Cultura, Educação Popular e Escola Pública

Alba Zaluar*
Maria Cristina Leal**

RESUMO

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada no Rio de Janeiro, em 1995, com o objetivo de discutir as relações entre educação e e pobreza. O estudo explorou, com base nas imagens forjadas por educadores e usuários da escola, a forma como esses atores avaliam e distinguem a escola do tempo parcial (escola comum) e a escola de tempo integral (CIEP) a partir de aspectos como: trabalho pedagógico, formação de professores, qualidade do ensino, sistema de avaliação, evasão e repetência, educação e cultura popular. Este último aspecto - relação entre "arbitrário cultural" (dominação) e "cultura popular" (libertação) é especialmente problematizado por meio da contribuição de pensadores da área de educação e ciências sociais.

Alba Zaluar
Professora Titular de Antropologia da UERJ.

Maria Cristina Leal
Professora Titular de Sociologia da Educação, UFF.

1. Introdução

A idéia da educação como meio de erradicação da pobreza, assim como de antídoto à violência, atribui ao atendimento escolar público e universal uma importância fundamental, que é disseminada internacionalmente entre os que discutem as políticas de erradicação da pobreza, ora atribuindo-lhe grande importância nos resultados obtidos, ora tratando-os como mínimos a partir de certa idade, ou seja demonstrando sua eficácia apenas nos 12 primeiros anos da vida *(Glazer, 1986)*. No Brasil, a despeito do discurso oficial e das afirmações recorrentes das famílias pobres ou ricas a respeito da importância da educação na formação do trabalhador e do cidadão, os resultados registrados pelo IBGE estão longe de serem satisfatórios: o país tinha, em 1990, 3,4 milhões de jovens analfabetos entre 10 e 17 anos, sem falar nos analfabetos funcionais cujo número se desconhece. Na década de 80, a discussão sobre as falhas do sistema escolar tomou vários rumos, centrados porém na necessidade de "tirar a criança da rua" e, portanto, da possível criminalidade, dando-lhe formação educacional e profissional paralelamen-

(*) Filiação Institucional: Professora Titular de Antropologia da UERJ.
(**) Filiação Institucional: Professora Titular de Sociologia da Educação da UFF.

te à escola. Programas alternativos à escola, mas que complementavam as atividades desenvolvidas nela, predominaram em quase todos os estados do Brasil visando principalmente à educação esportiva e a profissionalização. No Rio de Janeiro, esta discussão esteve centrada na criação de um novo tipo de escola - a de tempo integral ou CIEP - que foi apresentada como alternativa para os antigos centros de ressocialização de menores infratores e como local de proteção e formação de crianças e jovens pobres.

A experiência de 10 anos de funcionamento dessa rede paralela de ensino no Rio de Janeiro permitiu a comparação, em pesquisa empírica recente[1] entre alunos de escolas comuns e os do CIEP, imaginado como a escola capaz de tirar a criança e o adolescente do crime, valorizando a cultura deles - a cultura popular. Outro aspecto importante na comparação entre o CIEP e a escola comum [2] foi o sistema não tecnicista de avaliação continuada do aluno, às vezes transformada mecanicamente em aprovação automática, inspirada em certas propostas do construtivismo. Permitiu também identificar o que mudou, desde o ponto de vista dos participantes do sistema educacional nos problemas compartilhados nos dois tipos de escola, tais como a relação entre os educadores e os usuários, a burocratização do trabalho pedagógico, a falta de reciclagem e a formação precária do professor, temas que integram a avaliação da qualidade de ensino. O registro da avaliação na escola comum, nos programas informais e na escola de tempo integral, realizada por alguns de seus funcionários e usuários pobres, foi outro meio de compreender as vantagens e desvantagens dos sistemas de ensino disponíveis para tentar atender às expectativas de ascensão social e de melhoria dos padrões de vida da população pobre. As demandas de ordem dentro da escola e as críticas ao sistema de aprovação automáticas foram as mais repetidas por alunos dos CIEP's e seus pais. A relação com o professor e demais figuras de autoridade parece estar sendo afetada, entre outros fatores, pelo uso freqüente de armas de fogo conforme registros de nossa pesquisa. Todas essas idéias repetidas pelos que são atendidos na escola pública e prováveis portadores dos saberes populares exigem uma discussão a respeito dos pressupostos teóricos e pedagógicos na proposta educacional baseada numa concepção de cultura popular .

O debate sobre as relações entre a cultura popular e a escola pública no Brasil foi incentivado pela emergência do método Paulo Freire e de outros movimentos de educação, popular como o MEB, no período populista das décadas de 50 e 60. Desta nova perspectiva pedagógica surgiu o que se denominou a educação popular, ou seja, uma educação que, valorizando a cultura popular, seria especialmente destinada ao povo, aos oprimidos, aos explorados. Segundo *Cadotti & Torres (c1994)* a educação popular poderia ser identificada pelas seguintes características: "ênfase nas condições gnoseológicas da prática educativa; a educação como produção e não meramente transmissão de conhecimento; a luta por uma educação emancipadora, que suspeita do arbitrário cultural, o qual necessariamente esconde a dominação; a defesa de uma educação para a liberdade, pré-condição da vida democrática; a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda); a defesa da educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso porém imaginativo da razão de ser das coisas; a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e um planejamento comunitário e participativo". Estas seriam, segundo os autores, as bases da educação popular que a diferenciariam da educação tra-

(1) A pesquisa "Cultura e educação: entraves sistêmicos e culturais" foi realizada no ano de 1995, em três áreas pobres dos municípios do Rio de Janeiro (Mangueira), Duque de Caxias (Vila Nova e Vila Ideal) e São Gonçalo (Jardim Catarina). Nessas áreas foram entrevistadas 246 pessoas distribuídas entre crianças e adolescentes (alunos, ex-alunos e evadidos) e adultos (responsáveis, lideranças comunitárias, professores, diretores) que que falaram livremente, sem perguntas diretas na maior parte das vezes, sobre vários temas e questões da escola pública local e da educação em geral.

(2) Optamos por chamar as escolas da rede pública do RJ de "comuns" para diferenciá-las dos CIEPs, que funcionavam em horário integral e numa perspectiva de educação integral, porque o nome "convencional", além de ter conotações pejorativas, não poderia se aplicar ao sistema de escolas públicas no resto do país, que não possui CIEP.

dicional, predominante no país. O processo de reabertura democrática, a partir do final dos anos 70, trouxe de volta o debate que deixou profundas marcas no ensino público, conforme atestam os resultados da pesquisa.

O debate dá-se, portanto, em torno do que se entende por "arbitrário cultural" (associado à dominação) e "cultura popular" (associada à libertação) e como estas estariam presentes na escola pública. É preciso, pois, assinalar as principais linhas de pensamento dos autores do debate. Primeiro, a maneira de tratar a cultura popular nesta perspectiva se refere à valorização dela com o propósito de lutar contra a discriminação de seus produtores e reforçar os segmentos da sociedade, cujos espaços de participação nessa sociedade são restritos ou diminuídos pelos setores dominantes ou "elites", cuja cultura, teoricamente, seria a letrada ou erudita. Aqui têm início os paradoxos dessa perspectiva: como a escola (mesmo a pública) é tida como uma instituição difusora de ideologias dos grupos dominantes, a educação popular surge e se faz de forma assistemática e extra-escolar *(Zaluar, 1994b)*, único meio de se fugir da tutela hegemônica e de se poder criticar a sociedade vigente buscando a sua transformação. Embora haja, de alguns dos autores desse debate sobre a educação popular, uma visão de que a escola pública tem a função de democratizar a cultura e garantir o acesso ao conhecimento (cultural e científico), reconhece-se que, na prática, ela o faz de modo desigual. Já por meio da educação popular, fora do espaço escolar existiriam, segundo tais pensadores, melhores oportunidades de se questionarem as relações de poder e saber oficiais da sociedade abrangente. Reside aqui um dos argumentos de defesa radical das escolas alternativas ou públicas não estatais, controladas pelas ONGs, mas mantidas com verbas públicas e privadas.

Segundo, na visão atual da Sociologia, a separação entre cultura popular e erudita foi muito mais efeito dos projetos políticos dos intelectuais românticos de alguns países do que propriamente uma realidade vivida pelas classes sociais dominadas ou subalternas *(Mukerji & Schudson, 1991)*, pois o que se delimitou como "popular" era muitas vezes fruto do contato com a cultura letrada e metropolitana de épocas passadas *(Davis, 1990)*. As tradições populares consideradas "autênticas" ou "puras" muito frequentemente têm raízes na metrópole ou na elite, ao passo que a cultura de massas (comercial, produzida com e por meio dos meios de comunicação de massas), ignorada ou considerada perniciosa nessa perspectiva populista, tornou-se realmente enraizada no dia-a-dia desses grupos, constituindo-se o meio pelo qual diversos grupos marginalizados ou inferiorizados manifestam suas críticas e descontentamentos, como na música comercializada e difundida amplamente pela "indústria cultural" *(Williams, 1982; Mukerji & Schudson, 1991)*, do qual o samba é o nosso maior exemplo. Ou seja, a cultura popular tem sido muito mais uma divisão política de alguns intelectuais do que uma divisão estética ou cognitiva vivida na prática pela população. Além disso, apesar de celebradas resistência, criatividade, solidariedade e saber prático autônomo, a cultura popular tem também elementos de racismo, sexismo, autoritarismo e violência autodestrutiva que não podem ser ignorados. Dessa "cultura popular ruim" pouco se ouve falar e não há projeto pedagógico para enfrentá-la.

O caráter político da polarização entre cultura popular e cultura da elite está claro na obra de *Bourdieu (1989; 1992)*, para quem o debate sobre a cultura popular se insere principalmente na luta dentro do campo intelectual e depende da posição ocupada neste campo pelos especialistas da produção cultural. Quando os intelectuais abordam essa temática o fazem por meio de discursos construídos para levar a termo as lutas internas nos diferentes campos do poder (político, religioso, intelectual, esportivo, artístico). Geralmente, os discursos pronunciados a favor do povo são obra de intelectuais que ocupam posição "dominada" ou não hegemônica no campo da produção, no qual a idealização do povo parece ser uma espécie de refúgio contra o fracasso e a relativa marginalização que sofrem. Esta forma de enfocar a temática do popular procede no caso brasileiro, principalmente entre os intelectuais da área das Ciências Humanas, conforme observou *Pécaut (1990)*, que chegou mesmo a afirmar que esses intelectuais, apoiados num discurso de idealização popular, visavam conquistar o poder. No caso específico da educação, os intelectuais tendem a produzir discursos sobre a educação popular,

nos quais aparecem como aliados e porta-vozes das classes populares, discursos com os quais pretendem libertar as últimas dos efeitos da dominação.

Bourdieu, embora muito citado nas argumentações apresentadas contra a escola pública "convencional", baseada na cultura da elite (erudita ou letrada), na verdade procurou demonstrar, nas numerosas pesquisas e análises da violência simbólica, como as culturas dos segmentos dominados da população são marcados pela lógica da dominação ou da violência simbólica, visto que, por estar inscrita por milênios na objetividade das estruturas sociais e na subjetividade das estruturas mentais, impõe-se como evidente, natural, universal *(Bourdieu & Wacquant, 1992)*. Esses esquemas de violência simbólica são propriamente culturais ou pré-reflexivos (e não ideológicos ou explicitados como na educação dita formal) porque jazem aquém do controle da consciência e da vontade, sem importar se foi coagido ou consentido, mas como verdadeiras "relações de força", impondo conjuntos de disposições diferenciadas por gênero, classe ou grupo de *status*. Embora esses esquemas estejam também presentes na escola, através da criação de hábitos sociais por meio de práticas corporais, esportivas, de higiene, de postura, etc, eles certamente constituem os mecanismos básicos da socialização dita informal que se dá fora dos muros da escola, dentro das famílias ou na rua. Ora, sendo assim, a cultura popular não poderia por si só oferecer os meios de reflexão e superação dos esquemas mentais e corporais que sustentam a dominação.

Nesse debate, tem faltado também uma atualização do conceito de cultura, tão largamente empregado por todos. Atualmente refere-se este conceito ao plano do simbólico, do imaginário ou das criações que servem à comunicação humana em suas várias linguagens: do corpo, do gesto, da disposição espacial dos objetos, da fala, da escrita, etc. Mas a cultura é sobretudo prática, pois se manisfesta em vários planos da atividade humana ou do concreto, do sensível e do imediato: no jogo de futebol, no uso de ervas para cura, no uso de metáforas para representar a realidade vivida, naquilo que, para citar apenas dois autores mais conhecidos no Brasil, *Levi-Strauss (c1962)* chamou de pensamento selvagem, dentro de sua teoria da comunicação, e Bourdieu chamou de pré-reflexivo, não consciente, dentro de sua teoria do poder simbólico *(Bourdieu, 1989)*. Por características específicas do registro escrito, que facilita a memorização e as leituras posteriores daquilo que foi exatamente dito, a reflexão e o pensamento crítico, assim como uma certa autonomia do abstrato, seriam conquistas da cultura erudita ou letrada *(Goody, 1988)*. A alfabetização de parcelas crescentes da população durante os últimos séculos teve um impacto maior do que imaginavam os defensores da autenticidade e pureza nativa da cultura popular. Várias pesquisas recentes *(Davis, 1990; Ginzberg, 1987; Goody, 1988)* mostram como a presença de letrados em grupos urbanos iletrados já permitiam o acesso às obras impressas e uma familiaridade com a produção literária da época. Assim, desde o século XVI, em muitos países da Europa, a leitura feita por alguns para uma ampla platéia de analfabetos dessas obras começou a transformar a "cultura popular" de então, incorporando a elas mecanismos e dinâmicas desconhecidos nas culturas de tradição apenas oral.

Fora do debate sobre a educação popular, que marcou tão fortemente o ensino no Brasil, os autores que se drebuçam sobre a problemática do ensino-aprendizagem costumam, em geral, reconhecer que o espaço escolar é o local onde melhor se desenvolve a cognição (transição do pensamento concreto para o abstrato) sob a orientação coletiva ou individual. O ensino formal (a escolarização) se caracteriza por ações deliberadas e sistemáticas de ensino, portanto conscientes, explícitas, reflexivas, pela ênfase em princípios e habilidades que são essenciais no domínio do pensamento abstrato. Há, no entanto, segundo *Vygotsky (1962)*, necessidade de se combinar observação e experimentação no processo de ensino, pois as habilidades cognitivas (abstratas) devem estar vinculadas às práticas concretas (expressivas e cognitivas, emotivas e intelectivas a um só tempo) que as invocam. Aqui reside um dos nós a serem desatados no processo de articulação entre a cultura popular, marcadamente pré-reflexiva, inconsciente ou não-inconsciente em grande parte de seus processos de pensamento e de transmissão, e a escola.

As imagens do aluno pobre e de suas cultu-

ras dentro do sistema escolar é outro tema que mobiliza e divide os educadores no Brasil. Os populistas românticos tendem a valorizar de tal modo a cultura popular no ambiente escolar que podem, com isto, estar ameaçando a transmissão de conhecimento essenciais à formação do cidadão e do trabalhador. Já os educadores tradicionais se mostram contrários a entrada da cultura popular no ambiente escolar, e com isto, podemos estar contribuindo para o reforço de preconceitos étnicos e regionais na escola e na sociedade. É importante, pois, que se estudem e se compreendam as atitudes e representações que a população pobre têm sobre a educação, assim como também é importante saber que avaliação essa população e os demais participantes do sistema educacional fazem da escola e da educação, enquanto instrumento de formação de hábitos e atitudes necessárias a uma sociedade democrática e imprescindíveis para melhoria da qualificação do trabalho e ampliação de chances de emprego e aumento de renda. Para dimensionar a importância da escolarização na formação do cidadão e na qualificação do trabalhador oriundos dos segmentos mais pobres, alguns recortes se fazem necessários. Um deles refere-se à existência ou ausência de relações entre a pedagogia das famílias pobres e a pedagogia da escola a fim de se entender em que medida a tensão entre essas pedagogias é um fator inibidor de expectativas de ascensão social. Mas hoje, temos um problema sobressalente: o fato de que, a concorrer com a escola e com a família, muitas vezes em completa oposição aos preceitos e valores delas, outra agência socializadora vem disputar um lugar nesse campo de força: a rua, onde imperam as quadrilhas do crime organizado *(Zaluar, 1985, 1994, 1996)*. Sem ser um estado, hoje no mundo o crime organizado representa outra instância de poder, que não pode mais ser ignorada, instituindo relações de força em que a coerção e a violência físicas sobrepujam de muito a simbólica.

2. O Ensino na Escola Pública

Atualmente há setores adeptos da educação popular que defendem uma cooperação com a escola pública, ou ainda a necessidade e a possibilidade de transformar a escola pública em uma escola popular, vale dizer uma escola configurada a partir de alguns princípios norteadores da educação popular. Alegam que esta pode contribuir para melhorar a qualidade da escola pública ao oferecer mecanismos de aproximação maior entre a escola e seus usuários na gestão democrática, bem como permitir a elaboração de currículos e programas escolares, envolvendo um projeto democrático no qual a diversidade cultural da sociedade é assumida como ponto de partida para difusão dos saberes escolares. O que a nossa pesquisa revelou sobre essa relação e aproximação foi que os seus resultados ainda são problemáticos e precários em termos de melhoria da qualidade da escola pública.

Estudos variados sobre as culturas humanas e o desenvolvimento cognitivo do cérebro humano demonstram a enorme importância que as fases de alfabetização e das primeiras séries têm para a elaboração e o desenvolvimento de projeto, fora dos limites impostos pela sensibilidade imediata *(Lévi-Strauss, c1962)*; para o desenvolvimento da memória e do espírito crítico *(Goody, 1988)* e para capacitar o indivíduo a ultrapassar a atividade cognitiva puramente concreta e situacional, permitindo a incorporação da experiência humana em outros contextos *(Luria, 1976)*. Finalmente, essas fases de escolarização se revelam importantes para a criação de novos motivos nas relações sociais que aparecem no processo do trabalho coletivo do planejamento comum da atividade laborial e do ensino básico *(ibid)*. Isso torna ainda mais trágicas as conseqüências do fracasso da escola pública em garantir os conteúdos mínimos da aprendizagem, conforme assinalou *Luria:*

> "...Esses motivos complexos, que vão além da atividade prática concreta, assumem a forma de pla. ejamento consciente do próprio trabalho; nós começamos a ver interesses que vão além das impressões imediatas e a reprodução de formas concretas da atividade prática. Esses motivos incluem planejamento futuro, os interesses do coletivo e, finalmente, um numero de importantes tópicos culturais que estão estreitamente associados à conquista da alfabetização e à assimilação do conhecimento teórico" *(ibid., p.162)*.

As dificuldades do ensino hoje, principalmente daquele inspirado no construtivismo e na educação popular podem também ter-se agravado, especialmente no caso da língua portuguesa (uma das matérias que os alunos revelam ter mais dificuldade, ao lado da geografia) com Reforma de 1971, que diluiu o português na materia comunicação e expressão, na qual se ensina cada vez menos gramática, ortografia e literatura e se dispende cada vez mais tempo tentando ensinar teatro e outras formas de expressões culturais para as quais a grande maioria dos professores não foram preparados.

Os autores que se debruçam sobre a problemática do ensino-aprendizagem, costumam, em geral, reconhecer que o espaço escolar é o local onde melhor se desenvolve a cognição na transição do pensamento concreto para o abstrato, ou do ou pré-reflexivo para o pensamento crítico sob a orientação coletiva ou individual. O ensino formal (a escolarização) se caracteriza por ações deliberadas e sistemáticas de ensino e pela ênfase em princípios e habilidades que são essenciais no domínio do pensamento abstrato. Há, no entanto, segundo *Vygotsky (1962),* necessidade de se combinar observação e experimentação no processo de aprendizagem, pois as habilidades cognitivas devem estar vinculadas às práticas que as invocam. Aqui reside um dos nós a serem desatados no processo de articulação entre cultura popular, marcadamente "informal", ou seja, pré-reflexiva, concreta e naturalizada, e a escola necessariamente dependente, para o seu funcionamento eficaz, de projetos explicitadores e reflexivos.

3. Os Paradoxos da Relação Cultural e Educação Popular

É conhecendo as imagens e idéias sobre a escola e a educação, recolhidas pela pesquisa, que poderemos discutir os paradoxos da proposta de educação popular no Rio de Janeiro, metrópole de cultura letrada desde muitas décadas. No que se refere, por exemplo, às finalidades da educação escolar, as afirmações espontâneas de alunos e responsáveis apresentam incongruências com o que se poderia esperar de pessoas portadoras de culturas tradicionais, autênticas ou autônomas. Enquanto alguns dos entrevistados estabeleceram uma relação mais imediata com o nível de renda (43% dos responsáveis e 41% dos alunos mencionam especificamente que a escolarização pode ser um meio de obtenção de uma boa ou razoável remuneração), outros teceram observações que indicam que a educação escolar é valorizada para o trabalho em geral numa sociedade industrial moderna: 42% dos alunos (48% dos meninos e 38% das meninas) e 43% dos pais empregaram as expressões " ser alguém na vida" e "vencer na vida" para defini-la. Mais do que uma ambição sonhadora de seguir os estudos até conseguir uma profissão de alta qualificação, "ser alguém" significa sobretudo saber ler, escrever e contar para conseguir emprego com a carteira assinada, direitos trabalhistas assegurados. São como o passaporte, enfim, para evitar o que os alunos apontam como a escravidão: "fazer serviços para os outros", "carregar carroça", "empurrar carroça", "ser escravo de quem dá o serviço", etc. Essa imagem é especialmente forte entre os meninos entrevistados e faz parte do repertório de argumentos e medos que os pais usam para convencê-los a estudar, como disse um aluno em Duque de Caxias :

P. Você acha a escola importante? Por quê?

R. "...sem escola não tem nada na vida.Se não sabe ler, não sabe escrever, não sabe fazer nada, tu vai ser o quê na vida? Nada. Até o lixeiro tem que saber ler, ao menos o 1º grau, né? ...Senão vai ser burro, vai ter que fazer biscate. Eu não quero fazer biscate, serviço para os outros. Eu quero que os outros faça serviço pra mim quando eu crescer."

P. Se você não soubesse ler, como é que ia ser?

R. "Eu ia carregar carroça ... ficar trabalhando em casa de material para quem sabe ler. Ficar pegando areia, botando pra casa dos outros."

As meninas, por aprenderem com suas mães o trabalho doméstico, que pode servir para se empregar como empregada doméstica, tendo direitos trabalhistas assegurados, não reproduzem essas imagens. Quando falam de vergonha de não saber ler ou de ficar burra não associam esta situação com o trabalho escravo, mas não

deixam de mencionar que, até para conseguir este tipo de emprego, um dos menos valorizados entre elas, é necessário, hoje em dia, saber contar, escrever e ler. Os 7% dos alunos que usaram uma expressão negativa, indicadora dos estereótipos e preconceitos já existentes para caracterizar quem não estuda, assinalando a importância da educação para não ficar burro, estão dentro do mesmo campo significativo dos que usaram as expressões puxar carroça ou carregar carroça, pois é o animal burro que exerce esse tipo de função. Tanto meninos quanto meninas (4%) mencionam que estudar é importante para não passar vergonha por não saber falar ou ler corretamente. Todas essas afirmações têm relação com o trabalho futuro e, no presente, não saber ler torna-se uma exposição a vergonha pública quando, ainda nos bancos escolares, o professor chama o aluno e este se revela incapacitado para a leitura. A auto-imagem do aluno também é profundamente afetada neste caso, que independe da valorização da cultura de seu grupo de origem.

Como disse um aluno de 14 anos que já repetiu de ano duas vezes, gosta muito de Matemática, está na 2ª série de um CIEP em São Gonçalo e tem como aspiração máxima ser jardineiro:

P. Por que você acha que repetiu de ano?

R. "Por que eu fiz bagunça."

P. Você sabe ler, escrever?

R. "Ler eu não sei não, escrever eu sei."...

P. O que você acha mais difícil? Qual das matérias é mais difícil?

R. "É....quando a professora chama para eu ler eu fico com vergonha."

Quando discriminamos a imagem da educação por área pesquisada, constatamos pequenas diferenças na ordenação dos principais significados da educação. Enquanto em Mangueira (51%) predominam as idéias associadas a ter estudo, em Duque de Caxias essas idéias, que atingiram um percentual de 43% estão mais equilibradas com aquelas vinculadas ao respeito aos mais velhos e a outros e, ao controle e à vigilância dos adultos (32%), seguidas de formação de hábitos sociais (24% das menções). Em São Gonçalo, as imagens associadas à autoridade e à ordem (20%) quase sempre empataram com as que vinculam a educação à formação de hábito (22%). Mangueira privilegia a ordem (18%) enquanto a formação de hábitos de higiene, honestidade e caráter (15%) atingem percentuais mais baixos. Temos aí uma orientação mais instrumental, que sublinha a instrução acima dos valores gerais da educação de pessoas ligadas ao CIEP (43% em Duque de Caxias, 26% em São Gonçalo e 23% em Mangueira). O significado da educação atrelado ao respeito, ao controle e à vigilância de autoridades foi o dobro no CIEP (37% dos entrevistados para 19% das escolas comuns), particularmente em Duque de Caxias, onde quase 50% dos alunos de CIEP se manifestaram dessa maneira. Vale notar que um número maior de alunos das escolas comuns (57% contra 49% CIEP) valorizam mais intensamente o estudo e a instrução, assim como a formação de hábitos (20% nas escolas comuns e 14% no CIEP). A visão dos diretores e professoras sobre a educação está mais centrada na aquisição de hábitos e atitudes sociais (52% dos entrevistados), seguida da formação intelectual (34%) e, em terceiro lugar, adquirir algum sentido de autoridade (14%), invertendo as prioridades da educação do ponto de vista dos responsáveis e dos alunos. A suposta despreocupação dos pais com a formação hábitos foi assinalada negativamente entre os professores, que se ressentem de que têm que ensinar atitudes que deveriam vir de casa. Entretanto, os pais (23%), mais do que os alunos (12%), concebem a educação como tal. E mais ainda, quando analisamos as representações acerca de onde se educa e quem educa, a queixa veiculada pelos professores não tem fundamentos: 70% dos alunos e 85% dos responsáveis consideram que é na família que se educa mais que na escola. Em segundo lugar de importância na educação, a escola foi mencionada por 29% dos alunos e 13% dos responsáveis, ou seja, estes reconheceram, mais do que os alunos, a importância da educação em casa. Os docentes, ao contrário, acham que eles próprios são os principais agentes na educação (57%), concedendo esta função aos pais em 43% das entrevistas. Não se trata, então, de responsáveis que ignoram suas responsabilidades e obrigações, mas sim de se reconhecerem os limites impostos por situações de vida extremamente duras, principalmente nas famílias das

mães que trabalham fora, por serem as únicas ou principais arrimos de família.

Sobre o lugar da deseducação e do perigo, responsáveis (50%) e alunos (52%) se referiram principalmente à rua, com alguma referência a vizinhança (10% dos responsáveis) e aos bailes (9% dos alunos e 3% dos responsáveis). Apenas 2 pais fizeram referência ao papel deseducador da televisão e 3 à própria escola a conseqüência de que a formação moral se dá principalmente na família por meio da mãe e se contrapõe, em certa medida, aos fundamentos do projeto educacional do CIEP, na medida em que confirma que o usuário da escola pública não se considera incapacitado para dar formação aos seus filhos. O que eles reivindicam da escola é que ela cuide da instrução, do ensino, aspecto fortemente presente nos depoimentos de alunos e de responsáveis e que reforçam conclusões de estudos anteriores desenvolvidos por *Paro, Ferreti, Viana, Souza (1988):*

> "Nas reflexões a respeito do assunto, quer se leve em consideração papel pedagógico-institucional da escola, quer se pense na solução de problemas estritamente pedagógicos, o que não pode deixar de levar em conta são os reais interesses de amplas camadas trabalhadoras.. Por um lado, é preciso, ouvindo os trabalhadores, sair do âmbito meramente assistencial-moralista e elevar ao nível político seu direito a espaços e tempos culturais educativos; por outro lado, é preciso que a escola seja investida da necessária autonomia legal e material do trabalho escolar e a participação efetiva da comunidade em sua gestão." *(op.cit., p.23)*

Para 52% dos docentes, a educação ocorre predominantemente na escola e, em segundo lugar na família (43%), além de ser realizada sobretudo pelo professor (52%), pela mãe (43%) e pelo diretor (5%), assumindo nesses discursos maior responsabilidade do que lhes imputam alunos e responsáveis, que põem a mãe em primeiro lugar. Os docentes corroboram a opinião de responsáveis e alunos de que o local de deseducação é a rua (38%), seguida da vizinhança (14%) e da televisão (10%). Quem põe em risco o processo educativo para os docentes são os traficantes (33%) e os colegas da escola (14%). A respeito desses últimos, há depoimentos bastante elucidativos, como do o professor de Duque de Caxias:

> "..Você vê, aqui se briga um com o outro: Olha, vou te matar, hein? Você vai ver, vou pegar um revólver e vou te matar! Eles só falam coisas assim, a esse nível, tá?... Alunos problemáticos. A gente classifica de alunos problemáticos alunos que não têm boa sociabilidade. Alunos que não têm boa adaptação. A sociabilidade deles é muito agressiva."

Na opinião de diretores e professores, a educação é também meio para "ser alguém na vida" (33%) e meio de saber viver melhor (29%). A terceira função da educação é possibilitar trabalho e emprego (14%), o que também contrasta com a importância maior dada pelos responsáveis e alunos aos objetivos práticos de "ser alguém na vida"e conseguir emprego apontados acima. Os contrastes entre a visão dos docentes e a dos alunos e seus pais vão-se repetir várias vezes ou porque os professores, apesar do baixo salário e da origem social, sentem-se da classe média, ou por viés profissional e pela dificuldade de perceber o que é, afinal, a "cultura popular" tão exaltada na retórica populista.

Podemos, com base nos depoimentos, afirmar que as imagens da educação identificadas nas camadas pobres do Estado do Rio de Janeiro são ainda as de um proletariado urbano, criatura do capitalismo industrial das primeira e segunda revoluções industrias, modestamente preocupado com a inserção no processo produtivo e ligeiramente envolvido com expectativas de ascensão social pela via educacional que, na atual economia globalizada, se fundamenta na informação e na rapidez de comunicação por meio da informática, na progressiva robotização que ocupa o lugar do trabalho humano. Reside aí uma das explicações do desinteresse ou da facilidade com que desistem dos estudos. Mesmo assim, o reconhecimento, embora vago, e de certo modo anacrônico, do valor da educação, dá sinais de que já existe uma predisposição para investir por um longo período na educação escolar. Importa saber de que modo isto vem sendo trabalhado pedagogicamente nas escolas públicas.

A expressão ser alguém na vida tem, contudo, um outro significado que pode

aproximá-la dos valores e atitudes exigidos na perspectiva do Estado de Bem-Estar participativo. No imaginário da população pobre entrevistada, não entra e se inclui a esperança de se tornar dependente do Estado por meio de alguma remuneração de direito. Ser alguém na vida significa, principalmente, poder contribuir para a vida social e não somente sobreviver com uma renda obtida sem trabalho e por concessão estatal, ou, até mesmo, sobreviver do trabalho. Viver em sociedade significa participar dos circuitos de trocas recíprocas que caracterizam a sociabilidade não reduzida ao mercado, participar também das cotizações e formação da renda pública que caracterizam as relações Estado e Sociedade no mundo atual, relações nas quais os clientismo e o assistencialismo estão sendo postos sob suspeita. De fato, tanto mães quanto alunos só reivindicam assistencialismo na merenda e na distribuição do material didático.

No que diz respeito à cultura popular que presidiria o projeto educacional do estado, a realidade das crianças, que vivem algo muito diferente da cultura popular idealizada, acaba por não ser questionada no que se refere aos códigos coercitivos de que vence o mais forte, enquanto os outros vivem discriminados e com medo. As mães entrevistadas, como em outras pesquisas *(Zaluar, 1994)*, preocupam-se que seus filhos tornem-se teleguiados por outra cabeça, quando à própria criança, ainda sem autonomia moral, não vai pela cabeça dela, vai sempre pela cabeça dos outros, pega vício, rouba, perde-se, vai para o mau caminho. Narrativas trágicas de jovens que foram envolvidos pelas quadrilhas existentes em todas as áreas se repetiram. Alguns entrevistados haviam deixado o Município do Rio de Janeiro para ir a outro lugar mais tranqüilo em São Gonçalo, mas acabaram encontrando a mesma situação de violência. Como na entrevista da aluna de 13 anos de um CIEP em Jardim Catarina:

P. E a violência aqui é muito grande?

R. "É. No outro ano, as garotas puxavam as outras para poder ir para o banheiro com os meninos. Eu não ia, eu ficava perto da professora. Minha mãe falou quando as meninas estiverem fazendo essas coisas para eu ficar perto da professora..."

P. E lá fora, no bairro, na rua, tem muita violência?

R. "Tem... Porque eles matam, fazem muita coisa. Meu irmão faz dois anos que ele sumiu de casa...Foi de manhã. Minha mãe estava trabalhando na delegacia...Aí foi meu irmão desde aquele dia que ele não apareceu..Meu irmão tinha 15 anos. Aí levou ele pra dentro do carro. Aí ele apareceu lá em casa esse cara. Aí meu avô perguntou, aí ele falou que mataram ele..Aí meu avô foi no IML, viu ele, mas não queria dizer pra minha mãe, que minha mãe estava ficando maluca já. Minha mãe estava batendo em todo mundo...Meu irmão preferiu matar ele do que pegar eu e minha irmã. Que o moço falou que um dia eles pegaram, começaram a judiar de meu irmão, pra ele vender o negócio. Aí meu irmão não queria fazer issso, eles obrigaram o meu irmão. Ele falou que se ele não fizesse isso, ele ia pegar eu e minha irmã. Aí eles foram e pegaram meu irmão. Meu irmão queria sair, meu irmão falou: Então me mata, mas faz nada com as minhas irmãs. Aí foi, matou ele."

Não é de estranhar, pois, que a violência na área tenha sido tão comentada nas entrevistas, tendo como principal fonte nos dois tipos de escola, o tráfico e as quadrilhas locais, mais citados pelos entrevistados do CIEP (17%) do que da escola comum (13%). Um segundo fator responsável pela violência são os bailes funk, segundo 12% dos entrevistados do CIEP e da 10% da escola comum. A ação policial ocupa o terceiro lugar (5% em cada tipo de escola). Os responsáveis (29%) falaram muito mais a respeito da violência dos traficantes e quadrilheiros do que os meninos (18%) que, por sua vez, falaram mais do que as meninas (14%), provavelmente porque os meninos convivam mais intimamente com as quadrilhas. Do mesmo modo, os meninos se referiram mais à violência nos bailes funk (12%), nos quais são os protagonistas, do que as meninas (9%). No entanto, elas mencionaram muito mais a violência policial (7% delas) do que eles (apenas uma menção à polícia e outra aos grupos de extermínio).

O problema está também dentro dos muros da escola. Várias entrevistas de mães e alunos,

especialmente as meninas, referem-se aos perigos dos banheiros mistos de alguns CIEPs, onde até as crianças são instadas a usar drogas ou praticar sexo com colegas. Pelo código que proíbe a delação de colegas, e que é fortemente punido, nem professores nem diretores ficam sabendo do que se passa. Um dos depoimentos mais dramáticos nesse tema foi dado por uma mãe, cuja filha de 10 anos estudava num CIEP de Duque de Caxias:

> "...Ah, mas eu já perguntei a ela,....qual a causa de você não querer ficar mais no Laguna? ela respondeu: 'mãe não é a tia, a merenda para mim é ótima,.. mas tem uma coisa, as tias não sabem, as colegas têm vícios e já tentaram fazer até com que eu faça o que elas fazem'. Aí eu perguntei, 'mas que vício?' Ela respondeu: 'não é cigarro, é um pozinho branco que as meninas coloca na mão dentro de um papel e ficam cheirando no banheiro e mandaram eu cheirar várias vezes. A senhora sabe me dizer o que é isso?' Eu falei para ela: 'isso é um tipo de tóxico, drogas que as professoras e os diretores de repente não estão nem sabendo. Onde é que elas fazem isso?' Ela me falou: 'mãe é no banheiro, a tia nem sabe.' 'E você não falou ainda com a sua tia?' 'Mãe, eles ameaçam a gente, se eu falar que eu vi....lá fora eles vão me bater, eles me ameaçam..., A se você contar eu vou te arrebentar.' Sabe que criança tem medo, fica com aquele receio e não fala. E aí o problema vai crescendo..."

O horário integral terminou sendo associado à prisão e à promiscuidade em Duque de Caxias porque, na visão de várias mães,..."O Brizolão é muito grande, não tem funcionário suficiente para manter a vigilância"ou "o vício penetrou dentro da escola". Mas o mesmo CIEP é também elogiado pela merenda e porque nelas as mães que trabalham fora podem deixar os filhos o dia todo. E o Trasilbo, escola comum de São Gonçalo, teve problemas de alunos que iam armados (canivetes e facas) para o colégio. Na narrativa da mãe de um aluno que teve de ser transferido para o CIEP:

> *P. Que tipo de problema?*
>
> **R.** "Problema de criança armada dentro da sala de aula...na sala dele. Aí eu descobri criança furada no joelho com canivete. Eu tive que chamar atenção, né? Falei com a diretora, a diretora disse que não tinha ninguém armado. No dia seguinte, peguei o garoto com o canivete no bolso. As crianças furam mesmo, bem profundo mesmo no joelho. Teve que chamar pai e mãe. Aí começaram a ameaçar... depois bateram no meu filho lá, aí eu fui lá, tirei ele logo, na mesma hora. Chamei a atenção e fui embora."

Por sua vez, outras entrevistas, especialmente as feitas com os meninos, revelam os constrangimentos a que estão expostos nas suas atividades de lazer. Os preconceitos e brincadeiras mais mencionados pelos alunos entrevistados são os que passam entre colegas para pressionar a ir ao baile, praia, rua, para brigar, quase sempre com palavras de baixo calão que implicam suspeita pela virilidade do menino: "use e abuse c&a", "cu d'água", "vacilão", galinha, patinho. Como contou um aluno de Duque de Caxias sobre o seu lazer:

> *P. L. o que você faz para se divertir?*
>
> **R.** "Eu vou pra qualquer baile que tiver por aí, eu vou"
>
> *P. E você tem galera?*
>
> **R.** "Tenho...(menciona os nomes dos colegas). Moleque sai na porrada mesmo, não peida não. Eles batem muito. Até eu, eles não me bate, não. Mas até eu, as vezes, quando sai porrada, moleque quebrar a gente, eu: Ah, Ceovani, vamos embora quebrar aqueles moleque ali. Aí a gente vai faz o maior galerão no baile, e sai dando bico. Até eu fico com medo as vez. Mas eu sou acostumado. Antigamente, eu não sabia brigar... o meu apelido, antigamente, era galinha. Não sabia brigar. Patinho, Cu-d'água. Ficavam me esculachando: Qual é, mané?. Agora não, agora, qualquer coisa eu saio na porrada logo. Quando eu vejo que não dá na mão comigo, deixo passar. Mas também, não quero só que me implica comigo. Moleque bota pilha, pilha, eu...melhor uma pedra logo. Moleque querer me encarar, eu dou logo um tecão *(tiro, n.t.)* nele."
>
> *P. Então você aprendeu a brigar na rua?*

R. "Na rua. Dentro de casa não aprendi a brigar, não. Dentro de casa aprendi a lavar louça, fazer tudo de mulé. Na rua, não. Antigamente eu lavava louça, agora é ruim eu lavar louça. Quem lava é a minha irmã. Fazia...mas também foi bom, agora eu sei fazer arroz, feijão, canjica, qualquer coisa que mandar eu fazer, eu faço. Ovo."

P. Você gosta de fazer isso?

R. Gosto, aprendi com a minha mãe..."

O problema da auto-estima do menino pobre ou no não-branco não está, portanto, dependente apenas da discriminação ou menosprezo pela sua cultura, nem na repetição de série, mas também pelo fracasso ou dificuldade de dominar os instrumentos culturais que a escola lhe deveria dar. Por outro lado, o afastamento ainda muito grande entre esta realidade violenta em que os jovens e crianças se socializam para aprender o que é ser "homem" dentro dos padrões daquilo que nós poderíamos chamar ironicamente "a cultura popular ruim", fica claro na exaltação daquilo que poderíamos denominar "a cultura popular boa". Esta é exaltada pelas suas qualidades, perseguida nos projetos pedagógicos em moda, cuja vinculação com as funções específicas da escola de passar conhecimentos e a cultura letrada nem sempre está clara; aquela é simplesmente ignorada nos projetos ou se põe na conta das carências e das ausências dos alunos, e não é encarada como algo positivo, concreto, real, que precisa ser enfrentado. Quando muito essa cultura se inclui nos discursos sobre carências, nas justificativas de faltas, nas falhas de formação de alunos e, jamais como um problema concreto que clama por projetos pedagógicos de longo termo, como os chama Bourdieu, para interromper a cadeia de auto-destruição em que jovens morrem em taxas cada vez mais altas *(Zaluar, 1994, 1996)*. A ausência de pedagogias da civilidade ou respeito mútuo foi constatada em todas as escolas pesquisadas. Em algumas, como no CIEP da Mangueira, encontramos apenas pequenos eventos que enalteciam o herói militar Zumbi, líder negro que guerreou até a morte e que representa a resistência e completa autonomia do quilombo (uma comunidade fechada) diante da sociedade nacional, representação que se quer hoje associar a todas as favelas, onde moram pobres de diferentes origens regionais e diferentes misturas raciais. Conforme pronunciamento da direção da escola sobre o trabalho de um entusiasmado professor da Mangueira:

P. Como é que vocês lidam com a questão da cultura popular aqui na escola?

R. "O que você chama de cultura popular mesmo?"

P. Por exemplo, aqui na Mangueira eu vejo se valorizando uma coisa que para eles é muito importante. Como, por exemplo, o mural do Zumbi?

R. "É um projeto especial montado para trabalhar o dia de Zumbi. Inclusive esse professor (de História) que entrou aqui está fazendo uma oficina nesse horário complementar que tem um horário de estudo dirigido e tem um horário para oficina. Então, esse professor, que é de História, está envolvido num projeto sobre Zumbi, que é um projeto muito rico."

P. Por que vocês tentam conciliar isso com o currículo obrigatório? Qual a importância que vocês dão a isso na formação deles?

R. "Porque sendo parte da vida deles, eles se sentem estimulados tanto a aprender como para valorizar o que é deles, da comunidade."

4. A Escola Criticada. Evasão e Repetência

Apesar da influência predominante dos projetos de educação popular, o preconceito e a discriminação na escola, ainda são amplamente usados para justificar o fracasso escolar objeto de análise de *Patto (1993 p. 343)*. Para esta autora, as teorias do *deficit* e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem. Ainda segundo ela, um dos principais equívocos que se comete recorrentemente a respeito do problema estaria assentado no fato de as providências usualmente terem sido tomadas a partir de um vago saber pedagógico que incorpora supostas verdades, sem o crivo da crítica *(Patto apud Azanha, 1985, p. 341)*, o que também é corroborado pelos resultados desta pesquisa. A tradição de se faze-

rem diagnósticos e interpretações e de se assimilarem medidas científicas e superficiais é, certamente, um dos fatores responsáveis pela transformação da escola pública em uma espécie de laboratório de experimentação de intelectuais e educadores investidos em projetos de salvação e redenção dos oprimidos, pouco eficazes na solução das mazelas do ensino, que continua fabricando analfabetos funcionais e levando os alunos a deixarem a escola, seja a comum, seja o CIEP. A solução do problema, portanto, não estaria garantida pela construção de mais prédios escolares (os CIEPs) ou pela adoção de uma política meramente assistencial para os alunos pobres, mas no maior preparo do professor para o cumprimento de tarefas educacionais.

Um estudo do IPEA constatou uma forte correlação entre a renda familiar *per capita* e os problemas de carência alimentar infantil, assim como a existência, no seio das famílias pobres, de crianças que não estudam e exercem algum tipo de atividade para complementar a renda familiar. Essas famílias, são predominantemente chefiadas por mulheres que não têm nem sequer a instrução primária e que não conseguem, por si sós, alcançar a faixa de ½ salário mínimo *per capita* em suas respectivas rendas familiares. Tanto o analfabetismo quanto a baixa escolarização (até o terceiro ano básico) podem ser parcialmente explicados pelas necessidade do ingresso prematuro no mercado de trabalho para complementar a renda familiar insuficiente. Esta foi uma das hipóteses submetidas a investigação que partiu das idéias e imagens dos alunos pobres e de suas famílias. A importância simbólica desse tipo de motivo - contribuir para renda familiar - para largar a escola foi avaliada com base na escuta da população-alvo do estudo.

Outra vertente do pensamento educacional brasileiro afirma que o problema não seria de evasão, mas de repetência continuada, de uma verdadeira "pedagogia da repetência" ou de "cultura da repetência", que apontaria para falhas do próprio sistema de ensino. A repetência continuada é, sem dúvida, um problema real no sistema de ensino brasileiro, que pouco melhorou ao longo de décadas: nos anos 30 a taxa de repetência média era de 60%; nos anos 80 era de 50% *(Ribeiro & Paiva, 1990)*. Daí afirmar-se que este seria o principal motivo para que os estudantes pobres deixem a escola prematuramente, embora a repetência tenda também a ocorrer nos demais segmentos sociais, o que dificulta a comprovação da tese que a vincula com a discriminação da cultura popular. Dos alunos que se encontram entre os 10% mais pobres, 75% são repetentes, enquanto entre os 10% mais ricos a repetência atinge cerca de 40%. A culpabilização dos alunos pobres, decorrente da ausência de crítica à escola, no que se refere à qualidade do ensino, seria para esta corrente, o aspecto mais perverso e antidemocrático do atual sistema de ensino que contribui para diminuir a auto-estima e criar uma auto-imagem negativa entre aqueles alunos *(Ibid., 1990)*. A dimensão simbólica do problema da repetência, tal como definida e percebida pelos que a vivenciam no sistema escolar, foi trabalhada em nossa investigação.

Um outro obstáculo adicional à permanência do aluno na escola reside no número de dias perdidos pelas constantes greves de professores na rede pública de ensino. No Rio de Janeiro, entre 1987 e 1990, as paralisações registradas somaram o equivalente a pouco mais de um ano letivo: 67 dias em 1987; 89 em 1988; 73 em 1989 e 59 em 1990. As greves, portanto, passaram a fazer parte do cotidiano escolar, o que se explica pelo fato de o professor se ver hoje como trabalhador intelectual da área de serviços, acrescido pelo salário-base irrisório (em torno de dois salários mínimos). Os efeitos da greve nas imagens da escolarização e do aproveitamento escolar também foram abordados na pesquisa.

Por fim, entre os fatores de abandono da escola, não é possível deixar de mencionar a violência urbana que tem afastado os pobres de suas escolas. O tiroteio cada vez mais comum nos bairros populares e nas favelas; o uso de armas de fogo dentro dos prédios escolares, onde já tem ocorrido morte de estudantes; a presença de traficantes nessas comunidades são fatores que têm provocado mudanças na escola, prejudicando o rendimento escolar ou simplesmente gerando faltas freqüentes às escolas. A exigência de opções de trabalho informal no mercado ilegal das drogas e outros tipos de crimes contra pessoas e contra o patrimônio afetam a visão da escolarização e suas oportunidades de profissionalização.

Quando fazem elogios à escola ou mencionam aquilo que ela deveria ter, responsáveis (19%), alunos (30% das meninas e 24% dos meninos) e mestres (30%) se afinam nas afirmações de que quem faz a boa escola é a diretora que a mantém organizada, com seus funcionários respeitados, e o professor que se dá ao respeito e impede a "bagunça". As demandas e a importância da organização e do "respeito", categorias muito ouvidas nas entrevistas, revelam que a instituição escolar só existe enquanto tal quando as regras que regem as relações entre os diversos papéis são seguidas por todos e que, nisso, a atuação efetiva do diretor e do professor é condição chave. Um convencionalismo inicial, respeitado por todos os agentes nela envolvidos, seria, portanto, básico para a existência da instituição. Essa é, de fato, a marca de qualquer instituição que a separa do resto da sociedade, que a autonomiza e cria as fronteiras que as distinguem, embora não a separem, totalmente, do meio social envolvente. É isso que os pais procuram na escola para escapar da insegurança e dos perigos da rua, da violência e da incivilidade imperantes hoje nela. Fracassar a escola nisso significa, assim, contaminar-se, deixar-se invadir, indistinguir-se da rua.

Para os docentes a escola ideal é marcada principalmente pela presença de professores qualificados (competentes e que ajudam os alunos: 47% dos entrevistados) e pela ordem e autoridade da direção (19%), invertendo, mais uma vez, a prioridade entre estas duas imagens da boa escola entre pais e alunos. Além disso, nos depoimentos examinados, observa-se uma tendência geral entre diretores e professores de tratarem longamente de temas relacionados aos problemas familiares e comportamentais dos alunos (adjetivados com freqüência como agressivos, problemáticos, desinteressados, violentos, etc).

Quando nos detemos sobre as críticas ao ensino oferecido nas escolas, as diferentes perspectivas de alunos, responsáveis e professores aparecem de modo mais claro. Enquanto 50% dos professores mencionam como principal problema do ensino hoje as dificuldades advindas da interrupção do ano letivo, deficiências dos alunos agravadas por turmas heterogêneas ou excessivamente grandes, somente 8% de alunos e 25 % de responsáveis concordam com este tipo de análise. O professor é o principal alvo de queixa dos alunos, principalmente aquele que não conhece bem a matéria ou não a explica bem (18% de todos os alunos entrevistados); apenas despeja a matéria no quadro e passa exercícios; que interrompe o ensino com greves ou faltas constantes e não se interessa por acompanhar alunos com dificuldade (afirmação de 33% de meninas e 20% de meninos). Ao mesmo tempo, 12% dos meninos e 9% das meninas reclamam por estarem freqüentando classes que não podem acompanhar ou por estarem em séries inadequadas para o seu nível de conhecimentos. Ou, seja, os alunos querem, antes de tudo, aprender porque é exatamente isto que aumenta a auto-estima o que não supõe simplesmente passar de ano ou ter um professor complacente, indulgente ou desatento, incapaz de compreender as dificuldades enfrentadas pelos alunos mais pobres, oriundos de famílias desorganizadas e conflitadas (ou que fogem ao padrão ideal de família). A reclamação contra o professor que não explica a matéria, mas apenas a expõe no quadro de giz ou passa deveres revela a permanência de uma pedagogia tosca, completamente ineficaz, observada e sentida especialmente pelas meninas, que costumam prestar mais atenção às aulas do que os meninos. Além disso, 15% das meninas e 6% dos meninos fizeram referências aos professores agressivos, que batem ou são ríspidos com os alunos, sugerindo, mais uma vez, que as meninas sofrem maior discriminação e repressão do que os meninos no ambiente escolar.

As principais críticas ao ensino, para os alunos da escola comum incidem sobre o professor que não explica (20%) e que não se dispõe a acompanhar os alunos com dificuldades (8%), ou seja, 28% dos alunos encontram falhas no professor, além de se queixarem de professores agressivos (12%). Já as críticas à aprovação automática e à freqüência de aula em séries inadequadas ficam reduzidas, nas escolas comuns a 10%. Na escola de tempo integral domina a crítica à colocação dos alunos em séries que têm dificuldades de acompanhar e a idéia de aprovação automática (42%), seguida do professor que não explica (34%) e que não acompanha os alunos com dificuldades de aprendizagem (2%), ou seja, 36% dos alunos do CIEP criticam o de-

sempenho do professor (fora 10% que se referem à agressividade do professor). Dessa maneira fica visível a crítica à formação e desempenho dos professores nos dois tipos de escolas, que piora no CIEP, além das falhas gritantes na classificação dos alunos que lhes permita acompanhar a turma. Ouvimos queixas indigna- das de mães, como esta:

> **R.** "...E agora entrou uma lei do governo que a criança, tanto faz saber ler como não saber, tem que passar (bateu nas pernas mostrando sinal de indignação)....eu acho isso incrível...se você não souber você passa, professora falou, o diretor falou lá, modificou tudo."
>
> *P. A senhora acha isso bom?*
>
> **R.** "Não, acho isso péssimo. Se a criança não tem condições de passar de ano, ela tem que voltar tudo de novo. Eles não podem botar na rua, eles têm que dar pelo menos uma chance àquela criança, entendeu?... Então foi por isso que eles saíram e eu tive que botar em outro colégio (particular), aí passou e eu tornei a colocá-los aí (na escola pública comum)"...

Na escola comum valorizam-se mais os estudos e a aquisição de hábitos no processo educativo. Afloram mais queixas sobre o professor agressivo e os alunos parecem ter melhores condições de vida na medida em que a maioria só estuda. As razões da evasão devem-se, principalmente, à violência e à discriminação de alunos dentro do CIEP. É aí também que os alunos afirmam que os elementos que mais deseducam são os colegas de escola ou da rua e os traficantes. E, contradizendo o projeto da escola integral, aparece no CIEP o maior contigente de alunos que trabalham. Os dados tendem, desse modo, a apontar o CIEP como a escola que apresenta maiores problemas de qualidade e de atendimento aos seus usuários. Além disso, é a esse o tipo de escola que afluem os alunos mais difíceis de se trabalhar (são os mais discriminados, os que estão em séries inadequadas).

Não obstante os esforços empreendidos pelos adeptos da educação popular contra a discriminação dos setores mais pobres da população, encontramos inúmeras menções ao desinteresse ou preguiça do aluno como problema principal do nosso ensino. Isto foi citado por 20% dos responsáveis, 20% dos meninos e 12% das meninas, o que confirmam as outras diferenças apontadas entre meninos e meninas. Já os professores preferem culpar a desatenção dos responsáveis, o que nos faz supor a existência de círculo de culpas passadas e responsabilidades pouco assumidas, com ligeira tendência à culpabilização do aluno pelos responsáveis, culpabilidade esta razoavelmente internalizada pelo próprio aluno. Mais meninos do que meninas revelam , de modo claro e definitivo, não gostarem de estudar, embora gostem da escola. Outros falam do desinteresse em relação às matérias ensinadas, corroborando a idéia de que as meninas são mais aplicadas nos estudos, são mais disciplinadas. A grande preocupação das mães, especialmente das que trabalham fora, é a imprevisibilidade de que os filhos freqüentem efetivamente a escola depois que elas saem dos lares para o trabalho. Foram inúmeros os depoimentos sobre este problema.

A preguiça e o desinteresse, no entanto, entram na conta das atitudes que não são efetivamente trabalhadas ou combatidas, mas que são automaticamente postas na lista das conseqüências inescapáveis dos alunos muito pobres, oriundo de famílias problemáticas e de meios sociais violentos. Esse desinteresse que se manifesta nos atrasos e faltas constantes às aulas pode ter início na dificuldade em acompanhar a turma ou nos problemas didático-pedagógicos do professor. Os responsáveis tendem mais a ver a questão sob o prisma da importância que o lazer representa para as novas gerações quando estabelecem comparação com seus respectivos tempos de criança e adolescência.

Mesmo assim, quando perguntados especificamente sobre as razões da repetência, as divergências entre alunos, pais e mestres ficavam claras: 15% dos responsáveis e 24% de todos os alunos (meninos e meninas igualmente) afirmaram que o problema estava em não conseguir acompanhar a série em que foram colocados, percentual maior do que os que admitiam que suas faltas à escola foram a razão (9% dos pais e 16% de todos os alunos). Os pais culpam mais os alunos por falta de interesse em estudar (18% dos pais para 6% dos alunos e 5% das alunas que admitiam terem preguiça, ou fazerem ba-

gunça). Essas afirmações sobre a falta de interesse e as faltas foram ditas especialmente por alunos que não sabem ler, embora já estejam em séries adiantadas, o que sugere que a dificuldade acumulada de acompanhar a turma possa estar na eclosão do problema. A pesquisa registrou o depoimento de muitas crianças que ainda não sabiam ler em séries adiantadas e de mães também dizendo que filhos "não sabem nada" apesar de estarem na escola há muitos anos. Várias mães suspeitavam que seus filhos tivessem algum problema "mental" ou mesmo neurológico, assim como a "língua presa", ou seja, alguma deficiência que explicava a dificuldade de aprender.[3]

A relação entre a apatia e o desinteresse do aluno, que os pais atribuem, primeiramente a algum problema da criança, aparece mais adiante como conseqüência provável do analfabetismo da criança, mesmo que isto não seja plenamente reconhecido pelo responsável. A entrevista de uma mãe de Jardim Catarina, cuja filha fora matriculada na 1ª série, sem saber ler, ilustra esta constatação:

> **R.** "Eu acho que pela idade dela não esta sabendo quase nada. Ela faz dois anos agora de colégio, mas não está sabendo quase nada." **P.** E a senhora acha que o problema é dela ou da escola? **R.** "Eu acho que é dela, porque eu acho que vai da criança. Porque a gente acaba de ensinar, porque eu ensino muito em casa, daí a pouco ela não sabe mais aquilo. Eu acho que é da mente dela mesmo..." **P.** A senhora acha que a escola é boa? **R.** "Eu acho que a escola não tem nada, apesar de que eles brincam muito...Eu acho que é dela mesmo, uma garota com 8 anos que não tem noção de quase nada...Ela é assim muito lerda...não é assim uma criança muito ativa para aprender." **P.** Todo ano passa? **R.** "Porque eu acho que colégio assim do CIEP acho que a criança não repete de ano não." **P.** O que a senhora acha disso? R. "Eu acho que não é muito certo...porque a criança, no caso, tem que passar sabendo, né? Ela fez o ano passado, fez a alfa e passou para a 1ª, mas eu acho que ela não tem condições de ficar na 1ª Então eu acho que isso aí não é o certo. Porque achava melhor ela ficar fazendo a alfa esse ano e, no ano que vem, passar para a 1ª. Eles explicaram que o colégio CIEP é assim mesmo. Todo ano a criança passa, mas tem mãe que reclama e eles falam assim" Não, é isso mesmo". Mas eu acho que não tem condições." Por parte dos diretores, que tendem a dizer que dirigem a escola com muito pouco respaldo das instâncias superiores, a grande queixa recai sobre a falta de recursos materiais e, principalmente, humanos nas escolas. Dos recursos humanos escassos a maior ausência é a de professores que estão se evadindo da rede devido aos baixos salários. A situação se agrava porque não há esperança de reposição, a curto e médio prazo, de professores que abandonam o magistério. A solução encontrada para remediar o problema é a direção da escola lançar mão do professor colaborador, pedir professor emprestado em outras escolas, solicitar ao professor de matéria ou disciplina semelhante que quebre um galho.

Apesar disso, nas críticas dos docentes ao ensino aparece o reconhecimento do distanciamento entre a escola/responsáveis/alunos, com a clara culpabilização dos alunos: não acompanham a matéria (24%); são desinteressados (14%). Isto tudo se agrava com a falta de contatos maiores entre responsáveis e professores (14%). As críticas dos docentes à organização do ensino se restringem a menções sobre turmas grandes (14%) e sobre a aprovação automática (10%).

No que se refere à evasão, que afeta os meninos (21%) mais do que as meninas (13%), já nas quatro primeiras séries do primeiro grau, as razões apresentadas são bem distintas. Os responsáveis assinalam, mais do que qualquer outro, a necessidade de seus filhos trabalharem (17%) e problemas familiares (11%). De fato, mais de 50% das alunas evadidas entrevistadas apresentaram o trabalho como razão do abandona da escola, seguidas por um pouco menos

(3) Segundo a Associação de Neuropediatria do Rio de Janeiro, por nós consultada, 70% dos casos é problema escolar e não neurológico. Tanto os serviços de logopedia quanto os de neuropediatria são, no entanto, bastante difíceis para esta população.

de 50% de todos os alunos evadidos. Mas o segundo motivo apresentado pelos alunos independente do gênero foi o das mudanças constantes de residência. Algumas entrevistas feitas com esses jovens são dramáticas porque revelam que eles não mudam apenas de local de moradia, mas também de grupo doméstico ou família, deixando a mãe para ir morar com outros parentes (tios, avós), padrastos ou madrastas, e, às vezes, até com mães de criação ou adotivas. Os entrevistadores, nesses casos, assinalavam nas suas anotações a carência afetiva clara dessas crianças e adolescentes. As repetências continuadas foram igualmente assinaladas apenas pelas meninas, o que indica que, para elas, ser bem sucedida nos estudos é mais importante para continuar a estudar do que para os meninos, apesar de estes repetirem muito mais do que elas. Por isso mesmo sair da escola para trabalhar é mais comum entre elas, o que também pode ser explicado pela maior facilidade de obter emprego doméstico, destino de muitas delas.

Já os docentes atribuem a evasão muito mais à violência na escola e no bairro (48%) do que às mudanças de moradia (19%) ou à necessidade de o aluno trabalhar (19%). Há entrevistas em que a evasão é atribuída ao fato de o professor cobrar demais do aluno, como esta realizada em Duque de Caxias: R. "Quando você começa a cobrar muito, cobrar demais, a criança desiste, não quer mais estudar, procura arrumar um jeito de ir embora. Até os pais também, quando você cobra demais procuram tirar a criança da escola..." Um dos grandes problemas que emergiu de nossa pesquisa foi a confirmação de que o corpo docente e administrativo da escola mantém uma posição ainda bastante distanciada de seus usuários, apesar de a escola pública do Rio de Janeiro ter incorporado o discurso da educação popular em seus projetos pedagógicos. A despeito dessa retórica, quando docentes se pronunciam sobre o fracasso escolar, tendem a culpabilizar o aluno. Alguns depoimentos ilustram esses atributos negativos, ainda fartamente utilizados para justificar o fracasso escolar:

"....Nós tínhamos uma fase de alunos aqui, a minoria graças a Deus, uns alunos que não passavam de ano. Então você notava. Um dia eu fui agarrar um menino que estava correndo assim e então me deu um nervoso porque eu senti a pele no osso...Dá uma sensação assim...é a a mesma coisa quando você pega um sapo..."(uma diretora que via na carência física a sua razão)"....

Essas crianças são engraçadas; elas aprendem assim momentaneamente; no momento eles fazem o primeiro exercício, têm dificuldade, aí fazem o segundo, fazem um terceiro...aí fazem o resto. Mas se você for daqui a dois, três dias né, aquela matéria, ela já possui certa dificuldade naquilo. O raciocínio deles é meio...meio lento, eles não...a verdade é que eles têm dificuldade de aprender..." (diretora em Duque de Caxias sobre a carência intelectual)"...

A cultura deles é negativa...a gente aqui dentro procura moldá-los, né? Dá melhor forma pessoal... A gente sempre procura assim levá-los ao teatro, quando tem assim uma promoção...para eles se socializarem, para eles terem outra visão na vida"... (depoimento de diretora sobre carência cultural)"...

Para concluir vale destacar alguns aspectos revelados pela comparação entre o CIEP e a escola comum. Na escola comum valoriza-se mais o estudo e a aquisição de hábitos no processo educativo. Afloram mais as queixas sobre o professor agressivo e os alunos parecem ter melhores condições de vida na medida em que a maioria só estuda. No CIEP, as queixas e críticas maiores incidem sobre o professor que não explica e a presença de alunos em séries inadequadas e que vivem o problema da aprovação automática. As razões da evasão se devem, principalmente, à violência e à discriminação do aluno no CIEP. É aí, também, que os alunos afirmam que os elementos que mais deseducam são os colegas de rua e de escola e os traficantes. E, contradizendo a justificativa do projeto de escola integral, no CIEP apareceu o maior contingente de alunos que trabalham. Os dados tendem desse modo, a apontar o CIEP como a escola que mais apresenta problemas de qualidade e atendimento aos seus usuários. Além disso, é esse tipo de escola que recebe os alunos mais difíceis de lidar (são os mais discriminados, os que mais trabalham, os que estão em séries inadequadas).

Duas questões aparecem, assim, nos dados da pesquisa como cruciais para entendermos a

dificuldade de realizar os ideais da educação popular na escola pública do Rio de Janeiro, especialmente no CIEP, e explicarmos o seu relativo fracasso. A primeira é a incapacidade de responder aos desafios colocados pela violência no bairro e dentro da escola, o que tornou a escola ainda mais vulnerável a ela e os seus alunos mais inseguros e perturbados. A segunda é ineficácia no ensino e no aproveitamento escolar ocorrida quando a avaliação continuada foi transformada em aprovação automática, o que meramente esconde a baixa qualidade do ensino oferecido e as dificuldades crescentes e acumuladas dos alunos que vão passando de série sem aprender de fato os conteúdos. Ambas remetem às falhas ou completa ausência dos projetos pedagógicos das escolas, assim como à preparação do professor para enfrentá-las. Nestes projetos e na preparação dos professores é preciso superar alguns pressupostos acerca do que seja a libertação e a autonomia dos setores dominados da população. Pois não se pode falar em diálogo entre professor e o aluno, em cidadania e em autonomia moral ou intelectual sem dar a devida importância aos valores da civilidade, do respeito mútuo, da sociabilidade positiva e da solidariedade que, como qualquer outro valor, que é ao mesmo tempo uma prática social, devem ser vinculados sistematicamente e permanentemente no cotidiano escolar. São eles que realizam a metamorfose da rivalidade violenta, fisicamente destrutiva, presente nas relações humanas, no agonismo que se vale do simbólico para se expressar e pensar nos seus limites. Nessa metamorfose, outras imagens dos gêneros masculino e feminino são construídas, muito diferentes daquela que os meninos hoje aprendem na rua. Esses valores e práticas não são, tampouco, específicos aos paroquialismos de culturas locais, populares ou não, mas sim pertencem ao que se denominou de espaço público, espaço da discussão e do diálogo para resolver problemas comuns. São, portanto, universais e democráticos. Para participar desse espaço público, é imprescindível hoje, no Brasil cada vez mais urbanizado, o domínio de linguagens que só a escola pode oferecer. É fornecendo esses instrumentos de participação cidadã, que modestamente a população pobre do Rio demanda como "saber falar direito", "saber ler", "saber escrever" e "saber contar", que a escola pública cumprirá sua função de ajudar a diminuir as desigualdades econômicas, sociais e políticas do país. A emancipação ou libertação popular será feita pelos cidadãos, em suas diversas associações e por meio de lutas políticas.

ABSTRACT

This article the result of research placed at Rio de Janeiro on 1995, with an intetion of discussing the relationships between education and poverty. The study was about how teachers and school usuaries valuate and make distinctions between partime and fulltime schools considering the following aspects: pedagogical work, professional hability for teaching, educational quality, valuation, dropped out and failed, education and popular culture. The last aspect - the relationship between "cultural arbitrary" (domination) and "popular culture" (freedom) is specially established trough the contribution of people who think about education and social science.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, P. *O poder simbólico.* Tradução por Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, [1989]. 311p. (Memória e sociedade).

_____., **PASSERON, J. C.** A reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

_____., **WACQUANT, L.** An invitation to reflexive sociology. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

DAVIS, N. Z. *Culturas do povo*: sociedade e cultura no início da França moderna: oito ensaios. Tradução por Mariza Correa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 308p. (Oficinas da história).

GADOTTI, M., TORRES, C. A. *Educação popular*: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez / EDUSP, c1994. 341p.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes:* o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução por Maria Betania Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. 309p.

GLAZER, N. Education and training programs and poverty. In: DANZIGER , WEINBERG (Ed.) *Fighting poverty.* Cambridge: Harvard University Press, 1986.

GOODY, J. *Domesticação do pensamento selvagem.* Tradução por Nuno Luiz Madureira. Lisboa: Presença, 1988. 184p. (Biblioteca de textos universitários, 93)

LEVI - STRAUSS, C. *La pensée sauvage.* Paris: Plon, c1962. 393p.

LURIA, A. R. *Cognitive development:* its cultural and social foundation. Cambridge: Harvard University Press,1976.

MIGNON, A. C. Monumento à Educação: escola de tempo integral. *Revista do Rio de Janeiro,* Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1994.

MUKEJI, C., SCHUDSON, M. *Rethinking popular culture.* Los Angeles: University of California Press, 1991.

PARO, V. *Por dentro da escola pública.* São Paulo: Xama, 1995. 335p.

_____ ., **FERRETI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D.** *Escola de tempo integral:* desafio para o ensaio público. Cortez, 1988. 232 p.

PATTO M. H. S. *A produção do fracasso escolar:* histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993. 385p. (Biblioteca de psicologia e psicanálise, v.6)

PECAUT, D. *Os intelectuais e a política no Brasil:* entre o povo e a nação. Tradução por Maria Julia Goldwasser. São Paulo: Ática, 1990. 335p. (Série Temas, v.16. Sociologia e política)

RIBEIRO, S. C. , PAIVA, V. *Autoritarismo social e Educação.* São Paulo: IEA/USP, 1990. Mimeografado.

SIROTA, R. *A escola primária no cotidiano.* Tradução por Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 168p. (Educação: teoria & crítica)

VALLE, E., QUEIROZ, J. J. (Org.) *A cultura do povo.* 2. ed. São Paulo: EDUC, 1982. 144p. (Coleção do Instituto de Estudos Especiais; n.1)

VIGOTSKY, L. S. *Mind and society: the development of higher psychological process.* Cambridge: Harvard University Press, 1962.

WILLIAMS, R. *Dream words. Berkeley:* University of California Press, 1982.

ZALUAR, A. *Condomínios do diabo.* Rio de Janeiro: Revan: Ed UFRJ, c1994a. 278p.

_____ . Da revolta ao crime. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. *A máquina e a revolta:* as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1985. 265p.

_____. *Cidadãos não vão ao paraíso:* juventude e política social. São Paulo: Escuta; Campinas: Ed. UNICAMP, 1994b. 208p