade de pedagogia	Outra faculdade	Pedagogia + outra faculdade
Técnicas	36,6	39,6	41,7	40,8	50,0
Afetivas	48,5	46,1	49,3	50,4	46,1
Amor e Carinho	22,3	22,1	14,0	19,3	18,6
Punitivas	0,6	1,9	1,5	2,8	6,9
Apelo aos Pais	20,1	24,0	25,7	22,1	16,7
Extra-classe	8,1	3,2	4,8	6,2	6,9
Transf. para outra instância	14,6	18,2	19,3	15,5	18,6
Mudanças na sociedade	0,3	0,6	1,3	1,6	2,9
Total de casos por intervalo	309	154	456	566	102

TABELA 11a — PERCENTUAL DE REFERÊNCIAS A CAUSAS E PROVIDÊNCIAS SEGUNDO A POSIÇÃO SOCIAL DA PROFESSORA, INDICADA PELA PROFISSÃO DO PAI

CAUSAS	PROFISSÃO DO PAI (NÍVEIS)			
	1 e 2	3 e 4	5 e 6	7
Familiares	35,3	42,1	42,2	35,2
Sociais	35,3	31,7	29,9	31,5
Culturais	20,6	23,8	26,5	31,5
Orgânicas	8,8	10,5	9,8	9,3
Nutricionais	11,8	10,5	10,8	9,3
Intelectuais	14,7	11,2	13,2	3,7
Emocionais	17,6	21,0	18,6	16,7
Escolares	26,5	22,4	23,0	16,7
Total de casos por intervalo	34	420	204	54

PROVIDÊNCIAS	PROFISSÃO DO PAI (NÍVEIS)			
	1 e 2	3 e 4	5 e 6	7
Técnicas	35,3	44,3	45,6	40,7
Afetivas	41,2	49,3	54,4	55,6
Amor e Carinho	23,5	16,7	15,7	18,5
Punitivas	2,9	1,4	2,5	0,0
Apelo aos Pais	14,7	21,2	27,0	27,8
Extra-classe	8,8	5,7	6,9	5,6
Transf. para outra instância	20,6	15,7	16,2	16,7
Mudanças na sociedade	5,9	1,4	0,5	0,0
Total de casos por intervalo	34	420	204	54

OBS.: Para fins de comparação foram computados somente os dados dos sujeitos que declararam a renda familiar da família de origem, quando não havia informações sobre cônjuge.

TABELA 12a — PERCENTUAL DE REFERÊNCIAS A CAUSAS E PROVIDÊNCIAS SEGUNDO A POSIÇÃO SOCIAL DA PROFESSORA INDICADA PELA PROFISSÃO DO MARIDO

CAUSAS	PROFISSÃO DO MARIDO			
	1 e 2	3 e 4	5 e 6	7
Familiares	47,2	41,1	36,5	33,3
Sociais	34,0	26,7	31,8	33,3
Culturais	19,5	23,6	31,8	20,0
Orgânicas	10,7	6,8	6,8	20,0
Nutricionais	13,8	10,7	14,9	6,7
Intelectuais	10,7	13,8	10,8	13,3
Emocionais	18,2	19,9	14,2	6,7
Escolares	23,3	18,8	18,9	6,7
Total de casos por intervalo	159	457	148	15

PROVIDÊNCIAS	PROFISSÃO DO MARIDO			
	1 e 2	3 e 4	5 e 6	7
Técnicas	41,5	37,9	39,9	40,0
Afetivas	41,5	51,0	45,9	53,3
Amor e Carinho	17,6	20,8	21,6	6,7
Punitivas	2,5	1,5	1,4	0,0
Apelo aos Pais	28,9	22,5	16,9	20,0
Extra-classe	6,9	5,9	10,1	0,0
Transf. para outra instância	16,4	16,6	23,6	20,0
Mudanças na sociedade	1,3	1,3	0,7	0,0
Total de casos por intervalo	159	457	148	15

TABELA 13a - PERCENTUAL DE CAUSAS E PROVIDÊNCIAS SECUNDO A RENDA FAMILIAR DAS PROFESSORAS CASADAS

CAUSAS	INTERVALOS DE RENDA			
	100 - 4000	4100 - 8000	8100 - 12000	+ 12000
Familiares	40,0	42,4	39,1	42,9
Sociais	25,0	30,4	24,9	35,7
Culturais	31,7	24,9	19,5	20,5
Orgânicas	7,5	6,3	10,1	10,7
Nutricionais	15,8	12,0	8,9	12,5
Intelectuais	14,2	12,8	11,2	12,5
Emocionais	14,2	18,8	17,8	20,5
Escolares	16,7	19,4	20,7	21,4
Total de casos por intervalo	120	382	169	112

PROVIDÊNCIAS	INTERVALOS DE RENDA			
	100 - 4000	4100 - 8000	8100 - 12000	+ 12000
Técnicas	31,7	38,7	43,2	42,9
Afetivas	39,2	51,3	52,1	40,2
Amor e Carinho	20,8	19,6	21,3	17,9
Punitivas	1,7	1,3	2,4	1,8
Apelo aos pais	20,0	22,5	23,7	25,0
Extra-classe	4,2	7,6	6,5	7,1
Transf. para outra instância	20,0	18,1	16,6	17,0
Alterações na Sociedade	0,0	1,3	1,2	1,8
Total de Casos por intervalo	120	382	169	112

TABELA 14a — PERCENTUAL DE CAUSAS E PROVIDÊNCIAS SEGUNDO A RENDA FAMILIAR DAS DEMAIS PROFESSORAS

CAUSAS	INTERVALOS DE RENDA			
	100 - 4000	4100 - 8000	8100 - 12000	+ 12000
Familiares	35,6	46,9	37,4	38,4
Sociais	28,8	31,5	30,1	32,0
Culturais	26,7	29,5	20,9	16,8
Orgânicas	9,4	10,2	9,8	10,4
Nutricionais	8,9	11,5	7,4	12,8
Intelectuais	12,0	11,5	9,8	10,4
Emocionais	16,8	19,3	21,5	23,2
Escolares	16,8	23,9	25,8	20,0
Total de Casos por intervalo	191	305	163	125

PROVIDÊNCIAS	INTERVALOS DE RENDA			
	100 - 4000	4100 - 8000	8100 - 12000	+ 12000
Técnicas	42,9	44,6	42,9	44,8
Afetivas	52,4	52,5	50,9	46,4
Amor e Carinho	18,3	16,4	18,4	16,8
Punitivas	1,6	1,3	1,8	3,2
Apelo aos pais	29,3	21,0	17,2	20,0
Extra-classe	4,7	6,9	4,3	8,8
Transf. para outra instância	15,2	16,1	14,7	17,6
Alterações na Sociedade	1,0	1,0	0,6	2,4
Total de Casos por intervalo	191	305	163	125