

BONS E MAUS ALUNOS E SUAS FAMÍLIAS, VISTOS PELA PROFESSORA DE 1º GRAU*

Elba Siqueira de Sá Barretto**

Como parte de pesquisa mais ampla sobre as atitudes das professoras em relação à condição social e sexo do aluno, pediu-se em 1976 a 160 professoras da capital do Estado de São Paulo que descrevessem o que seria, na sua opinião, o aluno ideal ou o mau aluno de 1º ano da escola de 1º Grau. Desse modo obtiveram-se 80 descrições de cada tipo de aluno, que trazem dados sobre: sexo, características físicas e saúde das crianças, comportamento em relação à aprendizagem, à professora e aos colegas e também informações sobre sua família e o contexto sócio-cultural em que vivem.

* Este texto constitui versão sintetizada, extraída de "A professora primária frente a alunos e alunas de distinta condição social". Tese de Mestrado. São Paulo. F.F.L.C.H. da USP, 1980, cap. IV.

** Da Fundação Carlos Chagas.

RESUMO

Como parte de pesquisa mais ampla sobre as atitudes das professoras em relação à condição social e sexo do aluno, pediu-se em 1976 a 160 professoras da capital do Estado de São Paulo que descrevessem o que seria, na sua opinião, o aluno ideal ou o mau aluno de 1º ano da escola de 1º Grau. Desse modo obtiveram-se 80 descrições de cada tipo de aluno, que trazem dados sobre: sexo, características físicas e saúde das crianças, comportamento em relação à aprendizagem, à professora e aos colegas e também informações sobre sua família e o contexto sócio-cultural em que vivem.

SUMMARY

In a research on teacher's attitudes with regard to the social class and the sex of the student, 160 teachers of São Paulo were asked in 1976, to describe what would be, in their opinion, the "good" and the "bad" pupil of the first grade. 80 descriptions of each ideal type of student were analysed, containing data on: sex, physical characteristics, children's health, behavior with regard to learning, teacher and peers and also data on pupil's family and the socio-cultural context in which they live.

Um dos pressupostos deste estudo é o de que as expectativas das professoras em relação aos alunos estão condicionadas tanto pela própria condição de classe e de sexo, quanto pela condição de classe e sexo dos escolares. Dessa interação resultam atitudes que podem favorecer ou dificultar a permanência na escola de meninos e meninas de distinta origem social.

Como o magistério primário é uma categoria tradicional e eminentemente exercida por mulheres, a amostra foi constituída exclusivamente por sujeitos do sexo feminino, que provêm, na sua maioria, das camadas médias e médias inferiores da população.

A análise de conteúdo das descrições levou a várias constatações a respeito das características individuais do bom e do mau aluno, que serão descritas apenas de modo sumário neste artigo, a fim de que reste espaço maior a considerações mais amplas sobre a origem social dos escolares e a atitude das professoras frente a eles, que são precisamente as que envolvem dados a respeito de suas famílias.

Com base nos resultados pode-se afirmar, em síntese, que a presença masculina é mais marcada na sala de aula do ponto de vista da percepção da professora, uma vez que os meninos são apontados como grupo majoritário tanto entre os bons quanto entre os maus alunos. Entretanto o limiar de sexo entre os bons alunos é menos definido do que entre os maus, onde o grupo masculino é mais bem caracterizado. Os meninos têm assim maior probabilidade de ser maus alunos (60% dos casos) do que as meninas (30%). Embora aparecendo em segundo plano, elas tendem a se situar mais entre os alunos melhores, pois a probabilidade que têm de serem consideradas alunas ideais é de 70%, contra 40% entre os meninos.

A predominância da presença masculina e a pálida representatividade da figura feminina, que permanece como praticamente "invisível" na percepção de um dos principais agentes socializadores na escola, pode sugerir que a socialização de meninos e meninas se processa de modo diverso, tendendo a levar as crianças a aceitarem uma diferenciação de papéis sexuais que consagra o papel da mulher como de menor importância.

As características físicas dos alunos foram descritas em termos de cor da pele, olhos e cabelos e aparência geral. O aluno ideal é preferentemente descrito como uma criança de pele, cabelo e olhos claros; já o mau aluno tende a ter pele branca, mas cabelos e olhos escuros e pode também ser negro.

A boa aparência, a limpeza e o vestuário em ordem, constituem outros dos atributos "externos" associados ao aluno ideal, enquanto a aparência lamentá-

vel, a sujeira, a inadequação do vestuário ou a falta de roupa fazem o retrato do mau 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 dos alunos.

Quanto à saúde, como seria de esperar, o bom aluno foi apontado como saudável, forte e bem nutrido, e o mau, apresentado como doentio e fraco em decorrência da má alimentação.

O atributo mais valorizado no que diz respeito ao ensino propriamente dito é a 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 professoras. Isso se deve provavelmente ao fato de que esse valor vem sendo veiculado nos meios educacionais desde a Escola Nova até hoje, por diversas correntes do pensamento pedagógico.

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.

Se na prática pedagógica essa participação é provavelmente ainda muito mais tolhida do que o admite a posição moderada das professoras, é possível que isso se deva ao fato de que muitas vezes elas 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 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 no manejo de classe, que será encontrada entre elas apenas em casos excepcionais.

O aluno ideal é, portanto, aquele que, apesar de participar ativamente da aula, o faz disciplinadamente, dentro de determinadas regras de comportamento que tornam mais fácil o trabalho da professora. Mas o retrato do aluno ideal ganha mais força à medida que tais qualidades se associam a características pessoais como alegria, expansividade, facilidade de comunicação: ele é acima de tudo uma criança simpática, para depois ser também bem comportada e inteligente.

Como componentes do mau aluno, figuram, em contrapartida, aqueles atributos que dificultam o trabalho do professor em classe. A indisciplina é uma das dificuldades mais apontadas pelos sujeitos em relação ao manejo de sala de aula.

O aluno indisciplinado é visto como o 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 indis-

ciplinado ele é também, e principalmente, agressivo com os colegas e professora, afrontando a autoridade desta na classe.

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

O fato de o aluno ser bom ou mau está profundamente aliado, segundo as professoras, às características da organização familiar de onde ele provém, que, por sua vez, refletem as condições econômicas, sociais e culturais em que vive a criança.

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 frequência, como estão prontas a reconhecer as próprias professoras.

A estabilidade da relação conjugal valorizada por elas encontra sua contrapartida na condenação dos padrões de relacionamento familiar dos maus alunos, que provêm 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 1ª série do 1º 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 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 indício de leviandade.

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, em sua opinião, devem afetar mais diretamente 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 têm 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 conviver mais com os filhos é às vezes apontada como descaso, 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 recentes como a de Silke Weber (1976) mostram que, contrariamente às afirmações dos professores, os pais são muito interessados pelos estudos dos filhos, apenas não manifestam seu interesse na forma esperada pela escola.

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 fato de as 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 (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 inadequados.

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 carente. 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 nível sócio-econômico, 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.

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 as dúvidas e mesmo oferecendo

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 consideram as diferentes concepções freqüentemente 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 hábitos 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, passam a ser a maneira 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 ameaçam contestá-la em seus princípios fundamentais.

Por trás 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. 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, 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.

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 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 nível sócio-econômico, 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 nível sócio-econômico alto o foram mais por comparação com as descrições dos demais, visto que se referiam claramente a uma boa situação econômica e a recursos culturais e educacionais não presentes em outros casos. Nem uma 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 as oportunidades educacionais existentes. Esse dado parece extremamente significativo porque implica a 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 vigente². Consequência 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 produtivo.

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"

Uma das justificativas que mais frequentemente 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 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 uso fruto dos bens escassos. Se ele no mais das vezes não conduz efetivamente os indivíduos à senda da ascensão social, auxilia 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 interesse 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 vocabulário considerado grosseiro e impróprio — compõem um elenco de características 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 (Muñoz, 1972). Seus defeitos e formas de vida devem ser evitados para que não sofra o desprestígio que os acompanha.

Se se computar, entretanto, a freqüência com que aparecem esses arrazoados e o simples reconhecimento da necessidade de prover o aluno das condições básicas de subsistência a fim de que 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 desenvolvimento 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-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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNSTEIN, B. *Class, codes and control; theoretical studies towards a sociology of language*. 3.ed. New York, Schocken Books, 1975.

MUÑOZ, E. Algunos mecanismos de legitimación del sistema de classes. *Rev. Latino Americana de Ciencias Sociales* (4) dic, 1972.

PEREIRA, L. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo, Pioneira/Edusp, 1967.

A REPROVAÇÃO na 1ª série do 1º grau. São Paulo, s.c.p., 1977 mimeo.

WEBER, S. *Aspirações à educação; o condicionamento do modelo dominante*. Petrópolis, Vozes, 1976.

² Nesse sentido não é também por acaso que o item referente à saúde e nutrição aparece entre os de freqüência alta na descrição do aluno.