

A CRIANÇA CARENTE VISTA POR SUAS PROFESSORAS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO EM TRÊS ESCOLAS DO RECIFE

Cecília Loreto Mariz
Professora do Dept^o de Ciências
Sociais da UFPE
e doutoranda da Boston University

I. INTRODUÇÃO

A professora é o agente mediador entre a instituição escolar e a criança. É através de seu comportamento e prática que a escola age e existe concretamente. Daí a importância do estudo das percepções e valores dos professores e sua relação com as crianças pobres, mesmo quando alguns estudos já tenham revelado muitos aspectos desse problema.

A influência da expectativa negativa dos professores em relação aos alunos no aproveitamento escolar foi apontada por Andrade, Brandão, Bonamigo, Gatti, Pennin, Mello, Rashe (apud Brandão et alii, 1983). Pires (1981:08) afirma que "a atitude da professora frente aos alunos é um fator que, somando-se aos demais, pode contribuir enormemente para o insucesso escolar"; Barreto (1981) julga que estas atitudes podem "favorecer ou dificultar a permanência na escola de meninos e meninas de distinta origem social".

Aceita-se aqui que o comportamento e atitudes das professoras, juntamente com outros elementos tais como: impropriedade de currículo, de material didático e curta jornada, seriam um dos fatores intra-escolares de seletividade das crianças de camadas de baixa renda a que se refere Mello (1979). Desta forma, como diz Leacock (1971), os professores das crianças carentes podem ser vistos como vítimas e vilões. Vítimas ao ficarem frustrados por não ter sucesso em seu trabalho junto a estas crianças, e vilões por, provavelmente, reforçar este insucesso por seu comportamento.

Supor a existência de fatores intra-escolares de seletividade da criança pobre não significa negar as causas econômicas e sociais do fracasso escolar. Pressupõe-se, com este enfoque, que a pobreza e desvantagem sócio-econômica não criassem apenas uma carência quanto aos pré-requisitos psicossociais e culturais para o aprendizado na escola, mas implicassem diferentes características naquelas crianças que exigissem uma didática ou forma espe-

eficácia de atuação da escola. Como afirmam Carraher e outros (1982) "as explicações em termos de sistema sócio-econômico político são consideradas insuficientes, uma vez que mesmo uma mudança do sistema não poderia ter resultados efetivos sobre a educação, pois os educadores não dispõem do necessário 'saber fazer'".

O estudo do comportamento, idéias, valores e percepções das professoras em relação à criança social e economicamente desfavorecida pode ser útil para a melhoria da atuação da escola dentro dos limites impostos pela estrutura social geral. A dificuldade das professoras de 1º grau em lidar com seus alunos carentes foi estudada por Barreto (1975, 1981) em São Paulo, em Pernambuco foi estudada por Silva (1983) e por Pires (1982), Azevedo e outros (1983). Este problema é lembrado por Mello (1979) e Bonamigo e Bristoti (1978) que chegam a sugerir um preparo específico para as professoras que ensinam às crianças dos meios não privilegiados.

O estudo, que ora se apresenta, teve um caráter exploratório e não partiu de hipótese *a priori*. Teve como objetivo identificar como era percebido pelas professoras o aproveitamento dos alunos de uma comunidade carente e quais os determinantes desse aproveitamento vistos como principais. Tentou-se, neste estudo, descrever a percepção sobre os pais das crianças sobre a comunidade e os demais problemas enfrentados pela Escola. Buscou-se relacionar o discurso das professoras com valores e sistemas ideológicos mais gerais dominantes em nossa sociedade. Considerou-se útil a caracterização sócio-econômica das professoras entrevistadas, desde que esta forneceria uma visão mais completa da questão, além de poder sugerir pistas para hipóteses onde se relacionassem valores com a origem sócio-econômica.

II. METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos foi feita uma análise de conteúdo das entrevistas semi-estruturadas com professoras do 1º Grau Menor, realizadas em outubro e novembro de 1980 na periferia da cidade do Recife. Estas entrevistas foram guiadas por perguntas que versaram sobre os problemas que as professoras sentiam com seus alunos, com os livros didáticos e com prática escolar em geral. Foi também perguntado sobre a relação com os pais dos alunos e com a comunidade. É necessário lembrar que sendo estas entrevistas bastante abertas, por vezes entraram em temas distintos dependendo como o entrevistado as conduzia. A posição sócio-econômica atual e de origem dos professores informantes foi verificada com questões sobre instrução, profissão e renda dos pais e cônjuges.

Como a meta deste trabalho era a construção de hipóteses e não a sua verificação, não houve preocupação com a significação do universo amostral.

Foram entrevistadas professoras das 4 primeiras séries do 1º grau das 3 escolas públicas de uma comunidade de baixa renda escolhida como a comu-

* Professor-assistente do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco.

nidade caso. Entrevistaram-se também os diretores destas escolas. No total obtiveram-se 17 entrevistas assim discriminadas:

- 7 professoras e o diretor da escola estadual
- 6 professoras e a diretora da escola municipal
- 2 professoras de uma mini-escola municipal.

A presente análise restringiu-se apenas às 15 professoras regentes de sala.

Observa-se assim que, além de ter sido desprezada a quantificação na coleta de dados, foi também "sacrificada" a estruturação da entrevista em busca de novos elementos não previstos e de respostas mais profundas. Isto tornou difícil a construção de qualquer categoria para a análise de conteúdo a priori. Estas categorias, construídas durante o próprio processo da análise dos dados, foram as seguintes:

- 1 - percepção do desempenho das crianças;
- 2 - percepção dos fatores que condicionam este desempenho;
 - 2a - fatores econômicos
 - 2b - fatores psicossociais
- 3 - percepção da relação com a comunidade e com os pais das crianças;
- 4 - percepção da família das crianças.

III. ANÁLISE DOS DADOS

1. Como é visto o desempenho das crianças carentes

Todas as professoras concordaram que não é bom o desempenho de seus alunos. Isto é evidente desde a alfabetização. As professoras das primeiras séries estão conformadas em não conseguir alfabetizar suas crianças num ano. Uma delas declarou que sua turma teve bom aproveitamento, pois em um ano, oito de seus trinta a cinco alunos aprenderam a ler. O normal é só se alfabetizar em dois anos. Assim, nas 2^{as} séries, a principal tarefa é ainda alfabetizar. É depoimento de uma professora: "As crianças vêm de casa sem preparação nenhuma, sem coordenação motora, sem saber nem pegar num lápis. Isto torna demorada a alfabetização. O 1^o período (semestre) levei todo em coordenação motora. A criança só lê corretamente em 2 anos".

As deficiências continuam após a alfabetização. Nas 3^{as} e 4^{as} séries, as professoras se queixam que seus alunos, embora leiam, não entendem o que estão lendo, nem sabem anotar.

As causas apontadas para explicar este fraco aproveitamento são basicamente extra-escolares. O principal fator condicionante e explicativo foi o econômico. A pobreza extrema de seus alunos foi citada por quase todos os professores (14 em 15). A desnutrição (12 em 15) e a necessidade de trabalhar muito cedo (3 em 15) foram citados como indicadores desta carência total.

Embora a situação economicamente desfavorecida das crianças seja considerada uma causa fundamental de seu insucesso escolar, as professoras aliam a esta um estilo de vida e tipo de relacionamento e organização familiar que não seriam necessariamente fruto desta pobreza. Assim, fatores externos

à escola de natureza psicossocial e cultural, têm também grande peso no desempenho dos alunos na opinião da maior parte das professoras (10 e 15). Aida M. Silva (1983:70) também observa isto e afirma: "há uma tendência de a professora transferir a causa da indisciplina dos alunos para as variáveis extra-escolares. A atuação da professora e da escola são pouco questionadas. É uma forma de autodefesa da professora, ao mostrar que as causas do problema ultrapassam o muro da escola. Se isto por um lado pode ser verdadeiro, por outro, tem servido para justificar a não reflexão sobre a ação pedagógica".

2. Percepção dos Fatores Extra-Escolares: A desnutrição

Um elemento extra-escolar forte determinante do desempenho das crianças, claramente visto pelas professoras, é a carência alimentar, fruto da pobreza do grupo social de origem da criança.

Apenas 2 em 15 professoras omitiram o problema da nutrição. A influência da alimentação no rendimento escolar é notada nas experiências diárias. Inicialmente observam como a freqüência às aulas diminuem quando a merenda escolar está faltando por qualquer motivo. Também notam o interesse constante dos alunos pela merenda antes de recebê-la: "mal eles chegam, perguntam se tem merenda hoje". Muitas crianças vêm para a escola sem o café da manhã (segundo algumas professoras é a maior parte das crianças) e algumas dizem que só fazem uma refeição por dia. As professoras declaram ter dificuldade de trabalhar com seus alunos antes da merenda, pois eles estão desanimados até para brincar. Também notam como repetem o prato: "comem 2, 3 pratos". Uma professora usou a expressão "algo fora do comum" para descrever o comportamento dos alunos nesta hora. Desmaios, desatenção, cansaço, sono nos alunos são sintomas da falta de comida.

Estas observações empíricas das professoras concordam com os resultados da Investigação Interamericana de Mortalidade Infantil, "realizada em 13 áreas da América Latina (no Brasil: Recife, São Paulo e Ribeirão Preto) revelou, através de um diagnóstico de 414 habitantes que apenas 44% apresentavam-se como normais, enquanto aproximadamente 18% mostravam formas graves de desnutrição - II e III graus". (Apud PERNAMBUCO/ FUSAM, 1976:9).

Pelo discurso das professoras, sente-se que elas se referem à carência alimentar que as crianças sofrem no momento presente, percebida no dia-a-dia, e que dificulta as atividades didáticas. No entanto, nenhuma professora lembrou a desnutrição sofrida no passado das crianças. Os trabalhos sobre desnutrição indicam que os déficits nutricionais em períodos iniciais do crescimento podem afetar o desenvolvimento cognitivo das crianças reduzindo permanentemente sua capacidade intelectual (Chaves, N. 1975; Albuquerque, M. A. B., 1977). Ao contrário da desnutrição atual, a desnutrição nos primeiros anos seria aquela que levaria as crianças a terem realizações mais baixas que a normal em testes cognitivos (Esposito, 1975:94).

O fornecimento da merenda é visto então como algo de importância fundamental. A merenda distribuída pela Campanha Nacional de Alimentação

é muito elogiada pelas professoras que afirmam ter aceitação pelos alunos e ser boa mesmo. Na turma de pré-escolar, a professora considera a merenda a atividade mais importante e a razão para que exista esta turma.

O lanche é muito variado - leite, arroz, sopa, charque. É pedido às crianças que tragam verduras e legumes de casa para colaborarem na merenda. Essa cooperação, porém, é em geral pouca. Isto é explicado pela maioria das professoras pela extrema pobreza das famílias da maior parte das crianças. No entanto, duas professoras denunciaram uma falta de espírito de cooperação em geral e mais por parte daqueles que possuem uma situação econômica melhor do que o geral da comunidade.

Este espírito não cooperativo, citado por professoras, estaria também presente no pagamento da caixa escolar. Denunciaram que há famílias com televisão que não pagam a caixa escolar e consideram isto como uma desvalorização da instrução e da escola (o dinheiro da caixa escolar serve para a compra de material didático como papel, lápis, ou material de limpeza, às vezes para ajudar na merenda, comprar gás e outros imprevistos).

Ainda em relação à merenda, apareceram em algumas entrevistas observações quanto à falta de educação doméstica das crianças, que não têm "modos de comer". Esta crítica sobre a ausência de educação em seus alunos vai aparecer em outros aspectos do comportamento, sempre ligado ao ambiente familiar de onde vêm. Assim, na opinião das professoras, falta de cooperação, a agressividade e os modos grosseiros das crianças, são também da comunidade a que a escola serve.

3. Como as professoras percebem a comunidade e a relação pais/mestres

A comunidade carente estudada é descrita em muitas entrevistas como uma comunidade de marginais, no sentido usual de desrespeitosos da lei ou criminosos.

Para quatro professoras, o que caracteriza a comunidade de onde provêm seus alunos é o fato de ser marginal. Daí algumas crianças chocarem muito suas professoras (2 referiam ao fato), com roubos ou com conversas e atitudes inapropriadas em relação ao sexo (3 professoras citaram esta questão). As professoras, contudo, ressaltam a boa índole da maioria das crianças, apesar do meio em que vivem.

O que mais impressiona certas professoras, nas atitudes e comportamentos de seus alunos, é o que chamaram agressividade. Sete professoras se referiram a agressividade. Esta se revela nas brigas freqüentes entre eles, na sua insubordinação, no fato de dizerem muitos palavrões. São declarações das professoras: "o maior problema é agressão. Uns agredem os outros, tomam o que é dos outros, escondem e levam cadernos, lápis, canetas. Eles têm este costume". "Não queira saber a imundície que é as coisas que eles dizem". O outro problema citado (11 em 15) é o da disciplina em sala. Silva (1983) observa também esta queixa das professoras. Esta indisciplina na sala de aula é vista como desinteresse, por parte dos alunos. Estes, segundo dizem "só gostam de ficar brincando na rua" ou "só querem saber de discote-

ca". "Isto, porém, não é culpa deles, pois vem do ambiente de casa. Eles não têm ajuda dos pais e em casa têm que trabalhar, ajudando nos serviços de casa, e carregam balaio na feira". Nos dias de quinta e sexta-feira nota-se uma diminuição na frequência dos alunos (mesmo aqueles ainda de 2ª série), pois vão trabalhar na feira, segundo informação das entrevistadas.

A maior parte das mães e principalmente dos pais parece, nas opiniões das mestras, se interessar pouco pelo estudo de seus filhos ou fazê-lo de forma errada ou irracional. Por exemplo, uma professora conta que "se não mandar dever (para seus alunos) os pais vêm reclamar. Mas quando o dever não é feito, eles não dizem nada (...) não se interessam. (Os meninos) levam o dever para casa e este volta como foi". A professora que disse isto se mostrava meio agredida com o fato dos pais reclamarem por ela não mandar tarefa para casa e não conseguia compreender a incoerência deles em não obrigar seus filhos a cumpri-la, já que faziam tanta questão por estas tarefas.

A dificuldade de comunicação entre pais e professores é exemplificado pelo estudo de Silke Weber (1976). Este mostra como os professores não compreendem a forma pela qual os pais de baixa renda valorizam e se interessam pelos estudos de seus filhos.

A reunião com os pais, em geral, não consegue ser feita com frequência e com presença representativa dos mesmos. As professoras dizem: - "É muito difícil eles virem. A gente não conta com eles. Uma vez se marcou uma reunião e não veio ninguém". "Este povo não procura a escola. É uma dificuldade para falar com os pais. Passa tempo para vir quando a gente manda chamar".

4. Percepção das famílias das crianças carentes

Para muitas professoras, a causa da deficiência no desempenho de seus alunos estava nas famílias destes. Os pais das crianças eram culpados não apenas por não terem condições econômicas, mas por não saberem dar afeto, educar seus filhos, e por brigarem entre si. Para algumas (5 em 15) professoras não estava muito claro se estes comportamentos, atitudes e lares desorganizados eram fruto da pobreza em que viviam ou se a reforçavam ou mesmo se a criavam. Assim, embora as professoras vejam que o problema do aproveitamento dos alunos como predeterminado fora da escola e independente das características individuais de cada criança, isto não significa que reconheçam como um fenômeno socialmente determinado, visto que sua causa é a pobreza, a ignorância e atitudes dos pais das crianças e estas variáveis poderiam depender destes pais enquanto indivíduos adultos e não da forma como a sociedade está organizada.

Sente-se o que foi exposto acima quando uma professora conta que diz à mãe de seus alunos: "Somente na escola não se aprende, a mãe tem que botar eles para estudar, se eles não aprendem a culpa não é minha, é das senhoras". Ou quando outra professora diz: "pobreza não empata ninguém de estudar" (cita a si própria como exemplo). Neste sentido poderia se afirmar como Barreto (1975), que a percepção da causa econômica do problema do fracasso escolar é parcial e que há uma concepção muito psicologizada da

questão quando as professoras enfatizam os problemas familiar e afetivo das crianças. Esta psicologização se revela como mostra Barreto (1975:107) na "valorização da assistência emocional e do desvelo pessoal, do amor, em suma, como forma de abordagem para os mais diferentes problemas" de seus alunos. Esta autora destaca a ótica individualista das professoras que terminam por atribuir o fracasso escolar ao próprio aluno e não à Escola. Deste modo, encontramos nos discursos analisados, a presença de uma cultura "do ego" ou do "sujeito psicológico" (Duarte, 1981) características de visão da camada média (Velho, 1981) quando observamos esta ênfase nas relações afetivas por parte das entrevistadas.

As professoras percebem as famílias de seus alunos como desorganizadas. Citam a falta de legalização na união dos pais, além de pouca constância nestas uniões, traição, alcoolismo etc., como indicadores dessa desorganização. São justamente esses problemas familiares que na opinião de (10 em 15) das professoras vão explicar o exagerado mau comportamento e agressividade das crianças.

Essas observações concordam com as de Brandão (1983), que as professoras encaram de forma depreciativa a família de seus alunos carentes. Barreto (1981) acredita que essa percepção seja deturpada e que as professoras superestimem a desestruturação das famílias de baixa renda.

As professoras criticam a forma dos pais de seus alunos educarem. Em sua opinião, dão pouca atenção, deixam-nos muito soltos, batem demais, conversam pouco, não ensinam o que deviam e dão mesmo pouco afeto e carinho às crianças. Esse tipo de criação, que as famílias dispensam às suas crianças, causa indisciplina e falta de concentração, e é culpada, em parte, pelo baixo desempenho. São exemplos desta opinião:

- "... há muitos com grandes problemas em casa, na família. O pai bate na mãe, aí o menino descarrega em classe, nos colegas. Um deles o pai veio bêbado até à escola gritando (...), o filho ficou com vergonha".
- "Eu tinha um aluno muito revoltado porque apanhava muito. Ele não falava nada. Aí conversando com ele consegui que ficasse normal. Era carência de afeto".
- "Acho que (meus alunos) não se concentram. Tenho impressão que é a criação que eles têm: uma criação oito ou oitenta. Ou seja: ou muita liberdade ou muita prisão (...) Precisam muito de diálogo".

Nas entrevistas com as professoras, sente-se que elas não estranham apenas as atitudes e valores das famílias das crianças, mas também o reprovam. Alguns destes comportamentos, considerados censuráveis, segundo as professoras, podem ser explicados pela pobreza onde vivem as famílias, mas nem todos o são. É o caso de uma que compara a clientela de uma escola onde trabalhou com aquela em que trabalhava na ocasião dizendo: "Na Várzea o povo era pobre, mas com educação. Os daqui, não (...) na Várzea choravam quando levavam carvão. Aqui, não".

Muitas das características do modo de viver das famílias das crianças que foram destacadas nas entrevistas correspondem a traços da Cultura da Pobreza no nível familiar, segundo o conceito de Oscar Lewis (1973:150). Os

principais traços da cultura da pobreza de Lewis no nível da família "são a ausência de infância com estágio especialmente prolongado e protegido do ciclo vital; a iniciação precoce no sexo, uniões livres ou casamentos consensuais, ocorrência relativamente freqüente do abandono da esposa e crianças, uma tendência a famílias centradas em torno da mãe, uma forte predisposição ao autoritarismo, ausência de privacidade, ênfase verbal na solidariedade familiar que é raramente obtida e competição por bens limitados e pela afeição materna", tal qual resume Berlinck (1974:13). Estes traços de organização familiar e outros, como a pouca intimidade dentro da família e formas imediatistas e fatalistas de encarar a vida, são características da cultura da pobreza, segundo Lewis (1966:150) e são também percebidos pelas professoras nas famílias de seus alunos.

Para Lewis, a Cultura da Pobreza "é toda uma adaptação como uma reação dos pobres à sua posição marginal na sociedade" (1973:149). O Lewis mostra que os pobres não podendo participar das principais instituições, desenvolvem uma forma compensatória de comportamento com outros tipos de valores. No entanto, a Cultura da Pobreza, segundo Lewis, tem uma função adaptativa e por isso mesmo conservadora, pois desenvolve mecanismos que tendem a perpetuá-la (apud Campos, 1975:76). Neste aspecto, as professoras entrevistadas parecem concordar com Lewis, pois acreditam que o comportamento das famílias de seus alunos tendem a levar ao fracasso escolar, manter a situação de pobreza em que se encontram. Estas são as justificativas para reprovarem as atitudes das famílias de seus alunos além das entrevistadas.

A observação acima foi feita também por Elba Sá Barreto, que notou como os professores consideram moralmente inferiores, os modos e maneira de ser de seus alunos e respectivos familiares e como, por vezes, elas transmitem este sentimento de inferioridade às crianças. Barreto afirma (1975:103/104): os recursos utilizados no sentido de convencer o aluno a respeito da superioridade de determinados padrões de comportamento sobre os seus, ao invés de permitir a compreensão das causas reais dos problemas por eles enfrentados, acabam por reforçar nessa criança o sentimento de inferioridade que ela experimenta e a necessidade de imitar os padrões colocados como modelo. Nesse sentido, fica sensivelmente prejudicada a oportunidade do aluno adquirir parte do instrumento necessário à superação de sua condição de carência através da escola". Desta forma, a escola vai reforçar um sentimento de inferioridade também identificado por Lewis, como característico dos participantes de Cultura da Pobreza. Segundo Lewis, os valores de classe média são prezados entre os próprios pobres, que, não conseguindo respeitá-los, por sua condição material de vida, sentem acrescentado à sua inferioridade econômica, um sentimento de inferioridade moral.

5. Como as professoras vêem a Escola

Observou-se também, por parte das professoras, consciência dos limites da escola e de sua influência negativa no desempenho dos alunos.

Esta consciência se revela quando 9 professoras descrevem a precarie-

dade das condições materiais da escola, ou quando 10 professoras apontam defeitos e declaram-se insatisfeitas com os livros didáticos recebidos pelo Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental - (PLIDEF) -, e ainda quando 3 professoras criticam os métodos de alfabetização e a pedagogia que aprenderam. As críticas feitas aos métodos didáticos e livros fornecidos pela escola merecem uma maior discussão porque se relacionam com a forma das professoras perceberem seus alunos.

Estas professoras falam da necessidade de utilizar métodos autoritários pouco recomendados pela pedagogia moderna, para poder obter disciplina e comportamentos desejáveis das crianças. Dizem, então, que muitas vezes, para manter a ordem, era necessário ameaçar retirar os pontos da nota, dar gritos e outras coisas com as quais aprenderam não concordar. Embora estas declarações pareçam ser autocríticas, no contexto em que foram feitas soaram mais como críticas aos métodos pedagógicos modernos que não são adequados, na opinião destas professoras, às crianças carentes com quem trabalham. Foi possível observar, durante as entrevistas, professora ameaçar alunos de ficarem mais tempo além do horário na sala de aula, caso não ficassem quietos. O Autoritarismo das professoras em sala de aula, foi descrito por Roscoe (1980) e Silva (1983). Explicaram que era necessário agir assim porque as crianças parecem ter aprendido a só obedecer desta forma, devido a criação que recebem em casa: muito livre por um lado, mas autoritário demais por outro. A presença do autoritarismo no estilo de socialização das crianças foi também identificado por Lewis como traço de Cultura da Pobreza. Maria Malta Campos (1975) verificou que as crianças das famílias cujos chefes tinham ocupação manual não especializada e mais baixa renda, têm menos contatos com adultos, e parecem ter mais liberdade, além de ser esperado delas que fiquem independentes mais cedo. No entanto, são as mães destas famílias que, embora sejam mais tolerantes com os comportamentos infantis, aderem mais a um padrão autoritário de relacionamento. Nas famílias mais integradas e economicamente mais favorecidas, as mães são menos permissivas com as crianças, mas parecem ser bem menos autoritárias mantendo entre ela e seus filhos uma distância menor e sendo mais carinhosas (Campos, 1975:82/5).

A pesquisa citada confirma as observações das professoras, de que há autoritarismo e pouco afeto no relacionamento das crianças com seus pais. Das professoras citarem a eficácia de métodos autoritários ou também demonstração de afeto para seus alunos. Nas entrevistas feitas por Elba Sá Barreto, as professoras mencionam a demonstração de afeto como medida que surte melhor resultado em problemas de indisciplina.

Embora as professoras tenham clara consciência dos fatores extra-escolares que dificultam o aprendizado das crianças, elas culpam em parte os métodos modernos, principalmente os de alfabetizar, por muitas das deficiências no aprendizado da leitura. É criticado o fato de não se poder mais ensinar o alfabeto. Uma professora disse que conseguiu bom resultado soletrando em sala com os alunos. Outra professora que aplicar o método do MOBREAL às crianças traz bons resultados na alfabetização.

São a este respeito os seguintes depoimentos:

- "alguns sabem ler alguma coisa, mas não sabem o alfabeto. Confundem as letras. Isto porque no 1º ano não se ensinou o alfabeto. É este ensino moderno onde não se pode ensinar alfabeto".
- "nesta 2ª série muitos não lêem. Consegui melhorar o nível deles com um método que muitos diriam que é antipedagógico: soletrava. Eu fazia ditado de letras também, quem visse minha sala estranharia".

Estes depoimentos podem, por outro lado, também revelar um despreparo em termos de métodos didáticos mais modernos por parte das professoras, cuja própria escolarização provavelmente foi deficiente. Se a ineficiência de um método de alfabetização mais moderno se deve à inadequação às crianças carentes ou ao despreparo do professor é uma questão a ser pesquisada.

O empréstimo de livro didático às crianças pela Secretaria de Educação é uma medida considerada por todas entrevistadas como muito importante e necessária.

A crítica mais importante feita aos livros enviados pelo Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) é a de serem difíceis para seus alunos. As professoras costumam também lamentar não poder escolher o livro de sua preferência (cf. MARIZ, C. L. 1982:151).

As queixas quanto a dificuldade dos livros são gerais. Ocorre nas segundas séries enquanto as professoras estão querendo terminar a cartilha que não foi concluída na primeira série, as crianças recebem de empréstimo os livros de 1ª série e há até casos dos alunos terem em mão livros de 2ª série sem poder usá-los devidamente. Uma professora de 3ª série acha que o livro adotado (que é ainda 2º livro) muito difícil para seus alunos, que desconhecem o significado de diversas palavras e por isso não se estimulam para estudar. Há problemas com livros cujos textos são muito longos, ou que têm letras pequenas ou ainda oferecem poucos exercícios.

Há também o problema do desnível numa turma e assim não se poderia adotar para todos os alunos os mesmo livros, segundo as professoras.

Em geral, as professoras só se referiam ao livro de Comunicação e Expressão e Matemática. Os livros para disciplina de Integração Social e Ciências só são fornecidos nas 3ª e 4ª séries. Mesmo nestas séries as professoras dão menos ênfase a estas disciplinas que elas consideram menos importante. Por isso, às vezes nem pedem, dizem, os livros ou não os utilizam.

6. Características Sócio-Econômicas das Professoras

O nível sócio-econômico de origem das professoras entrevistadas parece ser mais baixo do que o daquelas pesquisadas por Luís Pereira (1969). Em Pereira as professoras primárias tendem a ser originárias de famílias de classes médias assalariadas, onde os chefes exercem ocupações não manuais (Pereira, 1969:141-142). Na presente pesquisa, os pais de 7 professoras das 15 entrevistadas tinham ocupações manuais não especializadas e assemelhadas que correspondem ao nível 6 da escala de hierarquia de prestígio ocupacional

de Bertram Hutchinson, numa versão modificada por Aparecida Joly Gouveia (Gouveia, 1969:51).

Observa-se, ainda, que apenas uma das professoras pesquisadas possuía pai com nível superior de instrução. Nenhuma delas tinha esposo que cursasse ou tivesse cursado universidade, enquanto três delas já tinham concluído curso universitário e duas estavam por concluir.

Ainda quanto ao nível de instrução da família de origem, nota-se que poucos pais (três apenas em 13) tinham estudado além do curso primário e, entre estes, nem todos o tinham concluído. A instrução era menor entre as mães: em 12 apenas 2 tinham ultrapassado o primário. Uma professora possuía mãe analfabeta.

Sentiu-se, por parte de algumas professoras, resistência em responder qual a ocupação e nível de instrução de seus pais. Houve outras que fizeram questão de salientar que "o primário daquele tempo era outra coisa" - insinuando que a cultura de seus pais não podia ser avaliada por seu nível de instrução apenas.

Embora haja poucos dados para qualquer conclusão definitiva, a impressão dada pela análise do observado em 1980 discorda daquela observação de Luiz Pereira, em 1969. Pereira (1969) achava que as professoras eram mulheres que trabalhavam para manter o nível de consumo de uma classe média em proletarização. Verificou-se, na presente pesquisa que algumas professoras pareciam se perceber em ascensão social. Parece que a maioria destas professoras não possuía em suas famílias de origem o mesmo *status* social que possui, ou julga possuir atualmente, devido a sua ocupação ou instrução. Talvez porque, apesar do prestígio da profissão de professor vir se deteriorando, parece ainda significar sucesso em alguns meios sociais mais baixos desempenhar a função de professora (Weber, 1976).

IV. CONCLUSÕES

As conclusões que os dados analisados conduzem não diferem muito daquelas de Barreto (1975, 1981) e Silva (1983).

A criança carente é vista por suas professoras como vítima das condições econômicas muito precárias de sua família. A desnutrição e problemas de saúde que sofrem, bem como a necessidade de trabalhar ainda pequenos, são os indicadores desta pobreza extrema e causa da deficiência no aprendizado.

Por outro lado, esta pobreza não explica totalmente os problemas que levam ao fraco desempenho escolar destas crianças, nem justifica as outras características negativas percebidas nelas como: indisciplina, agressividade, ausência de educação doméstica, pouco gosto pelo estudo, atitudes inapropriadas em relação ao sexo. Para as professoras a razão deste conjunto de elementos estaria também na falta de orientação dos pais. Estes são tidos como omissos em relação à instrução de seus filhos, muito autoritários, pouco afetivos, com conflitos pessoais e conjugais. Toda a comunidade de onde vinham as crianças, era percebida como ameaçadora e desviante da lei. Esta observação concorda com a de Luís Pereira (1967) apud Barreto, (1975) sobre

a existência de um clima de conflito entre professores e funcionários de uma escola suburbana de São Paulo e a comunidade.

Assim, verificou-se, entre as professoras analisadas, consciência do condicionamento sócio-econômico e cultural do desempenho de seus alunos. Notou-se também a percepção de fatores internos à escola que dificultavam o aprendizado destas crianças como falta de condições materiais, inadequação de material didático e métodos pedagógicos.

Não se observou nenhuma autocrítica por parte das professoras.

Constatou-se, no entanto, no discurso das professoras sobre os fatores sociais (extra-escolares) que influenciam o aprendizado, um preconceito e desvalorização do estilo das famílias de seus alunos. Tendo em mente os padrões de comportamento de camada média, as professoras tendem a ser etnocêntricas, considerando a subcultura da camada social em que trabalham como inferior. As críticas feitas ao conteúdo ideológico e as implicações do conceito de "Cultura da Pobreza" (como as de Valentine, 1971) podem ser repetidas em relação aos depoimentos aqui analisados.

Ligado a este etnocentrismo de camada social, observa-se um descaso pela experiência extra-escolar das crianças de baixa renda. Toda a vida, fora da escola destas crianças, parece nada ensinar, ou somente ensinar o que não presta e que precisa ser desaprendido na escola. Wax & Wax (1971) chamavam de "ideologia do vácuo" este desprezo pelo aprendizado fora da escola. Carraher e outros (1982) mostram como crianças carentes conseguem aprender, através do trabalho prático, diversos cálculos matemáticos que, em vão, a escola tenta ensinar de forma abstrata.

Não se propõe uma hipervalorização da cultura popular e prática, nem desprezo pelos ensinamentos mais universais e abstratos. O que se defende é a conscientização de que elementos desta cultura podem ser aproveitados na didática escolar e que é preciso descobrir diferentes caminhos para ensinar as crianças com o cotidiano diferente daquele das de camadas médias.

A necessidade de uma didática diferente para seus alunos pobres foi percebida também pelas professoras, que tentam métodos diferentes de alfabetização ou que defendem práticas autoritárias.

Pelas entrevistas analisadas, conclui-se também que as professoras sofrem um certo choque cultural em contato com o estilo de vida de seus alunos e respectivas famílias. Esse choque cultural seria a contrapartida da violência cultural ou simbólica que elas como agente da escola exerceriam sobre as crianças de origem social mais baixa (Bourdieu & Passeron, 1975; Cunha, 1977).

Embora os dados não tenham sido suficientes para verificar alguma correlação entre origem sócio-econômica das professoras e tipos de valores e percepções, levanta-se aqui uma hipótese (sugerida pelo observado): que as professoras cujos pais tenham menor nível de instrução e ocupação de nível de prestígio mais baixo teriam tendência a minorar, em sua percepção, as deficiências da Escola e a questão econômica. Estas professoras tenderiam a enfatizar as altitudes negativas dos pais e fatores psicossociais e culturais na explicação do insucesso escolar. Supõe-se que, por sua experiência pessoal percebida como ascensão social, essas educadoras estariam mais imbuídas de

elementos ideológicos reprodutores do *status quo* como uma visão psicologizante, individualista, onde se destacam a força de vontade e o esforço pessoal. A hipótese levantada seria de que não apenas a atual posição social das professoras influenciaria seu tipo de percepção, mas também sua trajetória pessoal e familiar. Essa suposição se respalda nos estudos de Velho (1981) sobre camadas médias, onde é mostrada a influência da trajetória social do indivíduo e da família na construção de valores e percepções.

Através do presente estudo, será possível também elaborar hipóteses sobre a percepção e valores em relação à pobreza e aos pobres em nossa sociedade e especialmente nos sujeitos de camada média.

BIBLIOGRAFIA CITADA

ALBUQUERQUE, Mabel Ann B., 1977

Condições de Vida e Alimentação do Lactente. Dissertação de Mestrado em Sociologia da UFPE. Recife (Mimeo).

AZEVEDO, Janete e outros, 1983

O professor e o ensino elementar em Pernambuco. Resultados Preliminares de Pesquisa do Núcleo de Pesquisas Educacionais do Dept^o de Educação da Universidade Católica de Pernambuco.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá., 1975

Professores de periferia; soluções simples para problemas complexos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (14):97-109, set. 1975.

———. 1981

Bons e maus alunos e suas famílias vistos pela professora do 1^o Grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (37):84-91, maio/1981.

BERLINCK, Manoel T., 1973

A vida como ela é: marginalidade social ou desenvolvimento capitalista periférico da cidade de São Paulo? Campinas (mimeo).

BONAMIGO, Enzo M. de R. & BRISTOTI, Nilva C. P., 1978

Enriquecimento verbal em crianças marginalizadas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (24):25-39, mar. 1978.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude, 1975

A Reprodução; Elementos para uma Teoria de ensino, Rio de Janeiro, Francisco Alves.

BRANDÃO, Zaia e outros, 1983.

Evasão e Repetência no Brasil: A Escola em Questão. Rio de Janeiro, Achiamé.

- CAMPOS, Maria Machado Malta, 1975
Participantes ou marginais; estilos de socialização em família de São Paulo e Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (14):75-86, set. 1975
- CARRAHER, T. e outros, 1982
Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem de Matemática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (42):79-106, agosto 1982.
- CHAVES, Nelson, 1975
Sistema Nervoso, Nutrição e Educação, São Paulo, Pioneira.
- CUNHA, Luís Antonio, 1977
Educação e desenvolvimento social no Brasil. 2.ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- DUARTE, Luís Fernando Dias, 1983
O culto do "eu" no templo da razão. *Boletim do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, Nova Série 41(2-28).
- ESPOSITO, Yara Lúcio, 1975
Desnutrição e cognição. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas (14):87-96, set. 1975.
- GOUVEIA, A. J. & HAVIGHURST, R. 1969
Ensino Médio e Desenvolvimento, São Paulo. Melhoramentos.
- LEACOCK, Eleanor, 1971
Introduction in LEACOCK, E. (org.) *The Culture of Poverty: A Critique New York: Simon & Schuster*.
- LEWIS, Oscar, 1973
A Cultura da Pobreza in: HARDIN, Garret (org.) *A Ciência Social num Mundo em crise*, São Paulo, Perspectiva/EDUSP, p. 146-53.
- MARIZ, Cecília L. 1982
Texto Didático e Criança Carente. Dissertação de mestrado em Sociologia. PIMES. Universidade Federal de Pernambuco. Recife.
- MELLO, Guiomar Namó de. 1979
Fatores intra-escolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1º Grau. *Educação e Sociedade*, São Paulo, Cortez e Moraes 1(2):70-8, jan.

- PEREIRA, Luiz, 1969
O Magistério Primário numa Sociedade de Classes. São Paulo, Livraria Pioneira.
- _____. 1971
Estudos sobre o Brasil Contemporâneo. São Paulo, Livraria Pioneira.
- PERNAMBUCO. Fundação de Saúde Amaury de Medeiros (FUSAM), 1976
Projeto Integrado de Saúde Mental, Recife, (mimeo).
- PIRES, M. Jaidene, 1981
A Professora Primária e o Insucesso Escolar. Projeto de Dissertação para o mestrado em Planejamento Educacional da UFPE, Recife.
- ROSCOE, Clara Lúza Lima, 1980
Comportamentos sociais na Escola in: MORAIS, Gisela S. (org.) *Pesquisa e Realidade no Ensino de 1º Grau*. São Paulo, Cortez, p. 109-30.
- SILVA, Aída M. Monteiro, 1983
A Escola, o Professor e o Insucesso Escolar da Criança de Nível Socio-Econômico Baixo. Dissertação de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- VALENTINE, Charles, 1971
The "Culture of Poverty" its scientific significance and its implications for action in: LEACOCK, E. (org.) *The Culture of Poverty: A Critique*. New York: Simon & Schuster.
- VELHO, Gilberto, 1981
Individualismo e Cultura; notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- WAX, M. L. & R. H., 1971
Cultural Deprivation as an Educational Ideology in: LAECKOCK, E. (org.) *The Culture of Poverty: A Critique*. New York: Simon & Schuster.
- WEBER, Silke, 1976
Aspirações à Educação. Petrópolis Vozes.

