

A FAMÍLIA POBRE E A ESCOLA PÚBLICA: ANOTAÇÕES SOBRE UM DESENCONTRO

Maria Helena Souza Patto
Instituto de Psicologia — USP

A partir do fato de que a escola pública elementar tem fracassado em sua função de escolarizar a maioria das crianças brasileiras e levando em conta que as crianças mais atingidas pertencem aos segmentos mais pobres das classes trabalhadoras, o artigo analisa os determinantes da má qualidade da escola oferecida a estas crianças. Entre estes determinantes, o preconceito contra pobres e negros, de profundas raízes na sociedade brasileira, atua como poderoso estruturante das práticas e processos que se dão na escola. A superação deste estado de coisas é discutida no âmbito dos direitos da cidadania e das relações de poder numa sociedade de classes.

Descritores: Família. Escolas. Fracasso Escolar. Preconceito. Interação professor-aluno.

Temos as pesquisas dos ricos sobre os pobres. Os pobres são insolentes, viciosos, etc. É preciso fazer a resposta dos pobres.

Jules Michelet, 1834

Segundo estatísticas recentes, cerca de dois terços das crianças brasileiras entre os sete e os quatorze anos não estão se beneficiando da escola, seja porque não têm acesso aos bancos escolares, seja porque já passaram pela escola mas nela não permaneceram, seja porque embora ainda façam parte de seu corpo discente, integram o grande contingente de repetentes que mais cedo ou mais tarde estará fora da escola, sem ao menos ter concluído as quatro primeiras séries do primeiro grau. E não estamos, como se poderia supor, diante de uma crise da escola pública elementar por motivos conjunturais; antes, trata-se de uma incapacidade crônica dessa escola de garantir o direito à educação escolar a todas as crianças e jovens brasileiros, independente de sua cor, de seu sexo e de sua classe social. Dados antigos, que remontam aos anos vinte, já registravam

Maria Helena Souza Patto

altos índices de reprovação e evasão na então escola primária. De lá para cá não se pode negar que a rede escolar foi significativamente ampliada, mas é inegável também que a escola que aí está não consegue ensinar os conteúdos escolares à maioria dos que a procuram: atualmente, de cada mil crianças que se matriculam pela primeira vez na primeira série da escola pública, só quarenta e cinco chegam à oitava série sem nenhuma reprovação e só cem conseguem terminar o primeiro grau, muitas vezes aos trancos e barrancos. Uma última informação justifica o recorte que faremos nesse tema tão amplo que nos foi atribuído: inúmeras pesquisas vêm mostrando, há muitas décadas, que a quase totalidade das crianças que não conseguem atingir o mínimo de escolaridade previsto em lei faz parte dos contingentes populares mais atingidos pelo caráter excludente do capitalismo nos países do Terceiro Mundo.

À pesquisa educacional tem cabido a tarefa de explicar esse estado de coisas tantas vezes chamado de **calamitoso** ao longo da história da educação brasileira. Na análise crítica das idéias que se propõem a explicá-lo, no exame de sua filiação histórica, de seus determinantes sociais, encontra-se a chave para entender a relação, via de regra má, dessa escola com seus usuários mais pobres.

Vadios e anormais. Deficientes e diferentes

A história das explicações do chamado "fracasso escolar" das crianças das classes populares é feita de uma seqüência de idéias que, em linhas gerais, pode ser assim resumida: na virada do século, explicações de cunho racista e médico; a partir dos anos trinta, até meados dos anos setenta, as explicações de natureza biopsicológica — problemas físicos e sensoriais, intelectuais e neurológicos, emocionais e de ajustamento; dos primeiros anos da década de setenta até recentemente (mas ainda predominante nos meios escolares), a chamada teoria da carência cultural, nos termos em que foi gerada nos E. U. A., nos anos sessenta, no calor dos movimentos reivindicatórios de negros e latino-americanos e como resposta oficial à questão — por que essas pessoas não alcançam os melhores lugares na sociedade norte-americana? Centenas de pesquisas que absorveram o maior investimento de verbas públicas para fins não bélicos naquele país, responderam: porque não alcançam o mesmo nível de escolaridade dos brancos. E por que isso acontece? Porque negros e minorias latinas são portadores de deficiências físicas e psíquicas contraídas em seus ambientes de origem, principalmente em suas famílias, tidas como insuficientes nas práticas de criação dos filhos. Pouco depois, a teoria da carência tornou-se, pela influência de antropólogos funcionalistas, teoria da diferença cultural, segundo a qual essas

peças fariam parte de uma subcultura muito diferente da cultura de "classe média" (sic), na qual estariam baseados os programas escolares. Em outras palavras, as crianças das chamadas minorias raciais não se saíam bem na escola porque seu ambiente familiar e vicinal impediria ou dificultaria o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias a um bom desempenho escolar.

Todas essas versões, sob certos aspectos muito diferentes umas das outras, têm em comum o fato de situarem as causas das dificuldades escolares nos alunos e em suas famílias. Se é verdade que há progressos nesta seqüência — na passagem da primeira para as demais, por exemplo, dá-se a passagem de concepções genéticas para concepções ambientalistas da inteligência —, é verdade também que todas elas definem "ambiente" de maneira naturalista, a-histórica, não levando em conta as relações de produção e as questões do poder e da ideologia e, nessa medida, deixam espaço para a penetração da Ciência pelo senso-comum, pelo que parece ser, pelos preconceitos e estereótipos sociais relativos a pobres e não-brancos.

Tanto as teorias racistas e do caráter nacional formuladas na Europa no decorrer do século dezanove, como as teorias que as sucederam com o surgimento da Psicologia científica, serviram para justificar as condições de vida muito desiguais de grupos e classes sociais no mundo da suposta "igualdade de oportunidades". Se a nova ordem social parida pela Revolução Francesa era o reino da igualdade, da liberdade e da fraternidade, em oposição à ordem feudal, como explicar a existência de ricos e pobres, de colonizadores e colonizados? A partir do século das Luzes, as diferenças sociais não podiam mais ser explicadas em termos religiosos; na era do cientificismo, era preciso explicá-las com neutralidade e objetividade, ou seja, através de dados empíricos. No mundo da "carreira aberta ao talento" venceriam os "mais aptos", afirmava o darwinismo social: nesta linha de raciocínio, diferenças individuais ou grupais de capacidade estariam por trás das diferenças sociais.

Antes da Psicologia, uma Antropologia de talhe racista encarregou-se de provar cientificamente que os "vencedores" eram mais aptos: através de procedimentos antropométricos, produziram-se as primeiras provas empíricas da inferioridade de pobres e não-brancos; a literatura registra a prática de escavação de cemitérios destinados às classes "superiores" e "inferiores" em busca de números que deram ao racismo sua feição científica (a esse respeito, veja Klineberg, 1966). Da mesma forma que a nobreza ressentida tentou provar sua superioridade sobre os plebeus — o **Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas**, publicado na França pelo Conde de Gobineau, em 1854 (apud Moreira Leite, p. 182) os ideólogos da burguesia afirmavam a existência dos que nascem para pensar, que se dedicam ao "trabalho

intelectual", e dos que nascem para agir, talhados para o "trabalho braçal", supostamente menor, o que justificava seu baixo valor de troca no mercado de trabalho. A psicometria gozou de grande prestígio a partir da segunda metade do século passado e um dos ramos mais desenvolvidos da Psicologia — a Psicologia Diferencial — afirmou, até o início dos anos cinqüenta do século XX, a superioridade intelectual inata dos brancos sobre os não-brancos, do civilizado sobre o primitivo, do rico sobre o pobre. Os últimos anos do século passado e as primeiras décadas deste século foram palco de uma verdadeira "cruzada psicométrica" na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, cujo objetivo era não só identificar, o mais precocemente possível, os "escolarizáveis", como também aperfeiçoar instrumentos de medida da inteligência, tida durante muito tempo como inata, a julgar por tantas "provas", entre as quais o fato de que os homens mais ilustres nas várias áreas da arte, da ciência e da política pertenciam a sucessivas gerações das mesmas famílias. A partir da escala métrica de inteligência infantil de Binet, criada a pedido das autoridades educacionais francesas, o "movimento psicométrico" atingiu várias partes do mundo e o Brasil não foi exceção. Poucos anos depois, seria a vez dos testes de personalidade; investidos de poder científico, eles designariam os "normais" e "anormais", os ajustados" e os "desajustados".

No Brasil, as raízes dessas concepções sobre os "vencedores" e os "perdedores" encontram-se nos escritos de intelectuais brasileiros que, a partir da segunda metade do século dezenove, se propuseram a explicar o país com base nas idéias dominantes no pensamento científico e político europeu. Como diplomata, Gobineau esteve no Brasil e freqüentou os salões do Segundo Império. O racismo científico e as teorias do caráter nacional tiveram trânsito fácil junto à elite brasileira e seus intelectuais. Não admira, portanto, que um intelectual do porte de Silvio Romero tenha afirmado em 1871:

Do consórcio da velha população latina, bestamente atrasada, bestamente infecunda, e de selvagens africanos, estupidamente indolentes, estupidamente talhados para escravos, surgiu, na máxima parte, este povo (*apud* Mendonça, p. 75)

Concepções semelhantes a respeito do povo brasileiro estarão presentes na obra de Raimundo Nina Rodrigues, Oliveira Vianna, Afonso Arinos de Mello Franco e tantos outros, até a ruptura epistemológica de "A Formação do Brasil Contemporâneo", no qual Caio Prado Junior, em 1942, faz uma leitura do país na clave do materialismo histórico.

A Família Pobre e a Escola Pública: Anotações sobre um Desencontro

Na literatura educacional, a presença das teorias racistas e médicas — da medicina dos grandes quadros patológicos de transmissão genética — se fará sentir muito cedo: em 1818, Sampaio Dória escrevia a Oscar Thompson, a propósito da intenção deste de autorizar a promoção em massa do primeiro para o segundo ano da escola elementar pública paulista, alegando que concordava com a medida porque ela possibilitava que não se negasse matrícula aos novos candidatos "só porque **vadios e anormais** teriam que repetir o ano" (*apud* Almeida Jr., 1957, destaques nossos). Nos anos quarenta, Ofélia Boisson Cardoso (1949), num exemplo perfeito de confluência de opinião, estereótipo, preconceito e discurso científico, afirmava, num artigo de grande repercussão:

O que a escola procura construir, a família destrói, num momento reduz a pó (...). Nos meios mais desafortunados, os exemplos vivos e flagrantes insinuam-se na carne, no sangue das crianças ditando-lhes formas amorais de reação, comportamentos anti-sociais. Crescendo e desenvolvendo-se sob tal ação negativa, desinteressam-se do trabalho escolar, dão-lhe pouco valor, não crêem em sua eficácia. Têm os heróis do morro que, tocando violão, embriagando-se, dormindo durante o dia, em constante malandragem à noite, vivem uma vida sem normas, sem direção; por vezes, ostentam auréola maior — algumas entradas na detenção, um crime de morte impune. Nesses grupos, em que pululam menores delinquentes, não há como controlar-se: a reação é espontânea, primitiva, quase irracional. Vence o mais forte; é ainda a lei dos primeiros tempos (...). A escola aconselha as boas maneiras, procura difundir bons hábitos sociais de polidez. Mas como no morro, na casa de cômodos, isso nada exprime e até se torna ridículo empregar "com licença", "desculpe", "muito obrigado" (p. 82-3).

Esta representação pejorativa dos pobres, gerada do lugar social da classe dominante e em consonância com seus interesses, foi encampada pela Psicologia e pode ser encontrada na teoria da carência cultural quando ela afirma que o ambiente familiar na pobreza é deficiente de estímulos sensoriais, de interações verbais, de contatos afetivos entre pais e filhos, de interesse dos adultos pelo destino das crianças, num visível desconhecimento da complexidade e das nuances da vida que se desenrola nas casas dos bairros mais pobres. Coerentes com esta visão, os psicólogos muitas vezes fazem afirmações do seguinte teor:

[Os altos índices de reprovação se explicam] pela falta de apoio em casa, ficando em geral a criança por sua própria conta; tem crianças de nível intelectual baixo sem receber a devida orientação pedagógica e psicológica; tem crianças fracas, com distúrbios físicos e mentais, crianças deficientes não encaminhadas às classes especiais; crianças

Maria Helena Souza Patto

limitrofes em classes adiantadas e crianças deficientes e limitrofes em classes comuns.

A afirmação da patologia generalizada das crianças pobres, a patologização de suas dificuldades escolares tem algumas conseqüências que convém destacar: dispensa a escola de sua responsabilidade; induz a uma concepção simplificadora do aparato psíquico dos pobres, visto como menos complexo do que o de outras classes sociais. (Em nome desta concepção, muitas vezes as crianças são submetidas na escola a práticas humilhantes, sob a alegação dos professores de que elas "não percebem", "não sentem" as agressões); justifica a busca de remédios mais simples e baratos para suas dificuldades emocionais. Isto fixa patente nesta passagem do depoimento de uma psicóloga entrevistada por Freller (1993):

Tinham que inventar uma terapia adequada a essa população, mais rápida, mais concreta, que exigisse menos esforço, que fosse direto ao problema e ajudasse na prática. Eles não conseguem abstrair, simbolizar... (p.24)

A formação de psicólogos pode ser limitada a ponto de não lhes fazer saber que quem não tem capacidade de abstração e de simbolização não consegue falar...

As melhores análises da psicologia do oprimido têm ficado por conta das poucas pesquisas que registram com inteligência e sensibilidade a voz complexa dessas pessoas e da literatura e sua crítica enquanto formas de conhecimento: é sobretudo nessas últimas que vamos encontrar as melhores lições de "psicologia da pobreza", sempre social, porque só compreensível no âmbito das relações sociais de produção, numa sociedade específica. Dois dos melhores exemplos disso estão na análise de Roberto Schwarz (1991a; 1991b) da ficção machadiana — especialmente nos capítulos sobre Eugênia, Dona Plácida e Prudêncio, os pobres brancos e negros, "homens livres" e escravos de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, e no ensaio sobre *Dom Casmurro*, onde sobressaem José Dias e Capitu, o agregado e a moça pobre do Brasil tradicional — e nos ensaios de Antonio Candido sobre a ficção de Graciliano Ramos, recentemente reunidos.

Dada a natureza do discurso oficial sobre as vicissitudes da escolaridade das crianças pobres, não é de estranhar que uma concepção de "ser humano" em termos de "aptos" e "inaptos" estructure a prática de professores e técnicos escolares. A maneira preconceituosa e negativa como se referem a seus alunos tem sido registrada repetidas vezes pela pesquisa educacional nos últimos anos: "burros", "preguiçosos", "imaturos", "nervosos", "baderneiros", "agressivos", "deficientes", "sem raciocínio", "lentos", "apáticos" são expressões dos educadores, porta-vozes, no âmbito da escola, de preconceitos e

A Família Pobre e a Escola Pública: Anotações sobre um Desencontro

estereótipos seculares na cultura brasileira. E o preconceito não se limita, é óbvio, às crianças, mas engloba toda a família: quando ela é o assunto, o adjetivo mais comum é "desorganizada". Vistos como fonte de todas as dificuldades que as crianças apresentam no trato das coisas da escola, os pais são freqüentemente referidos como "irresponsáveis", "desinteressados", "promíscuos", "violentos", "bêbados", "nômades" e "nordestinos" (este último adjetivo, em consonância com a ideologia da **nova direita** detectada por Pierucci [1987]). Ouçamos o que dizem algumas educadoras¹:

É muito difícil para a criança de periferia. Põe aí **pe-ri-fe-ri-a**, porque a gente sabe a bagagem que a criança traz de casa. Mas na periferia tem sempre uma classe (escolar) de nível bom, com família estruturada... (uma orientadora educacional).

Tem crianças com condição de aprender, mas não têm ambiente familiar, têm muita agressão dos pais entre si e contra os filhos. Elas não têm condições emocionais para aprender. Se é bem alimentada, se tem carinho da mãe e atenção do pai, alguém que olhe o caderninho dela, não tem por onde ser reprovada. Mas elas não têm nada disso. O principal é carinho, pode até ter um pouco de fome, mas precisa sentir que tem alguém interessado nela, que gosta dela. A mãe não tem aquela sensibilidade de um elogio (...) essas mães são umas coitadas, não têm sensibilidade, não têm nada ... (uma professora).

A mãe é meio espantada, a gente vê na reunião o jeito de cada uma... Ela não liga para os filhos, vive na rua, argola na orelha e muito pintada... meio esquisita ... (uma professora).

Também, pudera, as mães estão cheias de amantes! Eu disse "de-amantes" e não "di-amantes" (dizia uma técnica do MEC em 1984, numa reunião do Conselho do Menor do Governo do Estado de São Paulo).

Produzindo a escola de má qualidade: o lugar do preconceito

Pôr em questão as explicações ideológicas das desigualdades de progressão escolar das crianças das classes subalternas não significa fazer o elogio da pobreza, como pode parecer. Entre as crianças apontadas pela escola como "problemáticas" certamente há uma parcela que precisaria de um bom atendimento especializado **fora da escola**, como acontece com tantas crianças mais ricas que recebem apoio médico, psicológico, fonoaudiológico quando necessitam. No

1. Depoimentos extraídos de registros de pesquisa de campo.

Maria Helena Souza Patto

entanto, mesmo nesses casos, as atitudes tomadas dentro da escola podem aprofundar e cronificar as dificuldades vividas por uma criança. Por exemplo, um professor que desqualifica e destrói tudo que uma criança que sofreu perdas significativas produz, só está contribuindo para o recrudescimento de suas dificuldades — noutras palavras, para a ocorrência do "trauma cumulativo" de que fala Winnicott, estudado em detalhe por Freller em pesquisa recente. Não é ocioso lembrar que uma criança que não aprende a ler e a escrever numa escola de má qualidade não é necessariamente doente, como querem as clínicas psicológicas que atendem a essa clientela. Além disso, já dispomos de dados suficientes para afirmar que o número de crianças portadoras de problemas físicos ou psíquicos é, via de regra, menor do que o número de repetências.

O caso da desnutrição é ilustrativo: apontada durante décadas como a grande causadora desses índices, sabemos hoje que é preciso relativizá-la, não como fato inaceitável que atinge tantas crianças brasileiras, mas como obstáculo à sua escolaridade. Pesquisas médicas já comprovaram que as crianças atingidas com mais severidade pela falta de proteínas e calorias nos primeiros anos de idade não estão em número significativo dentro das escolas. Se aos dados sobre desnutrição juntarmos as estatísticas de mortalidade infantil nos anos pré-escolares, entenderemos que as crianças brasileiras pobres que atingem os sete anos de idade e ingressam na escola são sobreviventes, num sistema social perverso, que conseguiram se alimentar o suficiente para não ter seu sistema nervoso lesado. São muitas as estratégias usadas pelas famílias mais pobres para garantir o alimento necessário: o consumo da "barrigada", mencionado pelas mulheres da Vila Helena, ouvidas por Sylvia Leser de Mello (1988), é só um exemplo. O mito da desnutrição como principal causa das dificuldades escolares dessas crianças e a tentativa de revertê-la através da merenda escolar, além de porem em risco a identidade da escola como instituição de ensino, não tiveram (nem poderiam ter) o poder de diminuir as taxas de reprovação: depois da instituição da merenda, elas continuaram a crescer. O que justifica a manutenção da merenda é a necessidade de sanar a fome momentânea dessas crianças, tanto mais presente na população escolar, quanto mais o país afunda na recessão e no desemprego.

Não se pode também responsabilizar os professores pelas mazelas da escola pública fundamental, uma vez que eles não passam de produtos de uma formação insuficiente, porta-vozes da visão de mundo da classe hegemônica e vítimas de uma política educacional burocrática, tecnicista e desconhecadora dos problemas que diz querer resolver. A produção do fracasso escolar está assentada, em grande medida, na insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública e na sua malversação. Ao contrário do que afirma a

ideologia liberal, o Estado, nas sociedades capitalistas — e isto é mais óbvio nas sociedades capitalistas do Terceiro Mundo — não está a serviço dos interesses de todos os cidadãos, mesmo porque os interesses de dominantes e dominados são inconciliáveis. Num país como o Brasil, é cada vez mais evidente que o Estado serve aos interesses do capital e investe em educação escolar somente na medida exigida por esses interesses. Falta de dinheiro significa educadores mal pagos e aí tem início uma cadeia de fatos cujo resultado último é a má qualidade do ensino oferecido. Mencionemos alguns elos desta cadeia: em primeiro lugar, é preciso lembrar que a quase totalidade do corpo docente da escola primária, até a 4ª série, é constituída de mulheres de classe média-média e média-baixa que não trabalham mais por "amor à arte", mas porque precisam complementar o orçamento doméstico. Como donas-de-casa, acabam muitas vezes tendo uma tripla jornada de trabalho (duas profissionais e uma doméstica). Além dessa sobrecarga, carregam o peso de sua desvalorização num sistema educacional que, a partir dos anos setenta, parcelou o trabalho pedagógico, transformando-o numa verdadeira "linha de montagem" na qual os técnicos (orientadores, assistentes pedagógicos, psicólogos, supervisores, etc.), que supostamente sabem mais, têm mais poder e maiores salários que os professores, meros executores de decisões superiores, reduzidos à condição de "trabalhadores braçais" mal remunerados. Num dia-a-dia atribulado, não há tempo para ler, estudar, informar-se. Em condições materiais de trabalho em geral precárias — prédios em más condições físicas, falta de material didático e de consumo, falta de funcionários, períodos escolares muito curtos, etc. — essas trabalhadoras da educação também desenvolvem "estratégias" para sobreviver que conspiram, todas elas, contra a boa qualidade da escola e instituem o **desrespeito** no trato com seu usuário destituído de poder: ter dois empregos, faltar, tirar licenças, mudar para uma escola mais próxima da casa ou da outra escola, evitar a primeira série, tida como mais trabalhosa, etc., são alguns desses recursos. Na seqüência, muitas vezes classes inteiras ficam sem professor por longos períodos; professores iniciantes assumem as classes mais trabalhosas; tenta-se facilitar o trabalho pedagógico rotulando os alunos como fortes, médios e fracos; formam-se as classes de repetentes que, no jargão escolar, são as "classes que ninguém quer"; institui-se um permanente movimento subterrâneo de troca de alunos indesejáveis entre as professoras; ensina-se de modo automático e monótono conteúdos e rituais sem significado para as crianças; gasta-se muito tempo tentando controlar crianças inquietas, muitas vezes com agressões físicas e morais; professoras podem desaparecer de um dia para outro; o vínculo entre professor e aluno, necessário à aprendizagem, pode ser rompido várias vezes por ano, etc., etc. Insatisfeitas e desgastadas, as professoras tendem a viver o seu rancor na relação com o usuário desta instituição pública que, como veremos, não é só o aluno, mas toda a família. Apoiadas

num discurso científico que confirma o senso comum — onde os pobres aparecem como menos capazes e destituídos das virtudes que levam ao sucesso — as educadoras tentam resolver os seus problemas não só com as medidas que acabamos de mencionar, como através de outros expedientes que penalizam os alunos e as famílias mais pobres: para suprir a falta de material de consumo, exigem contribuições em dinheiro ou espécie; sem qualquer apoio legal, exigem uniforme completo e listas abusivas de material escolar, criando muitas vezes uma situação insustentável aos que não podem arcar com estas despesas. Pesquisando junto a famílias de um bairro periférico da cidade de São Paulo, nas quais crianças em idade escolar já estavam fora da escola, Campos e Goldenstein (1981) constataram que um dos principais motivos da chamada evasão escolar é o fato surpreendente de que a escola pública elementar não é gratuita, ou seja, na maioria das vezes a "evasão" é **expulsão**.

O desabafo de uma professora resume tudo isso de modo eloqüente²:

O trabalho do professor não é mais valorizado. A gente se submete a enfrentar uma classe de trinta pestinhas quatro horas, todos os dias: isso quando não é obrigado a dobrar o período por causa desse salário de fome que a gente tem, e ainda vem aí uma mãe qualquer sentando na mesa e chamando a gente de VOCÊ!! Não senhora, respeito é bom e eu exijo! Um SENHORA na frente do nome coloca ordem nas coisas e aí sim dá para conversar. Estas crianças vêm para a escola tudo sujas, malcheirosas, coitadas, a família não está nem aí. Nenhuma fez pré-escola, não têm o mínimo de noção de espaço, coordenação, a lateralidade é toda atrapalhada. Algumas crianças minhas não têm nada de discriminação visual, como é que eu posso alfabetizar? Também, coitadas, na favela não têm mesmo estimulação nem motivação dos pais... Elas me contam cada história! É a mãe que bate, o irmão que rouba, não tem comida. Sem comer, como é que podem aprender? Mas também acho que já estão até acostumados: a gente dá merenda e às vezes nem comem. Gostam quando tem ovo e salsicha, olha o luxo, até meus filhos preferem assim! Mas a gente tenta ajudar, ver se consegue iluminar um pouco a cabeça desses pais, mas você pensa que adianta? Não estão nem aí, nem aparecem nas reuniões e quando vêm ainda têm a coragem de perguntar o que é que EU faço a tarde toda que não ensino o filho da "belezinha" — você acredita? As histórias são de amargar! Se a gente quando tem qualquer probleminha já vem para a escola querendo jogar as crianças pela janela, imagine elas, que em casa têm o pai bêbado, a mãe que espanca e vive cheia de amantes e o irmão drogado. Não têm mesmo chance de aprender. A gente tem que ensinar o máximo que eles podem mas dar a mesma matéria que eu

2. Depoimento não publicado, coletado por Elaine Cristina Z. Rodrigues, 1985.

A Família Pobre e a Escola Pública: Anotações sobre um Desencontro

dava na escola particular, nem pensar. A linguagem tem que ser bem diferente, não adianta dizer que não. Eles não têm capacidade de aprender além disso e se chegarem a ler, escrever e fazer conta direito já estou bem feliz. Se quiserem e forem esforçados conseguem se sair bem na vida (...) Eu sou especialista, fiz Faculdade, sou especialista em educação (...) e faço questão de mostrar isso a essas mães ignorantes e que não têm consciência. A gente manda questionários, você pensa que respondem a verdade? Que nada! Mentem o salário querendo se fazer mais pobres para pegar material da escola e ninguém quer dizer que tem marido bêbado...

Diante desse quadro, ainda tão real em tantas escolas urbanas da rede de primeiro grau, não é exagero afirmar que as idéias liberais — entre as quais a propalada "igualdade de oportunidades" — estão hoje quase tão "fora do lugar" quanto estavam no Brasil escravocrata (para uma análise do liberalismo no Brasil monárquico, veja Schwarz, 1973).

A família e a escola: um confronto desigual

Apesar desse estado de coisas, do qual muitos educadores têm uma idéia fragmentária, professoras e diretoras tendem a atribuir o baixo rendimento da escola à incapacidade dos alunos e ao desinteresse e desorganização de suas famílias. A principal forma de relação da escola com as famílias é a convocação dos pais — geralmente a mãe — para que ouçam queixas de seus filhos ou sejam informados de algum problema mental destes "detectado" pelas professoras. Fiéis aos ensinamentos da Psicologia Educacional, as educadoras costumam encaminhar todas as crianças que não respondem às suas exigências a serviços médicos e psicológicos para diagnóstico. As opiniões das educadoras sobre os alunos repetentes — muitas vezes confirmadas por laudos psicológicos produzidos a partir de procedimentos diagnósticos bastante duvidosos — em geral têm grande poder de convencimento sobre a criança e seus familiares, não só porque produzidas num lugar social tido como legítimo para dizer quem são os mais capazes, como também porque vão na direção do **slogan** liberal segundo o qual "vencem os mais aptos e os mais esforçados". Os rótulos assim produzidos "grudam nos dentes" dos oprimidos e funcionam como "mordaças sonoras" (segundo expressões usadas por J.-P. Sartre para se referir à adesão dos colonizados à ideologia do colonizador) que dificultam uma visão crítica de sua condição social e os mergulham num discurso de auto-acusação. Isto fica patente na fala de algumas mães quando perguntadas sobre a causa do insucesso escolar de seus filhos (Freller, 1993):

Maria Helena Souza Patto

Em casa ele é esperto, sabe achar os caminhos, fazer troco, mas na escola não consegue. Acho que é um parafuso que falta.

Eu até que achava ele bom da cabeça, mas chega na sala e esquece tudo. Acho que é da família, ninguém tem sina para o estudo.

Eu e meu marido somos leigos. a gente não entende das coisas da escola porque não fomos na escola quando crianças. Meus filhos vão na escola mas também não entendem, não conseguem aprender. Acho que não é coisa para a gente (p. 41).

As famílias diferem quanto à relação que estabelecem com os veredictos das professoras, diretoras, e técnicos sobre seus filhos. Há as que credulamente encampam o parecer da escola e passam a procurar na história da família ou da criança fatos que expliquem a anormalidade que não haviam percebido; mais do que isto, são gratas aos educadores pela revelação. Muitas se debatem confusas entre o retrato escolar e não-escolar de suas crianças, tentando conciliá-los e pedindo ajuda na resolução deste impasse. Outras são capazes de articular uma visão crítica das coisas da escola que guardam para si, temendo represálias se forem se queixar. Mas há um denominador que lhes é comum: todas valorizam a escolaridade e lutam para manter os filhos na escola até esgotarem os últimos recursos. E esta luta geralmente é de toda a família: os mais velhos vão trabalhar para que os mais novos estudem, os adultos consomem o mínimo possível do salário para comprar os livros, a mãe faz algum bico no bairro para adquirir os cadernos. Pressionada pela escola para apresentar sua filha com o uniforme completo, Dona Guiomar, uma mulher migrante e sofrida de um bairro periférico, conta-nos que a quota de sacrifício pode ser dramática:

Os congas dela, quando ela chega da escola, queria que visse... É só um conguinha só, eu lavo e ponho no varal, seco no fogão para ela ir para a escola. A minha eu comprei, até estava guardando dinheiro para levar meu filho no Pronto-Socorro que ele está doente. Falei: "Quer saber? Eu vou dar um chazinho de mate para o menino e vou comprar a meia dessa menina, se não ela não vai estudar."

Em geral, as crianças são mantidas na escola durante muitos anos, até que mecanismos escolares mais ou menos sutis de expulsão acabem por se impor. Tirar da escola uma criança que "vai bem" não é a regra, o que contraria a versão do senso comum, segundo a qual a desvalorização da escola pelos pobres seria a principal causa de evasão escolar.

Estas mulheres — que contam uma história de trabalho quando solicitadas a contar a vida e que contam a vida quando perguntadas

sobre o trabalho (a este respeito, veja Mello, 1988) — muitas vezes são o arrimo da família; na impossibilidade de contarem com um parceiro com quem dividir o fardo cotidiano, **organizam** o grupo familiar de modo a dar conta da sobrevivência de todos. Muitas não têm ou têm pouca escolaridade e, em geral, encontram dificuldades na relação com a escola dos filhos, seja pela aversão (calcada em experiências escolares negativas, como alunas ou como mães), seja pela ambivalência, seja pela idealização dessa instituição. E em muitos casos a escola não ajuda: a aceitação das mães pela escola é tanto maior quanto mais corresponderem à mãe ideal presente no imaginário das educadoras: "pobre, mas limpinha", casada legalmente, colaboradora com a escola através da prestação de serviços e de contribuições em dinheiro, assídua nas reuniões da APM, "corpo docente oculto" que ensina e acompanha as lições escolares em casa e que, acima de tudo, não reclama ou reivindica. Muitas são gratas às professoras e à diretora por aceitarem seus filhos, permitirem a sua matrícula, ajudarem com algum material escolar. Em função do bairro e de sua história de organização e lutas populares, as famílias têm mais ou menos consciência da escola como um direito, têm mais ou menos consciência de que, como pagadores de impostos em tudo que compram, contribuem para a existência da escola de seus filhos. Nos bairros menores e mais recentes, compostos de uma maioria de migrantes chegados há pouco anos à grande cidade, a oferta de um lugar na escola é vista como um favor da diretora; nestes casos, muitas vezes estabelece-se uma relação de clientela entre as educadoras e as famílias, na qual estas não têm qualquer poder a opor ao poder técnico daquelas.

Examinando a questão das relações de poder entre instituições prestadoras de serviços e seus usuários, Basaglia (1973) constatou que quanto menor o poder do usuário, maior o poder de técnicos e funcionários, tanto mais o poder destes é absoluto e arbitrário, a ponto de suas ações dispensarem qualquer justificativa de natureza técnico-científica. Esta relação que se caracteriza por um máximo de poder da instituição e nenhum poder do usuário — que Basaglia chama de "asilar" — está presente, com toda a sua força, nos manicômios judiciários. Quando não há o poder econômico a opor ao poder institucional, é o poder advindo da consciência e da exigência dos direitos de cidadania que possibilita que os usuários não fiquem à mercê dos caprichos dos que trabalham na instituição. O arbítrio nas relações com os alunos e suas famílias está muito presente nas instituições escolares que atendem aos segmentos mais pobres da classe trabalhadora. Assim, a melhoria da qualidade do ensino público passa por espaços externos à escola: a transformação

Maria Helena Souza Patto

de "clientes", de "favorecidos" em cidadãos é condição imprescindível à maior eficiência dos serviços públicos em geral.

É fora de dúvida que os educadores precisam de melhores salários; não se discute também a necessidade de aparelhar melhor os prédios escolares; no entanto, uma escola voltada para os interesses e necessidades de seu corpo discente só será possível à medida que os educadores tiverem uma formação profissional de melhor nível. Por "formação profissional" não estamos entendendo "treinamento técnico", mas uma formação intelectual consistente que os instrumente para uma reflexão crítica a respeito da escola e da ação pedagógica numa sociedade de classes, que os capacite a "identificar o inimigo" corretamente e, por esta via, poderem se aliar aos seus alunos na luta pela escolaridade dos trabalhadores, sejam eles educadores ou não. A superação de opiniões e estereótipos é difícilíssima; como diz Ecléa Bosi (1992), ela não é uma técnica, mas uma conversão. Por isso, a formação do magistério precisa sair das mãos de cursos particulares e públicos de péssima qualidade e ser entregue às Universidades públicas e particulares de comprovada competência. Enquanto não for assim, todos os participantes da vida escolar continuarão sendo estrangidos por planos educacionais e "pacotes pedagógicos" que só têm dificultado o encontro da escola com seu objetivo de socializar o saber que lhe cabe transmitir. Só então, a verdadeira "carência cultural" dos brasileiros — a que resulta da falta de acesso de todos ao melhor que o espírito humano criou ao longo de sua história — começará a ser suprida. Dona Guiomar e seus filhos têm todo o direito a isso.

PATTO, M.H.S. Poor families and public schools: notes on a disagreement. *Psicologia-USP*, São Paulo, v. 3, n.1/2, p.107 - 121, 1992.

Abstract: Taking into consideration that the elementary public school had failed in its academic function with the majority of Brazilian children and, furthermore, that the children most involved in this situation are those belonging to the poorest segments of the working classes, the article analyses the determining factors of the bad quality of schooling offered to these children. Among those determining factors, the prejudice against poor people and negroes, deeply imbedded in Brazilian society, is a powerful element in the school process. Overcoming this problem is discussed within the citizenship rights and relations of power in a society of classes.

Index terms: Family. Schools. Academic failure. Prejudice. Teacher student interaction.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA JR., A. Repetência ou promoção automática? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.27 n.65, p. 3-15, jan/mar. 1957.
- BASAGLIA, F. A instituição da violência. *Tempo brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 35, p. 34-71, 1973.
- BOSI, E. Entre a opinião e o estereótipo. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 32, p. 111-8, mar. 1992.
- CAMPOS, M.M.M.; GOLDENSTEIN, M. *O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: um estudo da população de 7 a 14 anos excluída da escola na cidade de São Paulo*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1981. (Projeto Educação e Desenvolvimento Social: Subprojeto n.5).
- CANDIDO, A. *Ficção e confissão: ensaios sobre a obra de Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro, Editora 34, 1992.
- CARDOSO, O.B. O problema da repetência na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 13, n.35, p. 74-88, jan./abr. 1949.
- FRELLER, C.C. *Crianças portadoras de queixa escolar: uma leitura "winnicotiana"*. São Paulo, 1993. 113p. Dissertação (Mestrado) — Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- KLINBERG, O. *As diferenças raciais*. São Paulo, Nacional, 1966.
- MELLO, S.L. *Trabalho e sobrevivência: mulheres do campo e da periferia de São Paulo*. São Paulo, Ática, 1988.
- MENDONÇA, C.S. *Silvio Romero: sua formação intelectual (1851-1880)*. São Paulo, Nacional, 1938.
- MOREIRA LEITE, D. *O caráter nacional brasileiro*. São Paulo, Pioneira, 1976.
- PIERUCCI, A.F. As bases da Nova Direita. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n.19, p. 26-46, dez. 1987.
- PRADO JUNIOR, C. *A formação do Brasil contemporâneo: Colônia*. São Paulo, Martins, 1942.
- SARTRE, J.-P. Prefácio. In: FANON, F. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- SCHWARZ, R. As idéias fora do lugar. *Estudos CEBRAP*, São Paulo, v.3 p. 151-61, 1973.
- SCHWARZ, R. A poesia envenenada de Dom Casmurro. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n.29, p. 85-97, mar. 1991.
- SCHWARZ, R. *Um mestre na periferia do capitalismo — Machado de Assis*. São Paulo, Duas Cidades, 1991.