

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OS ALUNOS DE INSTITUIÇÃO PÚBLICA E
PRIVADA ENCAMINHADOS AOS SERVIÇOS
DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL:
- DEPOIMENTOS OMITIDOS

CLARY SAPIRO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ÁREA: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

PROFESSORA ORIENTADORA: VÂNIA MARIA MOREIRA RASCHE

Porto Alegre, 1986

FICHA CATALOGRÁFICA

S241a Sapiro, Clary.

Os alunos de instituições públicas e privadas encaminhados aos serviços de orientação educacional: depoimentos omitidos/ Clary Sapiro. - Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1986.

f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CDU:37.048.3.001.4
371.212.025.2:37.048.3
37.048.3:371.212.025.2

INDICES ALFABÉTICOS PARA O CATÁLOGO SISTEMÁTICO

Orientação educacional: Avaliação
37.048.3.001.4

Avaliação da orientação educacional
37.048.3.001.4

Serviço de orientação educacional: Avaliação
37.048.3.001.4

Avaliação do Serviço de orientação educacional
37.048.3.001.4

Percepção de alunos: Orientação educacional
371.212.025.2:37.048.3

Alunos: Percepção: Orientação educacional
371.212.025.2:37.048.3

Percepção de alunos: Serviço de orientação educacional
371.212.025.2:37.048.3

Alunos: Percepção: Orientação educacional
371.212.025.2:37.048.3

Orientação educacional: Percepção de alunos
37.048.3:371.212.025.2

Orientação educacional: Alunos: Percepção
37.048.3:371.212.025.2

Serviço de orientação educacional: Percepção de alunos
37.048.3:371.212.025.2

Serviço de orientação educacional: Alunos: Percepção
37.048.3:371.212.025.2

Bibliotecárias Responsáveis

Jacira Gil Bernardes, CRB-10/463

Lucília R. Lima de Carvalho, CRB-10/675

DEDICATÓRIA

À LÉA COPSTEIN:

A neta que te fez avô aos 36 anos; a quem dedicaste parte da tua vida, que esqueceu de te levar mais vezes para passear; que te incomodava com pedidos de vi-dência e presságios, explorando a tua sen-sibilidade;

A neta que ouviu teus conselhos sobre a vida, estudo, amor e filhos.

A neta que ainda te ama e queria te ver com saúde e feliz, te pede perdão e te dedica o fruto de dois anos de estudo.

AGRADECIMENTOS

Sempre ouvi dizer que é nos momentos difíceis que se conhece os verdadeiros amigos.

Tomando essa premissa como verdadeira, considero-me uma pessoa privilegiada pois sempre estive cercada de pessoas que de uma forma ou outra contribuíram muito para a realização deste trabalho.

Quero, portanto, agradecer a algumas, que serão nomeadas de acordo com o seu envolvimento nas diversas fases da pesquisa.

Muito obrigada, minha colega de mestrado, Lica, pelo teu apoio e estímulo intelectual no início do programa de Mestrado.

Muito obrigada, aos professores da área de Sociologia da Educação em especial os professores Alceu Ferrari e Nilton Bueno Fischer, que através de seus posicionamentos críticos e pertinentes dissiparam um pouco da minha ingenuidade.

Muito obrigada, Nara Guazelli Bernardes, amiga de muitas horas, pelo teu apoio e confiança no meu desempenho profissional.

Muito obrigada, professor e amigo, Amadeo Giorgi, por ter me oferecido um novo caminho a ser percorrido.

Muito obrigada, William Gomes, pelo teu apoio e momentos de troca de experiências.

Muito obrigada, professora e amiga Angela Brasil Biaggio que valorizou a minha participação como aluna no programa de mestrado.

Muito obrigada, Vânia Maria Moreira Rasche, que orientou este trabalho na direção da experiência e do rigor científico.

Muito obrigada Norma Escosteguy, uma amiga muito especial que, como gente e terapêuta, me ajudou a crescer e a reconhecer este estudo como produto de meu esforço.

A vocês, meus filhos, Candice e Leandro, muito obrigada por me terem permitido roubar muito do nosso tempo juntos e me perdoem por isso.

Aos sujeitos deste estudo: "o craque de futebol", "o intelectual", "o gordo", "o quietinho", "o vocalista" e "o ciga-

no", muito obrigada por tê-los conhecido e por terem me enriquecido.

Finalmente, quero agradecer a pessoas muito especiais que na fase final deste trabalho dedicaram parte de seu tempo me oferecendo seu suporte afetivo e intelectual: meus tios, Leo e Cora Copstein.

E a Alexandre Sapiro, o amigo de todas as horas.

S U M Á R I O

RESUMO

ABSTRACT

I - INTRODUÇÃO	01
1.1 - Contexto da Pesquisa	01
1.2 - Foco da Pesquisa	04
1.2.1 - Algumas Considerações Sobre Fracasso Es- colar	05
1.2.2 - Porque Emergiram as Questões da Pesquisa .	09
1.2.3 - Questões que Nortearam a Pesquisa	12
II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 - Introdução	14
2.1.1 - Perspectiva Histórica da Escola	16
2.1.2 - Perspectiva Histórica da Psicologia Es- colar no Brasil	33
2.1.3 - O Aluno	46
III - METODOLOGIA	55
3.1 - Caracterização do Estudo	55
3.2 - Considerações Sobre a Pesquisa no Campo da Psicologia	56
3.2.1 - O Que é Abordagem (Approach) na Pesquisa Fenomenológica	59
3.2.2 - O Método Fenomenológico e a Realidade ..	62
3.2.3 - Procedimentos na Pesquisa Fenomenoló- gica	63
3.3 - Escolha das Instituições Escolares e dos Su- jeitos	65

3.4 - Procedimentos para a Coleta de Dados	67
3.5 - Procedimentos para a Análise dos Dados Cole- tados	68
IV - OS CASOS	71
4.1 - Introdução aos Casos	71
CASO B1 - EVALDO, 'O CRAQUE DE FUTEBOL'	73
CASO B2 - AUGUSTO, 'O QUIETINHO'	92
CASO B3 - ISTVAN, 'O CIGANO'	107
CASO A1 - FÁBIO, 'O INTELECTUAL'	121
CASO A2 - DADO, 'O VOCALISTA'	129
CASO A3 - GUILHERME, 'O GORDO'	138
V - A DESCRIÇÃO DOS ACHADOS	147
VI - OS TEMAS QUE EMERGIRAM DAS RESPOSTAS	174
6.1 - O Significado da Escola - 1ª Tema	174
6.2 - O Modo de Atuação do Orientador Educacional	181
6.3 - O Aluno - 3ª Tema	184
VII - EPÍLOGO	189
VIII - BIBLIOGRAFIA	191
ANEXOS	196
ANEXO I - PERIODIZAÇÃO DO PAPEL DA ESCOLA NO BRASIL	197
ANEXO II - UM EXEMPLO DO MÉTODO FENOMENOLÓGICO DE GIORGI: ANÁLISE DE UMA ENTREVISTA	213
ANEXO III - OS PAIS DE ISTVAN: OU PERSPECTIVA DE UMA FA- MÍLIA 'DIFERENTE'	247
ANEXO IV - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS	260

RESUMO

O grande número de crianças encaminhadas aos Serviços de Orientação Educacional(SOEs), tanto na rede de escolas públicas, como na rede de escolas particulares, levou-me a questionar em que circunstâncias ocorrem tais atendimentos.

Autores nacionais tais como Coimbra(1984), Patto(1984), e Masini(1978), apontam o psicólogo escolar como técnico na correção de desvios e instrumento no processo de culpabilização do aluno. Tais obras, assim como a de Freitag(1984), estão fundamentadas num estudo crítico da Psicologia Escolar no Brasil e no papel que a escola desempenha em diferentes momentos políticos de nossa história.

Estas leituras me deram subsídios para um aprofundamento, num tópico que dá uma outra direção ou núcleo de análise da mesma temática visada nestas obras; com este estudo, procuro privilegiar a percepção do sujeito para quem esses órgãos (escola e SOE) foram oficialmente criados: o ALUNO.

O objetivo desta pesquisa foi compreender e descrever os depoimentos de alguns alunos que viveram "passagens críticas", conforme foi indicado pelos SOEs de suas escolas. E, principalmente, descobrir o sentido desses encaminhamentos, privilegiando a percepção do aluno.

Decorrentes destes objetivos, revelaram-se algumas questões, que nortearam este estudo. São as seguintes:

Como o aluno atendido percebe a intervenção do SOE?

Como é o percurso dos alunos encaminhados aos SOEs?

Quais são os resultados desses atendimentos para o aluno na escola?

Existem comportamentos que evidenciam algum tipo de discriminação entre os alunos (de ambas as instituições)?

Desenvolvi este estudo apoiada em uma metodologia qualitativa, caracterizada como abordagem fenomenológica.

Abordagem no campo da Psicologia como ciência humana, conforme Giorgi (1978), implica no modo pelo qual o pesquisador aproxima-se do fenômeno a ser estudado, levando em consideração a sua própria pessoa, constituindo-se de fato, numa postura ao mesmo tempo humana e científica.

Para realizar esse estudo foram escolhidas duas escolas. Uma pertencente à rede de ensino particular (escola A) e a outra, pertencente à rede de ensino público (escola B).

Foram sujeitos principais da pesquisa, seis alunos (três de cada escola), e seus pais, professores e orientadores (sujeitos considerados complementares).

Para a coleta de dados, foram feitas entrevistas com todos os sujeitos, assim como observações nas duas escolas.

Segundo Giorgi (1985), o método fenomenológico estabelece passos que orientam a análise dos dados. Tais procedimentos foram por mim adotados e são os seguintes:

1º passo - constitui-se na leitura das descrições feitas pelos sujeitos (discursos), afim de captar o sentido do todo.

2º passo - constitui-se em nova leitura, marcando as transições de significados nos discursos.

3º passo - estas transições, denominadas unidades de significado, são transformadas em linguagem psicológica.

4º passo - são feitas as sínteses das entrevistas.

Após estes passos, utilizei o procedimento adotado por Suransky (1977).

5º passo - que consiste na apresentação dos casos e o 7º passo, que constitui-se nos temas que emergiram dos casos.

O 6º passo foi por mim introduzido com o objetivo de sistematizar as respostas obtidas até o 5º passo, buscando os aspectos de SEMELHANÇA e DIFERENÇA.

Os temas que emergiram desta análise e que constituem-se no 7º passo são: o aluno, a atuação do orientador educacional e o significado da escola.

Este estudo mostra através dos depoimentos dos alunos, que se posicionaram como indivíduos em relação aos SOEs de suas escolas, um descontentamento que evidencia a distância existente entre a realidade que os levou aos atendimentos e o modo de atuação das orientadoras educacionais.

Na escola particular, a idéia de que "a escola funciona bem porque respeita o aluno como indivíduo", orienta a atuação do SOE, e tem a intenção de trabalhar uma aceitação incondicional do indivíduo pelo grupo, onde as diferenças individuais são direcionadas para a harmonização do todo, no sentido do consenso.

A idéia de que a escola pública é por si mesma uma questão insolúvel, orienta a atuação dos profissionais que servem à instituição., inclusive e/ou principalmente, os profissionais dos serviços de orientação e psicologia; pois, "prensados" entre uma clientela considerada incapaz e professores sem competência para "anunciar um conhecimento que possibilite a transformação" (Freire, 1986), não buscarão ainda propostas alternativas e reforçam o seu papel de instrumentos do sistema.

ABSTRACT

STUDENTS OF STATE AND PRIVATE INSTITUTIONS ADVISED TO EDUCACIONAL COUNSELING: OMMITED TESTIMONIES

The great number of children advised to educational counseling in the network of state schools as well as Privata ones have induced me to question the circumstantes in which these counselings occur.

Brazilian authors such as Coimbra(1984), alledge the school psychologyst as a technician in the correction of deviances and instrument in the process of student's victimization. Such works as Freitag's(1984) are fundamented in a critical study of school Psychology in Brazil and in the role that school has a different political moments in our history.

These readings have given me subsidies which give another direction or nucleous of analysis of the same thematic aimed in these works. With this study I intend to emphasise the perception of subject to whom these organs(school and educational counseling) were officialy created: the STUDENT.

The porupouse of this research was to understand and describe the testimonies of some estudents who went through "critical periods" as was indicated by educational counselings of their schools, and mainly to find out themeaning of these counselings, thus privileging the student's perception.

Some questions came up from these objectives. These questions which guided tyis study are the following:

- How the students receives the intervention of the educational counseling?

- Which are the steps followed by students advised to educational counseling?
- Which are the results of these counselings for the student in school?
- Are there behaviours that make evident some sort of discrimination among students (from both institutions)?

I have developed this study, supported by a qualitative methodology, characterized as phenomenological approach.

The approach in the field of Psychology as a human science according to Giorgi (1978), implies in the way in which the researcher draws closer to him the phenomenon to be studied, taking into consideration his own self, actually adopting at the same time a human as well as a scientific posture.

To accomplish this study two schools were selected, one belonging to the private education network (school A) and the other belonging to the private education network (school A) and the other belonging to the state education one (school B).

The main subjects of this research were six students (three of each school) and their parents, teachers and educational counselors (considered complementary subjects).

For the assessment of data a series of interviews with all subjects was made as well as observations in both schools.

According to Giorgi (1985), the phenomenological method establishes steps that orient the analysis of data. Such procedures were adopted by me and they are the following:

First step - consists in the reading of the descriptions made by the subjects (discourses) in order to grasp the meaning of entirety.

Second step - consists of a new reading, pointing out the

transitions of meaning in the discourses.

Third step - these transitions, named meaning-units are transformed in psychological language.

Fourth step - the synthesis of the interviews is made.

Fifth step - consists in the presentation of the cases. (Suransky, 1977).

Sixth step - this step was introduced by me with aim of systematizing the answers obtained up to the fifth step, in search of the aspects of similarity and difference.

The seventh step constitutes in the themes that came up from the cases.

Trought the testimonies of the students that stood as individual in relation to the educational counselings of their schools, this study shows a dissatisfaction that makes evident the distance between the reality that led them to the counselings and performance of the educational counselors.

In the private school the idea that the "school runs well because it respects the students as an individual" orients the performance of the educational counselings and has the intention of working out an unconditional acceptance of the individual by the group, where the individual differences are guided towards a harmonization of the whole, in the meaning of the concensus.

The idea that the state school is by itself an insoluble question, orients the performance of the professionals that serve the institution, including and/or mainly the professionals of the educational and psychological counseling, since they are "pressed" between a clientele that is considered incapable and techers without competence to "announce a knowledge that makes it possible for the transformation" (Freire, 1986). They have not yet gone in search of alternative proposals and **reinforce their role** of instruments of the system.

I - INTRODUÇÃO

"A versão de conjunto - ressalve-se - é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade que (ele) se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar síntese, se quisermos entender melhor a nossa realidade.

A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa que a visão de conjunto proporciona que é chamada de Totalidade". (Konder, 1976, p. 37)

1.1 - Contexto da Pesquisa

Este estudo foi realizado com a intenção de aprofundar o conhecimento acerca do aluno encaminhado aos Serviços de Orientação Escolar (SOEs).

A tentativa de aproximar-me de sua realidade, conhecer a sua percepção da Escola, foi fruto de uma perspectiva histórica e crítica do papel do psicólogo escolar, adquirida graças às várias leituras realizadas sob a orientação dos professores da Área de Sociologia da Educação durante o meu curso de Mestrado (1984, Faculdade de Educação, UFRGS).

Na última década, vem sendo discutida, pelas teorias crítico-reprodutivistas (termo adotado por Saviani, 1984), a função da escola no sistema capitalista. Essas teorias motivaram vários e relevantes estudos que, apoiados na História, revisam as diversas funções dos profissionais envolvidos com a educação. Podemos citar alguns autores, tais como Freitag (1980), Rossi (1980) e Brandão (1983).

Tal posicionamento não tem-se restringido à Sociologia da Educação pois, na realidade, vem igualmente influenciando e comprometendo muitos estudos na área da psicologia educacional (Patto, 1984). Este é um deles.

Neste estudo, parti do princípio que não podemos estudar o comportamento do ser humano fragmentado em componentes tais como motivação, percepção, aprendizagem, etc., em situações e condições artificiais, despregando-os de aspectos fundamentais como o processo de socialização e a origem sócio-econômica do indivíduo ou grupo a ser estudado.

No que se refere à Psicologia Escolar, a sua função foi detidamente avaliada por Patto (1984) e, o que foi apontado pela autora, é que esta especialização está a serviço da ideologia do sistema. Desta forma, ao invés de atender o aluno em seu processo "concentrado" (Wallon, 1972) de socialização na escola, atende as exigências da classe dominante, tratando de adaptar ou excluir os indivíduos, mantendo assim o sistema de divisão dos homens na sociedade capitalista: aqueles que pro-

duzem através do trabalho braçal e aqueles que controlam o processo de produção através do trabalho intelectual (Rasia, 1980).

Considerarei relevante apresentar aqui, sucintamente, algumas conclusões nos termos da autora, (Op. cit., p.76):

"Através da análise do discurso dos livros-texto de psicologia escolar e da análise das respostas de uma amostra de psicólogos escolares a um questionário aberto sobre seu referencial teórico e sua prática, é possível definir a maneira como esta área de psicologia aplicada se configura em nosso meio; situando as suas concepções e sua práxis no contexto econômico, político e social brasileiro mais amplo será possível entender o papel social que a psicologia vem desempenhando em sua atuação escolar. Na consecução desta tarefa, a análise da constituição histórica e da essência da psicologia científica é imprescindível, pois nos permitirá entender mais a fundo o significado de sua participação nas escolas públicas".

Assim, a partir de uma perspectiva crítica da escola e da psicologia escolar, busquei compreender como o aluno encaminhado ao SOE de sua escola percebe os procedimentos dos professores e orientadores, as causas e os resultados desses encaminhamentos.

Penso que, mesmo cientes de que a escola exerce uma função no sistema capitalista que não é aquela explicitada pelas leis relativas à educação formal e, mesmo cientes de que os serviços de psicologia escolar estão submetidos a ela, devemos

resguardar o aluno como indivíduo e tentar compreender, através de seus depoimentos, os modos conforme os Serviços de Orientação Educacional vêm atuando. Por isso, este estudo concentra-se no aluno encaminhado aos serviços de psicologia das escolas públicas e privadas e nas circunstâncias que envolvem esse processo.

Tomei como núcleo central o "aluno problema" e o modo como ele próprio percebe as intercorrências escolares, por entender que se fez necessário um estudo que, além de incidir numa visão contextual da questão, a partir de uma abordagem sociológica, privilegie os aspectos psicológicos e individuais dos sujeitos envolvidos e, inclusive, propicie condições para que o aluno, não sendo excluído (como objeto de estudo), participe ativamente, apresentando a sua interpretação do processo de encaminhamento.

Quero, contudo, enfatizar que a adoção do termo "aluno-problema", neste estudo, serve apenas para utilizar o rótulo adotado nas escolas pelos profissionais quando se referem a alunos encaminhados aos SOEs, principalmente nas escolas públicas.

1.2 - Foco da Pesquisa

1.2.1 - Algumas Considerações Sobre Fracasso Escolar

Pesquisas desenvolvidas na área da educação, tais como as de Brandão (1983), Ferrari (1982), Rasche (1979) e Patto (1984), entre outros, mostraram que existe um enorme contingente de alunos das escolas públicas que são levados ao **fracasso escolar** e à **evasão**, não chegando a concluir o primeiro grau. O fracasso é entendido como o baixo rendimento do aluno (caracterizado pelo alto índice de repetência nos primeiros anos), que o leva, na maior parte das vezes, à evasão e ao ingresso no exército de mão-de-obra barata e não qualificada. Este é um dado facilmente constatável.

O que Zaia Brandão aponta em seu livro "Evasão e Repetência no Brasil: A escola em questão" (1983) é justamente que as pesquisas desenvolvidas a partir desse tema privilegiam ou um enfoque sociológico da educação, investigando os determinantes políticos e sócio-econômicos do fracasso escolar e da marginalização ao processo de ensino formal, ou privilegiam um enfoque psicopedagógico que analisa aspectos comportamentais, como desempenho, motivação, rendimento e interação com o grupo sem, contudo, tentar o conhecimento do todo. Em decorrência desses fatores, o desconhecimento do todo, vem "inviabilizando uma prática pedagógica conseqüente e tornando inúteis as boas intenções dos educadores". (Op. cit., p.11)

Como argumenta Brandão, o estudo da evasão e repetência

tem que passar pela **forma** como a escola trabalha com a clientela das nossas escolas públicas. Acredito que essa "forma" deva também ser questionada e avaliada, não somente pelos intelectuais que estudam a escola, mas junto a sua clientela. E, principalmente, junto ao segmento que demonstra de alguma maneira - quer no seu desempenho, quer no seu relacionamento interpessoal - o seu descontentamento: o "aluno-problema".

Concluí que esses alunos representam um contingente a ser estudado no trânsito para o fracasso escolar, pois têm uma trajetória a percorrer que não é determinada por eles. Dos alunos observados neste estudo, nenhum quis ser problema ou quis ser discriminado; as causas que os levaram a essa situação serão descritas neste trabalho.

O **fracasso escolar** é um conceito amplo, que envolve um processo de exclusão que, na maior parte das vezes, leva à exclusão de fato (caracterizada pela **evasão**) e não deve ser tomado somente como um **produto final** da estrutura do sistema ou da estrutura psicológica do aluno, mas sim, resultado de vários componentes que incluem aspectos psicológicos e sociais.

A busca da compreensão do todo se faz presente no desenvolvimento desta pesquisa.

Quando o "aluno-problema" é encaminhado a um serviço de atendimento psicopedagógico, já foi discriminado do grupo por

algum motivo, rotulado e, possivelmente, culpabilizado pela não conformidade com esse grupo: é visto como um órgão do corpo (discente) que não está "funcionando bem" e que deve ser tratado para ser reintegrado, funcionando satisfatoriamente. (COIMBRA, M. Cecília et alii, 1984)

A meu ver, esse procedimento que desloca o aluno de seu meio e o culpabiliza, representa uma perspectiva diferente do que tem sido, freqüentemente, denominado de fracasso escolar, em pesquisas da área da educação, em autores tais como: Bernstein (1961), Aguirre (1953), Almeida (1965) e outros.

A idéia de que o rótulo leva ao fracasso escolar e até à evasão pode ser inferida através de várias pesquisas, muitas realizadas por colegas da Faculdade de Educação da UFRGS em escolas de Porto Alegre.

Trabalhos como os de Flores (1982) e Röpke (1981) descrevem e analisam os estereótipos que alteram ou interferem na percepção e na interação entre professores e alunos, demonstrando que tais estereótipos e preconceitos não são os mesmos para os alunos de escolas públicas e particulares.

Os resultados apresentados deixam ver que as barreiras psicológicas a serem transpostas pelos alunos são muito maiores nas escolas públicas.

Apresento aqui alguns dados estatísticos recentes, contidos na pesquisa de Onici Flores (1982), por ilustrarem, através de sua amostra, aspectos relevantes da nossa realidade, analisados neste estudo, conforme obra da autora citada, Educação e Realidade, p.15, v.8: "Os alunos de 1º grau de escola pública foram caracterizados como sendo "carentes" por 59% dos professores. Dispersivos por 51% dos professores e agitados por 48%".

A palavra carente aparece entre aspas no trabalho e, segundo a autora, tem conotação neutra. De qualquer forma, a estereotipia se configurou como negativa. Prossegue a autora na mesma obra, p.15: "Para o grupo de alunos de 1º grau de Escola Privada foram indicados os adjetivos inquietos (-) com 49% de frequência e exigentes (+) com 45%".

Para Flores, o professor considera o aluno de escola pública como sendo carente, dispersivo e agitado, enquanto que o aluno de escola particular é considerado como inquieto e exigente, configurando-se uma estereotipia positiva para os últimos.

Em síntese, o que Flores quis demonstrar foi a influência de percepções pré-estabelecidas entre professores e alunos e suas possíveis implicações no processo de interação pessoal. Quero enfatizar, neste trabalho, que tais percepções dos professores acima referidos podem vir a ser reforçadas pelos

SOEs, caracterizando situações que levam ao fracasso escolar, principalmente nas escolas públicas.

Já na tese de Röpke (1981) fica demonstrado o "efeito Pigmaleão" (Rosenthal, 1968) quando as expectativas dos professores e os seus procedimentos irão determinar o sucesso ou fracasso dos alunos.

Esses elementos levaram-me a justificar uma pesquisa que conduz à compreensão das causas dos encaminhamentos aos SOEs, bem como à identificação de procedimentos diferentes nos dois tipos de instituições (pública e privada).

1.2.2 - Porque Emergiram as Questões da Pesquisa

Estudos realizados na área da Educação, tais como os de Freitag, Patto, Chauí, Brandão, etc., têm revelado processos diferentes de educação formal nas redes de ensino público e privado.

Rasche (1979) sugere que as causas básicas da evasão e repetência encontram-se dentro do próprio sistema educacional.

A autora observou o cotidiano das crianças pobres nas escolas públicas de Porto Alegre e constatou que o poder coercitivo da instituição escolar é exercido pela ideologia subjacente ao sistema, e que esta é transmitida através do corpo

docente e da organização administrativa da escola, constituindo-se no que ela caracteriza como uma "instituição de violência" (Rasche, 1979, p.279-298)

Por outro lado, pesquisas como as de Patto (1984) e de Masini (1979) já demonstraram que os serviços de psicologia na escola e/ou orientação educacional têm atuado acriticamente, buscando "adaptar" os alunos ao sistema.

O que me pareceu fundamental investigar foi: os alunos sentem, nesses procedimentos, um auxílio efetivo? Os alunos têm percepção de que tais setores estão a serviço da estrutura escolar? Os alunos participam também, acriticamente, do sistema ou os que são encaminhados para atendimentos constituem-se, justamente, naqueles que são mais sensíveis à violência da instituição?

Na busca de compreender a percepção dos alunos houve a emergência das questões anteriormente referidas.

Existem outros fatores que, a meu ver, explicam a seleção dos dois tipos de instituições escolares, os quais referem-se ao processo de socialização na escola. Considero como mais importante os seguintes:

- Os impactos causados pelo ambiente escolar (Rasche et alii, 1984), levam a criança pobre a falhar com frequência

na escola, porque esta representa uma descontinuidade no seu processo de socialização. Nessa pesquisa, também realizada em instituições de ensino de Porto Alegre, vimos que a escola acarreta, para a criança pobre, uma **mudança social**, enquanto que, para a criança de classe média, a escola constitui uma **elaboração da identidade social**, que conduz ao desenvolvimento.

- Também as pressões ideológicas exercidas pelo material didático e pela linguagem dos professores constituem-se em outro aspecto que considero importante no processo de socialização das crianças pobres que freqüentam a escola. Obras como a de Nidelcoff, cujo título é "Uma Escola para o Povo" (1981), mostram a adequação do conteúdo dos livros didáticos e da postura dos professores à realidade dos "mais favorecidos economicamente" (Op. cit., p.34-35):

"Nesse processo de difusão da cultura dos grupos dominantes e de inibição das manifestações próprias da cultura dos grupos inferiores, a escola tem um papel importantíssimo.

Diante das crianças, os mestres e professores são por formação e por extração, representantes do que é culturalmente 'correto'. Difundem uma linguagem e um comportamento a ser imitado e, inclusive, corrigem as atitudes e os vocábulos que as crianças normalmente usam em suas casas mas que não são aceitáveis dentro da escola.

A cultura oficial - que a escola difunde expressa então as maneiras de pensar e de viver os setores dominantes e médios, já que esses últimos têm sempre os olhos postos nos primeiros. Para defini-la de alguma maneira, vamos chamá-la de "cultura burguesa", ainda que estejamos conscientes da imprecisão do termo".

Outro fator importante que me levou à opção pelos dois tipos de instituição é o fato de que as pesquisas têm mostrado (Rasche, 1979, 1984; Brandão, 1983; Hussen et alii, 1978; etc.), que o nível sócio-econômico é um aspecto que não pode ser desconsiderado, seja qual for a metodologia utilizada pelo pesquisador, por caracterizar, nos menos privilegiados, um maior efeito dos fatores intra-escolares e por estar relacionado, diretamente, à história de vida do sujeito, educação dos pais, moradia, etc..

Com base nesses estudos, então, formulei as questões que nortearam o desenvolvimento dessa pesquisa.

1.2.3 - Questões que Nortearam a Pesquisa

O grande número de alunos encaminhados aos SOEs, tanto na rede de escolas públicas (Masina, 1982, 1984, Patto, 1984), quanto na rede de escolas particulares, levou-me a perguntar em que circunstâncias ocorrem tais atendimentos.

As questões que nortearam esta pesquisa são pertinentes à percepção dos alunos escolhidos, considerados então como sujeitos principais do estudo, são as seguintes:

- 1 - Como o aluno percebe a intervenção do SOE?
- 2 - Como é o percurso dos alunos encaminhados aos SOEs?
- 3 - Quais são os resultados desses atendimentos para o

aluno, na escola?

- 4 - Existem comportamentos que evidenciam algum tipo de discriminação entre os alunos de ambas instituições?

O objetivo desta pesquisa é compreender e descrever os depoimentos de alguns alunos que viveram "passagens críticas", conforme foi indicado pelos SOEs de suas escolas. E, principalmente, descobrir o sentido dos encaminhamentos, privilegiando a percepção do aluno e considerando como campo de percepção o contexto escolar e familiar dos sujeitos tomados para o estudo.

Decorrentes destes objetivos, na obtenção dos dados desta pesquisa, foram adotados os seguintes critérios:

- a) conhecer a percepção que os pais (mães, na maior parte dos casos) têm do aluno;
- b) delinear a situação sócio-econômica e estilo de vida decorrente desse fator;
- c) conhecer a percepção que a escola estabeleceu em relação ao aluno (representada pela professora e/ou técnico);
- d) verificar as discrepâncias na percepção do "problema" entre aluno e professor e/ou técnico;
- e) estabelecer as semelhanças e diferenças dos atendimentos entre as duas escolas (pública e particular) e entre os discursos.

II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 - Introdução

Ao tomarmos como núcleo central do estudo a percepção que o aluno atendido nos SOEs têm de si mesmo e da situação de atendimento surge, como pano de fundo, todo um contexto que não pode ser ignorado.

Primeiramente, a minha postura frente à própria pesquisa, meu propósito de compreender a percepção de estudar detidamente um número reduzido de sujeitos, meu envolvimento com o tema diz respeito a uma opção metodológica que deve ser explicitada.

Num segundo momento, o ambiente onde se desenrolou a pesquisa: a instituição escolar tem características que superam o espaço físico e as condições materiais:

- emerge uma estrutura que se explicita através de sua organização e atuação da direção, funcionários, técnicos, professores e alunos;

- uma ideologia que subjaz ao conteúdo programático;
- uma escola como parte de uma organização social maior, ou seja, como parte do sistema ou instrumento deste.

Após "entrar" na escola, minha preocupação constituiu-se em "localizar" o profissional que atua no serviço de psicologia da escola, delinear suas funções e atribuições e conhecer a sua prática, já que este foi, de certa forma, um dos elementos mais importantes da pesquisa, por servir de mediador entre mim e os alunos e entre os alunos e a escola.

A tarefa seguinte foi de "visualizar" o aluno conforme é percebido pelos teóricos da educação, tentar compreender como é descrita a sua participação no processo educacional.

Afinal, quem é o aluno? Um agente do seu próprio conhecimento ou matéria-prima a ser moldada e processada?

É nesta ordem que apresento o referencial teórico desta pesquisa:

- 2.1.1 - A Perspectiva Histórica da Escola
- 2.1.2 - A Perspectiva Histórica da Psicologia Escolar
- 2.1.3 - O Aluno

2.1.1 - Perspectiva Histórica da Escola

Atualmente, a sociologia tem estudado a educação a partir de duas linhas teóricas. Estas, correspondem a perspectiva histórica de duas fases distintas: a primeira, compreende o final da segunda guerra até os anos 60, inclusive e é caracterizada pelo "otimismo pedagógico", pois toma a educação como fator de democratização e integração social - a teoria do consenso; a segunda, a partir dos anos 70, é caracterizada pelo "pessimismo pedagógico", pois vê a educação como um sistema a serviço da manutenção do poder estabelecido e reprodutor das desigualdades sociais; - a teoria do conflito (Gomes, Cândido, 1983).

À cada teoria pertence um paradigma que contém modelos e conceitos diferentes de sociedade e suas instituições. Na realidade, concordando com Graciarema (1971), as duas grandes categorias foram citadas de forma dicotômica, excluindo um possível "continuum de variações em torno da maneira de tratar esses problemas" (p.251). Ainda assim, adotarei este critério, pois o estudo a ser desenvolvido, propõe que o faça sob uma perspectiva teórico crítica (ou a partir das teorias de conflito).

O paradigma do consenso, estuda a sociedade a partir da ótica que esta é um todo harmônico, integrado e consensual.

"A sociedade é considerada como uma unidade, isto é, como uma ordem social unitária, baseada numa ordem moral. Esta unidade da sociedade é o resultado da existência de um núcleo de valores compartilhados que gozam do consenso geral, pois se encontram por cima das diferenças de interesses dos diversos indivíduos e grupos. O consenso espontâneo é o fundamento da ordem social e moral" (Gracirema, Jorge, 1971).

O paradigma do consenso, apresenta a unidade da sociedade, mantida pelo equilíbrio que as normas sociais oferecem. Toda mudança é gradativa e ocorre, da forma simples à mais complexa, obedecendo a uma visão organísmica do todo social. O Estado é órgão central que mantém o equilíbrio e a harmonia necessários ao progresso social.

Sob essa perspectiva, a escola é uma instituição neutra, voltada para a transmissão de cultura.

Uma das correntes clássicas do paradigma de consenso é o funcionalismo, onde situo a contribuição de Durkheim (1858, 1917). No que se refere ao papel da educação, Durkheim enfatiza a sua importância por visar a integração do indivíduo na sociedade, e, ao mesmo tempo, diferenciar os indivíduos de modo a possibilitar o desenvolvimento e aprendizagem das diferentes atividades exercidas pelos membros do todo social. As diferenças hierárquicas são necessárias e "normais", pois cada um tem uma determinada função na sociedade.

Gomes (1983) delimita o paradigma do consenso entre a segunda guerra e os anos 60, devido ao fato de que o contexto histórico, nessa fase, foi marcado por intensa competição entre as superpotências, gerando a necessidade de coesão e integração interna, e oportunizando então, estudos sociológicos norteados pela concepção de que a sociedade é "uma unidade baseada numa ordem moral".

Entretanto, a partir dos anos 60, tanto as crises econômicas internas e externas, quanto aos problemas sociais emergentes, desencadearam contestações às normas e valores estabelecidos; e desta forma, surgiu o paradigma de conflito.

Na realidade, um não sucedeu ao outro, mas sim, tem predominado recentemente, o paradigma de conflito.

As correntes teóricas que se fundamentam nesse paradigma, são: neomarxismo, utopismo e outras (Gomes, 1983). Das correntes neomarxistas mais importantes são as teorias crítico-reprodutivistas, que focalizam o modo como o poder e as instituições são usadas para reproduzir as relações de dominação de uma classe sobre as demais.

Como afirma Giroux (1983) "diferentemente das posições liberais e funcionalistas-estruturais, as teorias da reprodução rejeitam a afirmação de que a escola seja uma instituição neutra que promova a excelência cultural, conhecimento impar-

cial e formas objetivas de instrução" (p.35).

Ao invés da perspectiva da unidade social e das mudanças gradativas consensuais, o paradigma do conflito dá ênfase aos segmentos significativos e diferentes que compõem o quadro social, orientados por interesses diferentes: a sociedade "é então uma unidade, mas uma unidade complexa formada por grande variedade de elementos cuja congruência e compatibilidade final é a consequência de um fato de força ou de poder" (Graciarrema, 1971).

É sob essa perspectiva, que me parece legítimo, analisar o papel da Escola dentro do sistema capitalista.

Os tópicos que orientaram esta revisão são os seguintes:

- a organização da sociedade capitalista: que nos propicia uma visão mais ampla do contexto em que está inserida a instituição escolar;
- o papel da escola: que tem por objetivo situar então, a escola dentro do Sistema e suas funções de acordo com as teorias crítico-reprodutivistas; e
- a escola no sistema capitalista brasileiro: onde procuro então, fazer uma análise da função da escola numa perspectiva histórica, baseada principalmente na obra de Bárbara Freitag, que me possibilitou uma reflexão profunda acerca da estreita relação entre os interesses

políticos e as medidas educacionais levadas à cabo na sociedade brasileira.

A ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CAPITALISTA:

Para entender como funciona a Escola, faz-se necessário que observemos inicialmente, a estrutura da sociedade na qual esta instituição foi criada.

Nas sociedades, as relações sociais são determinadas em grande parte, pela necessidade que os elementos do grupo têm de produzir os objetos necessários à sua sobrevivência e também de distribuir entre si de alguma maneira os produtos da sua atividade. Tal distribuição ocorre de modo que cada um dos membros dessa sociedade venha a consumir os produtos de acordo com suas necessidades e possibilidades. O modo como são produzidos e a forma pela qual os produtos são distribuídos, caracterizam e distinguem as organizações sociais.

A sociedade capitalista segue um modo de produção que lhe é peculiar: faz uso da força de trabalho (potencial físico + intelectual para trabalhar) de uma maioria de trabalhadores que são assalariados em condições não estabelecidas por eles. Tal força, é empregada nos diversos meios de produção com a finalidade de transformar o produto dessa mesma força em mercadorias que, por sua vez, serão propriedade de poucas pessoas; as que detêm os meios de produção; ou seja, os proprietários dos instrumentos de trabalho e da matéria-prima do produto.

Os produtos recebem o nome de mercadorias pois são destinados à troca. Como o preço da mercadoria é calculado pelo seu valor de uso + tempo dispendido na produção + o custo da matéria-prima + o lucro do detentor dos meios de produção, o trabalhador, por ser assalariado, dificilmente tem acesso a maior parte dessas mercadorias ou produtos de seu trabalho. Deve contentar-se em obter a quantidade mínima de mercadoria-padrão = dinheiro (que é o equivalente comum estabelecido pelos homens na sociedade) em troca de sua força de trabalho, para a aquisição das mercadorias necessárias à sua sobrevivência.

As outras mercadorias que conforme seu valor e grau de sofisticação, traduzem maior "status" social, destinam-se aos poucos homens que detem maior quantidade de mercadoria -padrão (dinheiro) para fazer melhores trocas.

Assim, como bem ilustram K. Plockinger e G. Wolfram(1980), no mercado, "o produto do trabalho humano se opõe, como um poder estranho, aos próprios homens. O mecanismo da troca aparece como um processo entre mercadorias; apenas como vínculo entre coisas e não como vínculo entre os homens" (p.22).

Então, as relações sociais no modo de produção capitalista, adquirem uma forma complexa de inter-dependência entre os homens e as coisas produtivas.

Torna-se evidente que uma grande maioria de homens não

deveria estar conforme a esse sistema de trocas, por ter sua força de trabalho explorada pelo poder de poucos, os quais num outro estágio adquiriram maiores poderes a fim de garantir a manutenção dessa estrutura social.

O Estado aparece como poder centralizador dos homens dessa sociedade, que através de suas leis estabelece o controle do sistema.

Os homens para "funcionarem" bem, devem seguir normas de conduta e não infringir essas leis, que ao mesmo tempo lhes garante a permanência no grupo, e lhes asseguram o "direito" de exercerem determinadas funções.

Mas, como o Estado organiza e mantém o controle sobre um número tão grande de seres humanos?

As instituições criadas paralelamente ao aperfeiçoamento do sistema econômico capitalista, denominadas por Althusser de APARELHOS DO ESTADO têm a finalidade de controlar e orientar os membros dessa sociedade para que estes não somente aceitem seus papéis na produção, como também sejam treinados para executá-los de maneira eficiente e principalmente, conformes ao contexto, gerando um mínimo de atrito.

Para o caso de haver atrito, o Estado atua como aparelho repressivo do poder do Estado através de instituições como o

exército, polícia, tribunais, prisões, etc., entendidos como mantenedores da ordem e segurança dos cidadãos.

Segundo Althusser (1983), "repressivo indica que o aparelho de Estado em questão funciona através da violência - ao menos em situações limites (pois a repressão administrativa, por exemplo, pode revestir-se de formas não físicas)" (p. 67-68).

Existem outros sistemas de controle que não se caracterizam pela violência física, mas que aparecendo também sob a forma de instituições mascaram a sua função primária: são os APARELHOS IDEOLÓGICOS DE ESTADO que funcionam através da Ideologia, ou corpo de idéias da classe dominante.

Algumas das instituições listadas por Althusser que constituem os APARELHOS IDEOLÓGICOS DE ESTADO, são os seguintes: (p.68):

AIE religiosos (o sistema das diferentes igrejas)

AIE familiar (que aparece como unidade de produção e/ou de consumo)

AIE cultural (Letras, Belas Artes, Esportes, etc.)

AIE de informação (a imprensa, o rádio, a TV, etc.)

AIE escolar (no seu sistema de escolas públicas e privadas).

Quanto à **escola** como aparelho ideológico de estado, Al-

thusser analisa o caráter ideológico, sob dois aspectos que são apontados por Hedtge (1979) e por Giroux (1983):

- a ideologia que subjaz à prática escolar quer nos rituais, na organização física dos prédios escolares, no material didático, quer na própria distribuição dos bancos escolares; e, a ideologia que "funciona como um sistema de representações, carregando significados e idéias, que estrutura o inconsciente dos estudantes. O efeito é induzí-los a uma "relação imaginária... com as suas condições reais de existência" (Althusser, 1971, p.162; Giroux, 1983, p.38).

Este é o retrato da escola, sob a ótica dos sociólogos da educação dos anos 70.

O PAPEL DA ESCOLA

E os seres humanos em fase de desenvolvimento físico e mental? Esses, podem ser apropriadamente educados para nas diversas funções a serem desempenhadas nos meios de produção, para reproduzirem os modos de produção, visto procederem de famílias já estabelecidas dentro do sistema e tenderem a ser encaminhados às instituições criadas pelo Estado com a finalidade de preparar a mão-de-obra especializada. Como diz Rasia (1980), a essas instituições cabem a formação de comportamentos e atitudes exigidas de um bom trabalhador, tais como, a submissão, a passividade, a alienação; a disciplina e o prêmio, para aqueles que melhor preencherem esses requisitos,

mantendo assim, a competição tão necessária ao sistema.

Chegamos, então, às portas da ESCOLA: aquela instituição que "prepara os homens de amanhã".

Além do que já foi explicitado acerca da teoria de Althusser convém enfatizar que o sociólogo francês, considera o aparelho ideológico escolar como o aparelho ideológico dominante, por isso, o mais importante nas formações capitalistas maduras.

A Escola aparece como AIE dominante, justamente porque dispõe das crianças de "todas as classes em sua idade mais vulneráveis", inculcando-lhes o conhecimento da classe dominante e por dispor dessa audiência obrigatória (...) 5 a 6 dias em cada 7, a razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista" (Althusser, 1971, p.32).

A escola funciona, reproduzindo as relações de produção do sistema capitalista, submetendo os indivíduos à ideologia da classe dominante representada pelo ESTADO.

Para Baudelot e Establet (1971) a Escola não é a causa da divisão da sociedade em classes, visto que as classes pré-existent à escola:

"O filho do operário que tem 70 oportunidades em 100 de sair operário, é filho de operário antes mesmo de entrar na escola" (p.107). Mas, como reproduzidor das relações de produção, a escola mantém a divisão de classes.

Segundo Establet (1971) é na escola primária que ocorre de forma decisiva essa divisão, pelo rótulo de fracassado do filho de operário e principalmente, pela sua ausência nos bancos escolares.

Em seus estudos, Baudelot-Establet, (1971) demonstram que o sistema escolar oferece dois tipos de escolarização: uma que serve à burguesia, que eles chamam de rede secundária superior; e outra, destinada à classe trabalhadora, chamada rede primária profissional. Esta é a maneira pela qual a escola "reforça e legitima a marginalidade que é produzida socialmente" (Saviani, p.32). Esquanta que as teorias do consenso vêm a marginalidade identificada à ignorância e solucionável através da "democratização" da escola, ou mais tarde, associando o conceito de marginalidade à incompetência, culpabilizando àqueles que não tiveram acesso ao conhecimento; a Teoria da Escola Dualista elaborada por C. Baudelot e R. Establet (Saviani, 1984, p.29) coloca a Escola como um fator de marginalização cultural em dois sentidos: em relação a cultura burguesa, por oferecer ao proletariado os seus subprodutos e em relação à cultura proletária por desconsiderá-la, colocando os que ingressam no sistema de ensino (os operários e seus fi-

lhos) à margem do próprio movimento proletário.

Fica evidente assim, que o papel da escola está fortemente comprometido pelo sistema capitalista. O que cabe acrescentar em relação às teorias crítico-reprodutivistas, é que estas geraram o chamado "pessimismo pedagógico", justamente por terem denunciado a necessidade da existência da Escola na sociedade capitalista, não com o caráter libertador das décadas anteriores, mas pelo seu mecanismo de funcionamento vinculado ao poder da classe dominante; e também, principalmente, por não terem apresentado nenhuma proposta pedagógica veiculada pelas suas teorias.

Resta acrescentar, que concordando com Saviani (1984), acredito ser viável aproveitarmos as lições deixadas pelas teorias crítico-reprodutivistas tais como: "a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade" (p.35). E a partir disso, (mas, ao mesmo tempo), resgatarmos o papel da Escola de modo que o acesso ao conhecimento não seja discriminado e seletivo, legando aos trabalhadores, através da conscientização do corpo docente, o ensino da melhor qualidade.

A ESCOLA NO SISTEMA CAPITALISTA BRASILEIRO

O compromisso deste tópico é oferecer uma perspectiva

histórica da Escola como instituição integrante da sociedade brasileira.

A escola no Brasil, vem sofrendo mudanças tanto de ordem filosófica como de ordem cultural, e o que aprendemos é que essas mudanças ocorrem na medida que os interesses políticos e econômicos do Estado são reajustados a serviço dos que detêm o poder interno e também das grandes potências estrangeiras.

Portanto, todas as medidas governamentais tomadas no setor educacional relacionam-se direta ou indiretamente com a política econômica adotada na época.

Existem vários autores brasileiros que fizeram estudos críticos acerca do papel da escola na nossa sociedade, tais como Saviani (1984); Rossi (1980); Brandão (1983); Mello (1982); Cury (1979) e outros; porém optei por privilegiar a periodização apresentada por Freitag (1984) pela análise do sistema educacional em consonância com modelos específicos da economia brasileira, dada a sua seqüência cronológica e preocupação com a fundamentação legal. Esclareço, portanto, que, visto que "os fatos não se alteram" o que apresento no Anexo, é praticamente um resumo da retrospectiva histórica realizada por Bárbara Freitag, em seu livro "Escola, Estado e Sociedade" (1984).

Discorrer sobre o papel da escola, certamente não signi-

fica avaliarmos teorias de aprendizagem ou investigarmos aspectos psicológicos no processo de interação professor -aluno. Desprezar o local aonde se formaliza a transmissão de conhecimentos do contexto social, político e econômico em que está inserido, é no mínimo uma atitude ingênua.

É sabido que não cabem atitudes ingênuas em relação ao papel da educação formal ou Escola. Vimos que a Escola não é o passaporte para a realização social e profissional (ao menos para a grande maioria) e que ela sempre está a serviço de quem mantém o poder, ou seja o Estado. Marilena Chauí (1979) sugerindo alguns temas para discussão questiona: "Quem silencia o Discurso da Educação?". Considerando que se estabelece normas prévias que ela chama de "regra de competência", a autora indaga: "quem se julga competente para falar sobre a educação, isto é, sobre a escola como forma de socialização?" e responde: "a resposta é óbvia: a burocracia estatal que, por intermédio dos ministérios e das secretarias de educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico" (p.27).

A nós, educadores e alunos deve ser dado o direito de falar da educação, enquanto experiência como diz Chauí.

Rossi (1980) fez um estudo crítico das diversas propostas pedagógicas, econômicas e políticas que privilegiam a educação como meio de progresso, demonstrando que ainda que os representantes de tais propostas defendam idéias e posicionamentos

totalmente divergentes, todos convergem para um ponto em comum: consideram a educação como um antídoto para quase todos os problemas individuais e sociais.

O caráter messiânico da educação, se explicita pelo pressuposto teórico ou pela crença de que a educação é a salvadora dos indivíduos - enquanto promotora de ascensão social, e da sociedade - enquanto instrumento de diminuição de distâncias entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Então, a educação universaliza a verdade da sociedade, fazendo com que a pessoa educada pense conforme os padrões vigentes.

Diante das propostas pedagógicas, Trastamberg (1980), prefaciando a obra de Rossi, descreve que através da escola, o "pedagogismo" se propõe a: manter, através do conservadorismo; aperfeiçoar, através do conservadorismo liberal; alterar gradativamente, através do reformismo; ou, substituir totalmente as estruturas sociais vigentes, através da linha revolucionária do "pedagogismo".

No que se refere à linha revolucionária, vale a pena transcrever um parágrafo do artigo intitulado: Uma Pedagogia para o Menor 'Marginalizado', de Angel Pino Sirgado (UNICAMP, 1979):

"Esta pedagogia, cujos componentes desafiariam a imaginação dos educadores e contrariariam os objetivos atuais do sistema educacional, deveria:

1) Fazer da realidade do homem, da sociedade e da cultura o ponto de partida da reflexão pedagógica;

2) fazer da criticidade o instrumento de análise dessa realidade para possibilitar a emergência de consciências lúcidas que signifiquem a superação das consciências culposas e cínicas;

3) fazer do inconformismo, resultante de uma visão crítica da realidade social, o elemento dinâmico da formação de inteligências criativas capazes de encontrar alternativas para os problemas nacionais;

4) fazer da realidade social, conflitiva e contraditória, o terreno do engajamento e de ação política que permita a transformação da realidade segundo os interesses da comunidade nacional;

5) fazer da necessidade de sobrevivência das classes marginalizadas o elã da luta geradora de novas formas de existência social.

É uma pedagogia que leve a sério a dimensão social e po-

lítica de toda a educação. É uma utopia? Certamente, enquanto os educadores, produtos do próprio sistema que se reproduz e saídos principalmente das classes médias, sustentadoras do sistema de dominação, não fizerem a própria revolução cultural de suas idéias pedagógicas. Mas é das utopias que podem nascer as novas realidades" (p. 59-60).

Tais observações levam-me a concluir que a prática educativa deve ser fundamentada na conscientização de que esta é veículo legítimo do conhecimento, e não, o exercício automatizado de uma função profissional dentro e a serviço do sistema.

Essa prática, identifica-se com o que Paulo Freire denomina de professor progressista. Segundo Freire (1986), professor progressista, é aquele que ocupa espaços institucionais dentro da escola para ao mesmo tempo denunciar a necessidade de transformação radical da sociedade e anunciar o conhecimento que possibilite a transformação.

Para isso o professor deve ser competente científica e tecnicamente. Como diz Freire, o professor "deve saber o que ensinar, como ensinar, ter compreensão política do que ensina". Pois, todo conhecimento tem implicação política. Concorro com Freire, quando diz que não há competência política neutra.

O antídoto contra o "pessimismo pedagógico", é uma prática educativa que mesmo considerando as divisões de classe, as supere, no sentido de levar estudantes e, mesmo os professores pertencentes à classe dominante, à reflexão crítica e comprometida com a realidade; e que possibilite às pessoas oriundas das classes sociais dominadas o acesso a um nível ótimo de ensino, com o objetivo de gradativamente, ganharem um espaço social justo e igualitário.

Esse deveria (ou deverá) ser o verdadeiro papel da Escola.

2.1.2 - Perspectiva Histórica da Psicologia Escolar no Brasil

Tendo em vista que o objetivo desta seção é oferecer uma perspectiva histórica da psicologia escolar no Brasil, tal como foi feito em relação à escola, busquei na obra de Patto (1984)¹ a revisão da história da psicologia escolar que pretendi neste estudo.

Patto toma, como referência, a periodização da história da economia brasileira relacionada à história da educação a-

¹ Maria Helena Souza Patto, anteriormente psicóloga positivista, propôs-se a rever sua formação acadêmica e o significado político e social de sua profissão. Afastando-se da "neutralidade", fez uma revisão da Psicologia Escolar em seu livro "Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar" (1984).

presentada por Freitag (1978) para analisar a ideologia subjacente à atuação do psicólogo escolar.

A autora explica o desenvolvimento da psicologia escolar no Brasil, aproveitando os três períodos estabelecidos por Freitag (1978), que correspondem aos três modelos econômicos vigentes na história da economia brasileira: o modelo agro-exportador, até 1930; o modelo de substituição das importações até 1964; e o modelo de internacionalização do mercado interno (Op. cit., p.55) (Anexo 1).

Cada período caracteriza-se por um modo de atuação do psicólogo escolar compatíveis às funções da escola.

O primeiro, que vai de 1906 à 1930, caracteriza-se pela psicologia experimental de laboratórios (op.cit., p.75-76):

"Anexos à escolas ou à instituições paraescolares, voltada para experimentação à maneira européia, praticada por membros da burguesia local, quase sempre formada na Europa, ou por pesquisadores europeus importados. Na verdade, o ensino e a população escolar infantil, real ou potencial, não são atingidos por esta prática fechada e acadêmica".

A seguir, vem o período que se caracteriza pela psicologia dos testes e diagnósticos, quando a população estudantil é mais atingida. Patto assim caracteriza esse período (op. cit., p.76):

"De 1930 até a década de 60, pari passu com o fortalecimento do processo urbano - industrial capitalista, gerado pelo modelo econômico de substituição das importações e no bojo da ideologia nacional - desenvolvimentista e a corrente necessidade de qualificação para o trabalho de maior parcela da população; neste período, caracteriza-se sobretudo pela prática de diagnóstico e, secundariamente, de tratamento da população escolar (segundo depoimentos de técnicos pertencentes às clínicas estaduais e municipais de atendimento ao escolar e conforme Masini, (1978, p.22), procurando a seleção dos "mais aptos", seja ao ingresso na escola, seja ao progresso nos estudos, seja aos diferentes níveis educacionais e atividades profissionais; vale-se, como instrumento básico, dos testes psicológicos; tal atividade, no entanto, não se dá em larga escala, restringindo-se ao âmbito das crianças encaminhadas às clínicas do Estado e do Município, à avaliação da prontidão e do nível intelectual (às vezes, na própria escola, através de aplicações coletivas) numa parcela ainda reduzida do total ingressante nas escolas de ambas as redes e à orientação vocacional dos jovens que procuram os serviços de orientação".

Um exemplo mencionado por Masini é:

"O trabalho desencadeado pela rede Municipal de Ensino, a partir dos resultados da Escola de Maturidade Mental, dos escolares das primeiras séries das escolas municipais de São Paulo em 1971.

Das 3.490 crianças testadas, apenas 73 encontravam-se classificadas como Médio Inferior. Todas as demais crianças estavam abaixo da média". (J.M., p.12)

Cabe perguntar qual era a média e quais eram os critérios estabelecidos para determinar essas medidas.

A psicologia escolar, identificada com as próprias origens da psicologia científica (Patto, 1984, p.98), executava, através de testes de aptidão e de traços de personalidade, uma verdadeira triagem dos alunos, selando, possivelmente seu futuro profissional.

Quando Binet e Simon construíram, no início do século XX (1905), na França, a primeira escala métrica de inteligência infantil, ingenuamente constituiu-se um método que, conforme Patto, seria:

"As bases de um procedimento durante todo o século: classificar os indivíduos, sobretudo crianças em idade pré-escolar e escolar primária, num outro sentido do termo classificação: para justificar sua distribuição em classes sociais". (Ibid, p.97)

Uma referência que considero bastante importante relativamente a esse modo de atuação, e o trabalho desenvolvido por Schneider, com "Os alunos excepcionais do Estado da Guanabara" (1974), no qual fica evidente o emprego de testes como instrumentos de classificação social em escolas públicas, com a finalidade de selecionar crianças, que sob o rótulo de algum tipo de deficiência, são estigmatizadas e caracterizadas como "desviantes" (op. cit., p.11). Esses testes, até então oficialmente aceitos, eram (ou são?) os Testes de Gilles (também chamado de Teste de Nível Mental - TNM) e o teste oficial de maturidade (Teste ABC).

Como afirma Schneider:

"O exame da classificação das crianças como 'maduras' ou 'imaturas' adquire importância na medida em que a grande maioria dos AEs (alunos excepcionais ou atrasados especiais) é classificada como tal no decorrer do seu primeiro ano de vida escolar, (...) crianças imaturas são descritas como 'fortes candidatos' às turmas de AEs". (op. cit., p.3)

Procurando evidenciar esse procedimento no que diz respeito à nossa realidade, encontramos documentos oficiais junto à Biblioteca da SEC (Secretaria da Educação e Cultura) de Porto Alegre, em volumes intitulados Cadernos de Avaliação (1966) elaborados pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais sob a direção da Prof^a Alda C. Kramer, dos quais extraímos trechos que merecem ser aqui citados:

"Não podemos observar diretamente a inteligência dos nossos alunos, entretanto, podemos medi-la através da realização de certas tarefas que, de fato, exigem inteligência para o seu bom desempenho". (op. cit., p.9)

"A validade lógica e psicológica se refere às questões ou técnicas da avaliação perfeitamente graduadas e de acordo com o nível mental do aluno". (op. cit., p.11)

"Quando empregamos, na avaliação, questões incluindo tarefas que de fato exigem inteligência para o seu êxito, estamos conferindo-lhe validade psicológica". (op. cit., p.14)

"Alfredo Binet, o criador da abordagem atual das medidas de inteligência, foi o primeiro a alcançar uma análise lógica do que, psicologicamente falando, envolve um ato inteligente". (...)

"Especificamente, no caso da mensuração das aptidões, da inteligência, dos interesses, dos

estados de ânimo, etc. ... a análise lógica ou psicológica é muitas vezes, o único fundamento sobre o qual se pode construir ou apreciar uma técnica de avaliação". (op. cit., p.21)

É evidente nos textos, o valor empenhado aos testes psicológicos na avaliação dos alunos também nas escolas públicas do Rio Grande do Sul.

O terceiro período apresentado por Patto é o que se evidenciar pela prática da psicologia escolar com caráter adaptativo a partir dos anos 70:

"Já em plena vigência do modelo econômico de internacionalização do mercado interno, da mística do desenvolvimento, das novas necessidades de qualificação de mão-de-obra e da reorientação do sistema educacional no sentido de suprir as demandas materiais e ideológicas da nova ordem, a psicologia passa a ser praticada nas escolas, de modo mais ofensivo, atingindo direta ou indiretamente uma proporção mais significativa da população escolar de primeiro grau". (Patto, 1984, p.76)

É possível exemplificar proposta e modo de atuação, acima descritos, em Novaes (1982), que fala sobre o esquema explicativo das condutas adaptativas:

"É no processo da adaptação que se centra a atuação preventiva do psicólogo, porquanto tal processo é ativo e implica um conjunto de variáveis, que atuam tanto no aluno, no professor e na instituição-escola. As normas de grupo são organizadas para regular a expressão e a função de cada um de seus membros e, dada a hierarquização grupal, as relações podem se

caracterizar pela horizontalidade ou verticalidade, tendendo as primeiras a serem simétricas e as segundas assimétricas". (op. cit., p.28)

O que cabe comentar em relação a esse parágrafo é que, sem avaliar o verdadeiro papel da escola no sistema capitalista, o "saber psicológico" estabeleceu-se como "neutro", intervindo na prática pedagógica através de métodos e técnicas positivistas tomadas como científicas e colocando o psicólogo escolar como um elemento integrador capacitado em manter a máquina de ensino-aprendizagem funcionando a contento através da constante supervisão e manutenção de suas "peças": os professores e os alunos.

Ainda em 1970, já havia a preocupação por parte de psicólogos e pesquisadores tais como Martins, em não limitar a procedimentos técnicos a atuação do psicólogo escolar. Este publicou uma monografia na "Revista de Psicologia Normal e Patologia" intitulada "O Psicólogo Escolar", na qual traça o perfil desse especialista, sugerindo um leque de áreas de especialização no que se refere à diversificação do "novo campo", incluindo desde os psicólogos escolares que dedicam-se somente à pesquisa até aqueles que limitam-se à análise e interpretação de resultados de programas de testagem.

Acho que vale a pena transcrever as áreas de especialização visualizadas na época por Joel Martins (1970), que atual-

mente dedica-se a estudos no campo da fenomenologia:

"Os especialistas interessados no novo campo de trabalho podiam escolher algumas áreas dentro das quais se especializavam:

1 - Psicólogos escolares que fazem pesquisa e cujo tempo todo é gasto quase que exclusivamente nessa atividade.

2 - Psicólogos escolares que trabalham com os professores e com o pessoal docente e administrativo da escola, no sentido de auxiliá-los a compreender os problemas dos alunos e a planejar currículo.

3 - Psicólogos que se dedicam aos problemas de ajustamento e de aprendizagem e que trabalham em centros especiais de recuperação, com alunos que apresentam deficiências físicas ou psicológicas.

4 - Psicólogos que se centralizam na análise e interpretação de resultados de um programa de testagem.

5 - Psicólogos interessados em treinamento a serviço do pessoal da escola no que se refere ao comportamento dos alunos e princípios relacionados com programas de educação especial. Estes psicólogos planejam seminários, cursos e grupos de estudo num plano teórico.

6 - Psicólogos interessados no relacionamento com clínicas especializadas e participação no trabalho que elas realizam no que se refere à escola.

7 - Psicólogos interessados na participação de um programa de higiene mental para as escolas públicas.

8 - Psicólogos interessados no trabalho com crianças que apresentam dificuldade emocionais.

9 - Psicólogos interessados num programa de integração da comunidade, lar e escola, no que se refere aos interesses dos alunos que apresentam dificuldades.

10 - Psicólogos interessados na participação de planejamento de currículo especialmente no que se refere à avaliação dos alunos (relato dos resultados aos pais).

11 - Psicólogos interessados no trabalho a ser realizado com o pessoal da escola (treinamento em serviço).

12 - Psicólogos interessados na participação do programa de relações públicas da escola". (op. cit., vol 16, nº 1, p. 9-10)

Evidentemente, a realidade da nossa situação sócio-econômica inviabilizou a concretização desse verdadeiro "exército de psicólogos escolares".

O que fica mais ou menos explícito é que a prática da psicologia escolar vem permanecendo isolada das estruturas sociais onde ocorre. Esta compartimentação pode conter justificativas históricas, como referem Patto (1984) e Coimbra et alii (1984), visto que, no Brasil, os cursos de Psicologia proliferaram, na década de sessenta, num momento que interessava à classe dominante a psicologização dos problemas dos indivíduos na nossa sociedade. Enquanto se viam nos problemas causas psicológicas para serem tratadas e explicadas a nível individual, as causas coletivas e portanto, políticas, eram alienadas.

Esse é o caráter "neutro" da psicologia positivista a nível de prática social.

Sob essa perspectiva, o indivíduo é geralmente colocado

em oposição ao social; grande parte de seus problemas são detectados a partir do grupo, mas despregados deste - como se assim fossem melhor analisados e diagnosticados psicologicamente com vistas a abordagens preventivas e terapêuticas.

O que vinha ocorrendo com esse procedimento era a subjetivação da vida social, no sentido de alienar o indivíduo do grupo.

Observando o psicólogo escolar em seus modos de atuação, tanto na instituição pública como na privada, desde a década de setenta, a "grosso modo", vemos que esse profissional, aparentemente, sem perceber as funções sociais das instituições - atua como o técnico que se propõe a controlar o desempenho e a saúde mental do aluno, a fim de propiciar relações interpessoais favoráveis, eliminando o conflito e ignorando a relação indivíduo.sociedade ou indivíduo-instituição.

Coimbra et alii (1984), referindo-se aos dispositivos de controle e apoderamento do indivíduo no que diz respeito à Psicologia Escolar, aponta que, numa situação de conflito, o que ocorre, na realidade, é um processo de culpabilização do indivíduo.

O psicólogo escolar atua como o profissional que aprendeu a detectar disfunções comportamentais que possam intervir no bom funcionamento do "todo" (a instituição escolar), e que detêm os meios de selecionar técnicas eficientes para promover

o "reparo das partes defeituosas".

Patto indica a psicologia escolar como um exemplo concreto de uma área da psicologia aplicada, que se identifica com as exigências geradas pela sociedade industrial capitalista atendendo as solicitações dos tipos de recrutamento de mão-de-obra para as empresas.

Desta forma, a autora vê o psicólogo escolar como mais um instrumento do sistema que promove, tecnicamente, a correção dos "desvios" às normas sociais, a resolução de "crises" e mesmo a exclusão dos que resistem à norma; conduzindo a dois processos de consciência: a consciência da incapacidade nos excluídos e a consciência de identificação com a classe dominante naqueles que permanecem.

O modo de avaliar, de diagnosticar o comportamento e o desempenho dos alunos chega a configurar-se, algumas vezes, em um modelo caricatural de ser humano.

De forma indireta, os serviços de psicologia escolar incumbem o professor de detectar, na sala de aula, os elementos que não "portam-se conforme as expectativas" ou não comportam-se.

Reger (1983), em seu artigo "Psicólogo Escolar: educador ou clínico?", procura avaliar o papel desse profissional, re-

vendo seu status e admitindo que, mesmo trabalhando na escola, seu MODUS OPERANDI, pertence à psicologia clínica "em níveis que dependem de sua sofisticação e da sofisticação do sistema escolar em que atua" (in Patto, Introdução ao Psicólogo Escolar, 1983, p.10). O autor estabelecendo níveis de atuação diferentemente de Martins (1970), que sugeriu áreas de especialização para o psicólogo escolar, demonstra que, num nível mais inferior estaria a atuação do psicólogo que limita-se ao emprego de testes de inteligência coletivos ou individuais e, num segundo nível, são colocados profissionais que, além dos testes psicológicos, fazem psicoterapia, deixando ao encargo do professor o aluno em atividades de sala de aula, mas reservando ao psicólogo escolar outros aspectos relativos a comportamento.

Neste nível, fica limitada ao professor a responsabilidade da educação, e ao psicoterapeuta, o comportamento, especialmente o "comportamento-problema".

Torna-se útil exemplificar tal concepção de psicologia escolar, citando ainda os textos dos **Cadernos de Avaliação** do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - Serviços de Avaliação (SEC, 1968):

"Recomendamos uma atenção especial para aqueles sintomas que fazem diminuir ou perturbar a adaptação do estudante à realidade escolar impedindo o seu desenvolvimento e progresso, entre eles, a angústia, a irritabilidade, a a-

gressividade, fácil fatigabilidade, incapacidade para aprender alguma coisa ou concentrar-se, reações de 'alarma', depressões, transtornos vegetativos, rasgos paranóicos, obsessões, forte tendência para o isolamento e quaisquer outros sintomas que são capazes de interferir desfavoravelmente no trabalho didático, sob as pressões mais diversas". (op. cit., p.7)

Ainda conforme Reger, quanto ao nível mais sofisticado de atuação do psicólogo escolar, temos o psicólogo que não utiliza testes, mas atua diretamente na prevenção de distúrbios e como consultor de saúde mental.

Neste terceiro nível, o psicólogo escolar atua como clínico, orientando pais, administradores e professores no sentido de "evitar" conflitos no ambiente escolar. Sob condições ideais, (mais provavelmente nas escolas particulares), sua função é encaminhar as crianças que despertem atenção especial para serem submetidas a testes e psicoterapia com profissionais especializados, fora do sistema escolar. Esse profissional enfatiza a distinção entre a educação e o comportamento em sala de aula (ibid, p.11).

Mais uma vez, recorreremos aos Cadernos de Avaliação para exemplificar o caráter preventivo da psicologia escolar:

"Através da observação científica dos trabalhos comuns realizados em classe, nas mais diversas situações de ensino-aprendizagem, e de informações obtidas no meio familiar e na própria comunidade, podemos reunir dados bastante significativos.

Assim, a interpretação errônea das palavras, as distorções frequentes da realidade, as respostas incongruentes, ... a falta de habilidade para enfrentar situações concretas e específicas, a dificuldade de convivência e comunicação, são entre outros, sintomas (g.n.) graves que nos obrigam a enviar o aluno para um serviço especializado ou clínica psicológica". (op. cit., nº 14, p.5)

Atualmente, tais procedimentos vêm cada vez sendo mais questionados (Patto, 1984, Masini, 1978), pois mesmo a formação de equipes multidisciplinares compostas por psicólogos, orientadores educacionais, pedagogos, fonoaudiólogos, etc., são usados mais como estratégias de adaptação.

No meu entender, o aspecto negativo predominante observado nesses atendimentos é que as equipes acima referidas, além de fragmentarem o indivíduo na criança, desconsideram o caráter indiviso do sujeito e a realidade em que está inserido através dos diversos tipos de atendimento que realizam, sem avaliar até que ponto os obstáculos e as dificuldades encontradas pelo aluno acobertam-se na instituição.

2.1.3 - O Aluno

"Hoje"

"Colhidos na armadilha dos sistemas, das técnicas e de um absoluto científico, impotentes para avaliar os nossos conhecimentos em termos relativos, nós mesmo tecemos, em muitos casos, a teia de uma situação paranóica - que dá acesso para as violentas dilacerações da nossa época - da qual, como analistas estamos bem

longe de escapar.

Através de sua recusa (recusa escolar, recusa de se adaptarem às nossas normas, recusa de viver), os jovens apontam o que lhes parece intolerável em nosso sistema de valores. Ele têm a impressão de que os valores foram substituídos por palavras.

O estudante fala de um gueto cultural de maneira ambígua, sem que se saiba se ele está privado de cultura ou é dela prisioneiro. É que a cultura escolar tornou-se como que uma parada no jogo das qualificações, das orientações, das seleções políticas e sociais. O jovem recebe-a como um passaporte, um salvo-conduto que deve mostrar nos guichês, sem que se tenha a sensação de que ela lhe pertence". (Maninni, 1977, Educação Impossível)

Não pretendo me estender muito neste tópico, pois desta forma estaria contrariando o propósito fundamental deste estudo, que é deixar o aluno falar por si mesmo, preservando sua posição de sujeito, e não de objeto da pesquisa.

Pretendo aqui apenas apresentar algumas opiniões de educadores com os quais me identifico na percepção da criança-aluno-indivíduo.

Inicialmente, concordo com Elkind quando, em seu livro "O direito de ser criança - problemas da criança apressada" (Elkind, 1981-1982) afirma e alerta que, como pais, nós estamos apressando nossas crianças a se tornarem adultas, porque o papel dos pais contemporâneos tem gerado muito "stress", dada as pressões "de mudanças sociais rápidas e confusas" e expectativas sempre mais elevadas (op. cit., p.3).

Assim, pensando que preparamos nossos filhos, na verdade, os apressamos para aliviar a nossa carga de pais e convocamos "o auxílio de nossos filhos para transportar a carga da vida".
(ibid)

Uma das conseqüências desse procedimento é o que Elkind aponta como uma colisão entre o crescimento acelerado até a adolescência e as proibições institucionais tais como fumar, beber, dirigir automóveis, etc., e as responsabilidades reais de tais atos.

Com relação à experiência sexual, ocorre o mesmo. A orientação sexual que as crianças têm tido nas escolas (muitas vezes inadequada às suas curiosidades e necessidades momentâneas) e a falsa naturalidade que as gerações adultas têm tentado aparentar em relação ao sexo, aliada às mudanças de valores, têm "empurrado" o jovem para uma atividade para a qual ele não está, muitas vezes, física e psicologicamente preparado.

Segundo Elkind:

*"...mudanças rápidas em valores sociais, a liberação das mulheres, a explosão do índice de divórcios, o declínio da autoridade parental e institucional e o sentido fatalista, muitas vezes não verbalizado, de que todos nós acabaremos morrendo em um holocausto nuclear... Assim sendo 'que diabo, vamos gozar a vida' ".
(op. cit., p.15)*

Tudo isso associado à exploração comercial veiculada pelos meios de comunicação. Quando o autor cita, como exemplo, comerciais de TV vendendo cosméticos para meninas a partir de quatro anos de idade, eu lembro um comercial local em que meninos de cerca de seis anos são vestidos como adultos e "dublados" por vozes maduras, graves, para vender roupas que os façam sentir-se importantes.

Inclusive, vale recordar que essas campanhas comerciais, sendo evidentemente dirigidas a uma faixa de população com poder aquisitivo para comprar o produto, gera nas crianças pobres outras frustrações e expectativas por bens supérfluos que não condizem com sua realidade.

Essa é a mesma criança a quem referi-me anteriormente, por sofrer a perda de sua identidade social ao ingressar na escola, submetida à linguagem e à cultura da classe dominante.

Entretanto, as crianças de todas as classes sociais têm sofrido tais pressões e irão "enfrentar" ou frequentar uma instituição que está a serviço dessa sociedade "apressada" de consumo.

Com relação à educação formal, ELKIND apresenta ainda duas metáforas, tradicionalmente aceitas pelos profissionais que trabalham com crianças nas escolas - professores, orientadores, técnicos de modo geral - estes tomam, consciente ou inconscientemente, uma das metáforas como paradigma e conduzem

seus procedimentos dentro dessa linha.

A primeira metáfora, nas palavras do autor, (op.cit.p.27)

"Talvez com origem no passado agrícola-rural, descreve a criança como uma planta que cresce e que precisa ser nutrida e cuidada, mas que, não obstante, pode desdobrar-se de acordo com sua própria dinâmica de crescimento.

Nesta metáfora, a criança absorve o mundo que a cerca e toma-o para dentro de si".

A versão científica desta metáfora, segundo o autor é oferecida por Jean Piaget que "via o desenvolvimento intelectual da criança como uma parte do processo maior em andamento da adaptação biológica" (op.cit.,p.27)

A outra metáfora teria origem na formulação clássica de Locke, no século XVI, quando descreveu a criança como uma "tábua rasa" sobre a qual se escreve a experiência da vida.(ibid)

Conforme o autor, a expressão mais radical desse pensamento encontra-se na obra de B.F. Skinner (1950), que propôs uma engenharia do comportamento humano ao "longo de linhas saudáveis e adaptáveis". (op.cit.,p.28)

De qualquer forma, considerando a obsolescência dessas duas metáforas, Elkind propõe outra mais adequada a todas as mudanças rápidas que vivemos: é a idéia de que a criança é um

adulto em miniatura.

Pressionamos as crianças, inclusive através da educação, para que aprendam, rapidamente, a se tornarem "adultos de verdade".

A alfabetização precoce, ainda na pré-escola, pode ser considerada um aspecto que reforça a opinião de Elkind.

A CRIANÇA VISTA COMO ALUNO PELOS ORIENTADORES PSICOPEDAGÓGICOS OU PSICÓLOGOS ESCOLARES:

Masini, em sua obra "Ação da Psicologia na Escola" (1978), que constitui-se num relato de sua experiência como docente em três faculdades de psicologia, apresenta um quadro de sugestões para a ação do tipo preventivo que compreende um conhecimento das características de desenvolvimento mais marcante da criança-aluno e sugestões para que estas sejam respeitadas; resguarda-se, porém, esclarecendo que tais sugestões não constituem-se em fórmulas de soluções para os possíveis problemas.

Nesse quadro de sugestões, que recebeu o título de tabelas de orientação, a autora apresenta possibilidade de orientação psicológica nas diversas fases do desenvolvimento, que incluem orientação aos pais assinalados como (-) orientação para professores (+), () contato do psicólogo com o jovem e (.) pontos a serem trabalhados com pais e professores a partir dos dados que eles tragam (ibid, p.47).

A título de exemplo, apresentarei o item da tabela que é dirigida aos escolares na faixa de idade dos sujeitos deste estudo:

III - Orientação Psicológica para o Desenvolvimento na Fase de 11 a 14 anos:

11/12 anos - Maturidade infantil - fim da infância

13/14 anos - pubescente (púbere) - nascimento do homem social consciente do próprio "eu".

Características Gerais

Orientação

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Ampla gama de diferenças individuais, maiores saltos de desenvolvimento; Diferenças de interesses e comportamentos entre sexos iniciam-se neste período. | <ul style="list-style-type: none"> + respeitar as diferenças individuais; lembrar que o amadurecimento emocional em geral é mais lento que o físico (não esperar proporções entre o desenvolvimento físico e emocional). |
| <ul style="list-style-type: none"> - Descoberta e afirmação do "eu" e primeiros contatos realmente inter-individuais. | <ul style="list-style-type: none"> + época da identificação com o adulto (heróis);
se aceita, segue (inclusive o próximo). |
| <ul style="list-style-type: none"> - Inquietudes, irritabilidade (breves períodos de entusiasmo). | <ul style="list-style-type: none"> + o negativismo não é uma reação pessoal aos pais e professores, mas às autoridades e valores impostos. |

- Desenvolvimento da autodeterminação e vontade (paralelismo entre vontade e lógica, distanciamento do imediato-resistência interferências de solicitação ou proibições).

(op.cit.,56-57)

A tabela inclui Aspectos Intelectuais característicos da faixa etária, aspectos afetivos e sociais. A proposta de Masini, com suas próprias palavras, é apoiada em White ("Lives in Progress"), foi de inverter o estudo da criança e de seu desenvolvimento no sentido da normalidade, visto que esta partiu da anormalidade e dos estudos comparativos: "Isso levado aos pais e professores, criou uma atitude de grande expectativa em relação às normas estabelecidas de desenvolvimento" (op.cit. , p.46)

Concordo com Masini quando afirma que devemos estabelecer critérios mais flexíveis para acompanhar o aluno-criança no seu desenvolvimento. Lembrando Rollo May (1973), Masini diz que o homem tem sido super-simplificado na área de ciências humanas, pela busca de sua própria compreensão; para não se perder, "o homem se organiza, cataloga, rotula e esquematiza".

Assim, o que a autora propôs com suas tabelas de orientação não foi apresentar mais um modo de catalogar o ser humano,

mas de fornecer uma base para a compreensão, fundamentada em estudos e experiências educacionais de diversos países, para que o orientador educacional adeque à realidade do aluno atendido. Realidade esta compreendida pelas suas condições de vida, família, escola que frequenta, etc.

Desta foram, o retrato que a literatura me forneceu do aluno assim se apresenta: um indivíduo apressado pela família dirigido pelos meios de comunicação, selecionado pela escola, esta também servindo ao sistema o rotula, cataloga e se necessário, culpabiliza. É verdade então, que estamos produzindo o homem de amanhã?

III - METODOLOGIA

"Mesmo que se desconfie do subjetivismo e que se defina a psicologia como o estudo do comportamento, objetivamente observável, porque é 'exteriormente testemunhado' será legítimo, será sequer possível, abstrair por completo aquilo que é 'interiormente experimentado', tanto pelo sujeito que observa como pelo sujeito que ele observa?". (Martinet, 1981)

3.1 - Caracterização do Estudo

O método utilizado nessa pesquisa define-se como qualitativo, não somente por não conter uma preocupação com dados estatísticos ou gráficos, mas por ter buscado a profunda compreensão da realidade dos sujeitos tomados para o estudo.

Dentre os métodos qualitativos, optamos pela abordagem fenomenológica. A opção pelo método justifica-se desde o título da pesquisa, ou seja, o objetivo é, através da abordagem fenomenológica, deixar emergir toda a situação de encaminhamento dos alunos aos SOEs, relatada pelos pais, professores e, acima de tudo, privilegiando a percepção do próprio aluno envolvido na situação.

Portanto, o núcleo deste estudo consiste nos discursos dos alunos diretamente envolvidos na situação de conflito que determinou o encaminhamento.

Antes de entrar na parte metodológica propriamente dita é oportuno tecer algumas considerações sobre o método fenomenológico no campo da psicologia.

3.2 - Considerações Sobre a Pesquisa no Campo da Psicologia

Com relação à pesquisa em psicologia, não se trata aqui de revisar a sua história que, afinal, é a de uma ciência jovem, considerando-se, como refere Giorgi, (1978) que nasceu como ciência em 1879, quando Wundt fundou seu primeiro laboratório em Leipzig.

O propósito deste capítulo é apresentar algumas causas consideradas relevantes pela pesquisadora, que invalidam neste estudo um método positivista e justificam a opção por uma metodologia fenomenológica.

Segundo Giorgi, (1978) existem duas formas de se conceber a Psicologia como ciência:

A primeira, mais antiga, é a que identifica a Psicologia no "corpo" das ciências naturais.. Sob esse prisma, a observa-

ção e experimentação sistemática garantem-lhe o título de científica.

Para ilustrar tal definição, vale a pena transcrever um parágrafo do livro "Os métodos em Psicologia", de Maurice Reuchlin (1971):

"É frente à experimentação que se podem situar os métodos de uma psicologia científica, de uma psicologia 'pública', baseados em fatos estabelecidos objetivamente, isto é, de maneira a poderem ser verificados por todo e qualquer observador habilitado a manejar as técnicas que serviram para os estabelecer. Como se sabe, a experimentação, considerada em sua concepção mais rigorosa, supõe que uma hipótese tenha sido formulada antes da experiência; o objetivo dessa experiência será então verificar se as previsíveis consequências da hipótese não se acham em contradição com os fatos observados. A experimentação, nesse sentido estrito também supõe as mais das vezes, que o experimentar tenha a possibilidade de intervir no desenrolar do fenômeno observado (observação codificada em uma ou diversas variáveis 'dependentes') modificando as condições em que esse fenômeno se desenvolve (a codificação dessas modificações constitui as variáveis 'independentes'). (op.cit., p.10)

A segunda, que na realidade considera-se a terceira força na psicologia, por opor-se ao tipo de investigação acima referido, e também por adotar critérios científicos (ao contrário da Psicologia humanística, que incompatibilizou-se com a ciência afastando-se de qualquer método ou rigor), é a psicologia fenomenológica ou a Psicologia como ciência humana.

Conforme Giorgi (1978):

"Essas posições (A Psicologia Experimental e a Psicologia Humanística) são dois extremos de uma posição de Ciência implicitamente estática e unívoca. A solução, tal como eu a vejo, está precisamente em entender-se e aprofundar-se a própria concepção de Ciência, de tal forma que a Ciência não seja comprometida com apenas um conjunto de pressupostos. (...)

O que eu quero comunicar através do termo 'ciência humana', contudo, é que a psicologia tem a responsabilidade de investigar toda a variedade do comportamento e da experiência do homem como pessoa, de tal forma que os projetos da ciência sejam cumpridos mas que tais projetos não sejam implementados basicamente em termos dos critérios das Ciências Naturais". (op.cit., p. 13-14)

Em primeiro lugar, trata-se de definir o objeto da Psicologia para cada paradigma:

"A partir da concepção científico natural, o objeto da Psicologia é o estudo do comportamento, desmembrando-o em partes 'fisiológicas', através de 'técnicas de fracionamento e análise das ciências naturais'" (Giorgi, p.95)

A finalidade é de responder a determinados estímulos criados artificialmente, num ambiente estranho a atividade cotidiana do ser humano tomado para estudo. Geralmente tem o objetivo de avaliar o quanto ele corresponde ou não a padrões de comportamento previamente estabelecidos.

Ao pesquisador é reservado o direito de "intervir" no desenrolar do fenômeno para dar-lhe um contorno o mais "objetivo" possível e mantê-lo, ao mesmo tempo, "neutro" no que se

refere à participação como pessoa.

Para a psicologia fenomenológica, ou ciência humana, o objeto é a experiência consciente do ser humano no seu espaço social, a fim de conhecer e compreender a realidade do fenômeno assim como a ele a apresenta. Sob essa perspectiva, o ser humano é visto como um ser total e não subdividido em partes fisiológicas.

3.2.1 - O Que é Abordagem (Approach) na Pesquisa Fenomenológica

A abordagem fenomenológica considera que o mundo, assim como se apresenta ao homem, exerce influência no seu ser no mundo; e que o modo como o indivíduo manifesta e percebe este ser no mundo, exerce reciprocamente influência neste. Soma-se, ainda, a noção de que o ser humano estabelece, intencionalmente, as suas relações com o mundo, e a aceitação do ser humano como indivíduo, com características particulares (subjetivas), além do caráter humano de suas ações, constituem-se nos princípios fundamentais da psicologia entendida como Ciência Humana (Ponty M., 1945).

Não invalidando a importância de dados estatísticos em determinados estudos de psicologia, apresento restrições no que se refere ao seu uso nesta pesquisa, justamente, pelo caráter objetivo. O tipo de enfrentamento que se estabelece en-

tre o pesquisador e a pesquisa, pelos critérios objetivos, teria a compreensão do fenômeno comprometida, visto que, tanto os sujeitos "objetos de estudo" como a pesquisadora estariam submetidos ao método estabelecido "a priori", ou seja, "pressos" a dados objetivos, restritos à caracterização do problema, às definições das variáveis, "perdidos" na manipulação dos dados e anulados como indivíduo no tratamento estatístico. Em resumo, a pesquisa reduziria-se a um exercício metodológico no qual a pesquisadora não poderia ser considerada como ser humano (na acepção subjetiva da palavra), limitando-se a procedimentos ditos "neutros". A distância estabelecida entre a pesquisadora e o "objeto" da pesquisa, devido ao método e a pré-determinação das hipóteses, não contribuiria, certamente, para a compreensão do fenômeno a ser estudado.

Giorgi (1978) substituiu o método objetivo das ciências naturais pela abordagem em psicologia que implica no modo pelo qual o pesquisador trata o fenômeno. E, justamente, leva em consideração a própria pessoa ao pesquisador:

"Queremos designar por abordagem, o ponto de vista fundamental em relação ao homem e ao mundo que o cientista traz, ou adota com respeito ao seu trabalho como cientista seja tal ponto de vista explícito ou implícito". (ibid, p. 124)

A abordagem, praticamente, pressupõe o método e o conteúdo relacionados pois oportunizando-se como primeiro passo uma

aproximação com o fenômeno que queremos compreender, o método e os procedimentos emergirão do próprio desenvolvimento do estudo. Nesse sentido, o método que possibilita uma aproximação, do pesquisador como pessoa, à estrutura mesma da situação a ser investigada é o fenomenológico.

A coerência da adoção do método fenomenológico explicita-se na admissão da pesquisadora como ser humano, experienciando e investigando aspectos humanos do conhecimento, afastando a pretensa "neutralidade" frente à situação de pesquisa.

Pois retomando Merleau-Ponty:

"Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido, e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido pela simples razão de que ela é a sua determinação ou sua explicação". (ibid, p.6)

O emprego do método fenomenológico pressupõe, conforme Giorgi (1985)², uma postura frente à realidade estudada que implica em sensibilidade, permitindo um "approach" não racional

² Curso ministrado por ocasião de sua visita a Porto Alegre, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1985.

o qual torna explícito o conhecimento não lógico, (espontâneo) que leva à intuição e à percepção do fenômeno.

Implica, também, na tolerância à angústia e à incerteza do pesquisador que atua na escola e, numa dimensão da interação humana no contexto escolar e consciência das limitações.

3.2.2 - O Método Fenomenológico e a Realidade

O método fenomenológico em psicologia significa uma abordagem que admite o real, objetiva a profunda compreensão da realidade e seu foco é o sentido da totalidade.

Quanto ao real, como afirma M. Ponty (1945), deve ser descrito, e não construído ou constituído, pois:

"O mundo está aí antes de qualquer análise que eu possa fazer dele e seria artificial fazê-lo derivar de uma série de sínteses que religariam as sensações, depois os aspectos perspectivos do objeto ainda que umas e outras sejam justamente os produtos da análise e não devam ser realizadas antes dela". (ibid, p.8)

O caráter subjetivo da fenomenologia é explicado por Merleau - Ponty como uma condição de ser e perceber o outro, irrefutável:

"A subjetividade não é a identidade imóvel consigo: é-lhe como ao tempo, essencial, para ser subjetividade, abrir-se a um outro e sair de si". (p. 429)

A percepção identifica-se com a própria existência, pois:

"a primeira verdade é 'Eu penso', mas com a condição de que se entenda com isso 'estou em mim' (Heidegger), estando no mundo". (ibid, p.411)

Assim, a fenomenologia é o ramo da filosofia que se propõe a conhecer "o que é", como aparece a nível de consciência, em detrimento da percepção, ora a percepção para compreender no sentido de retomar a intenção total - a experiência.

Me propus, sob a abordagem fenomenológica em psicologia, a estudar os fatos, as situações como são dadas a conhecer ao nível de consciência, tornando explícito o conhecimento não lógico, espontâneo, deixando surgir espontaneamente para depois sistematizar o que surge (Giorgi, 1985).

3.2.3 - Procedimentos na Pesquisa Fenomenológica

Para finalizar, no que se refere à sistematização, na pesquisa de cunho fenomenológico, Giorgi (1985) indica quatro momentos cruciais que possibilitarão, posteriormente, a sistematização do cotidiano observado. São:

- 1 - Constituição da situação de pesquisa, ou a definição da situação conforme as necessidades do pesquisador;
- 2 - Constituição dos dados;

- 3 - Constituição do método, e
- 4 - Constituição dos procedimentos para a interpretação e comunicação dos achados.

Tendo estabelecido como instrumentos da pesquisa, a observação e a entrevista, após a coleta dos dados, os procedimentos que devem ser seguidos para a interpretação, são os seguintes: (Giorgi, 1985)

- 1º Passo: a leitura de toda a descrição, com a finalidade de captar o sentido do todo.
- 2º Passo: procede-se a novas leituras, mas desta vez marcando as transições de significado nos discursos, a partir de uma perspectiva psicológica, denotando sensibilidade ao fenômeno específico, percebendo-se o que se quer saber, primeiro lógica e após empiricamente.
- 3º Passo: são as unidades de significado que emergiram dos textos e que são transformadas em linguagem psicológica.
- 4º Passo: é a síntese das unidades de significado, ou seja, a estrutura que deve comunicar os achados do trabalho.

Tendo delineado então, o que é a abordagem fenomenológica e quais os seus procedimentos metodológicos, prossigo com a descrição do método, relacionando-o diretamente com esta pes-

quisa.

3.3-Escolha das Instituições Escolares e dos Sujeitos

Para realizar o estudo foram selecionadas:

a) Uma escola da rede de ensino particular que atende a uma clientela de alto poder aquisitivo, evidenciado pelas indicações anteriores à seleção, referentes ao valor da matrícula, taxa de mensalidade, profissão dos pais, qualidade de moradia dos alunos, número médio de dois automóveis por família, etc..

b) Uma escola da rede de ensino de escolas públicas, que atende a uma faixa carente da população evidenciado pelo depoimento da diretora e confirmado durante a realização do estudo que a maior parte das crianças habitam as favelas das proximidades da escola; não possuem estrutura familiar claramente delineada, ("flutuante"), não têm recursos, muitas vezes, sequer para a compra do material escolar, e a afirmação tanto da diretora, como do corpo docente técnico (médico, orientadora), que muitas crianças freqüentam a escola para receber a refeição que é oferecida na hora da merenda.

Os critérios estabelecidos para a seleção das instituições foram os seguintes:

- a) ambas as escolas deveriam oferecer o 1º grau;
- b) ambas as escolas deveriam possuir algum tipo de atendimento psicológico, com corpo técnico regular;
- c) a escola pública deveria servir à uma população constituída pela classe operária, localizada num bairro popular;
- d) a escola particular deveria servir à população constituída por alunos de maior poder aquisitivo, evidenciado pelas características mesmas da escola;
- e) ambas as instituições deveriam estar disponíveis para a execução da pesquisa.

Quanto à **escolha** dos sujeitos principais: neste estudo os alunos são considerados sujeitos principais, e os pais, professores e orientadores complementares, por constituírem-se em elementos que **completam** os depoimentos dos alunos.

As orientadoras deveriam indicar crianças já atendidas pelo serviço de orientação educacional (SOE). De preferência aos que estivessem freqüentando a 4ª série do 1º grau, por caracterizar uma faixa etária que permite maior fluência verbal e condições para perceber a situação do **encaminhamento**. Também por ser a última série do 1º grau, em que os alunos passam a maior parte do tempo com um só professor.

Foram escolhidos, então, três meninos de cada escola, por terem sido indicados pelas respectivas orientadoras.

Um dos meninos da escola pública estava cursando a 5ª série, mesmo assim, dada a importância que a direção e a orientadora deram ao "caso", concluí que a inclusão desse sujeito era justificada pelo caráter não arbitrário do método, e pelo próprio enriquecimento do estudo.

Quanto aos critérios para a escolha dos sujeitos principais da pesquisa:

a) alunos que foram encaminhados para avaliação pelos professores, por apresentarem comportamento ou desempenho caracterizado como "incompatíveis" com o grupo.

b) alunos que estivessem freqüentando a instituição escolar, permitindo as observações em sala de aula e eventual em outras atividades escolares.

c) alunos cujas famílias possibilitassem o acesso da pesquisadora para a execução das entrevistas.

3.4 - Procedimentos para a Coleta de Dados

Para a coleta de dados foram utilizadas:

- observações em sala de aula, além de visitas freqüentes aos estabelecimentos a fim de compreender a dinâmica do funcionamento das escolas (relações hierárquicas, etc.);

- entrevistas com os alunos escolhidos como sujeitos principais da pesquisa;
- entrevistas com os pais e professores desses alunos (sujeitos complementares).

Antes de iniciar as entrevistas os sujeitos foram informados que a pesquisadora tinha por objetivo obter informações a respeito do aluno ou sujeito entrevistado, impressões a cerca da escola e dos atendimentos ocorridos nos SOEs das duas escolas.

NOTA: No sentido de respeitar a promessa de sigilo da pesquisadora e não transgredir o caráter confidencial dos depoimentos dos sujeitos entrevistados, todos os nomes são fictícios e todas as características que pudessem vir a identificar os sujeitos foram omitidas.

3.5 - Procedimentos para a Análise dos Dados Coletados

Conforme citei anteriormente, nas considerações sobre o método, optei pelo método de pesquisa utilizado por Giorgi, (1985). Sendo assim, procurei seguir rigorosamente os passos adotados pelo autor na execução de um trabalho científico humano. São os seguintes:

1º Passo - a leitura das descrições (o discurso de cada sujeito, obtido através de entrevistas registradas) afim de

captar o sentido do todo.

2º Passo - procedi a uma nova leitura, marcando as transições de significado nos discursos, denotando sensibilidade ao fenômeno específico.

3º Passo - estas unidades foram transformadas em linguagem psicológica.

4º Passo - foram feitas as sínteses das unidades de significado do trabalho.

Após estes passos, utilizei o procedimento adotado por Suransky (1977), no 5º e no 7º passos. O sexto passo foi por mim introduzido com o objetivo de sistematizar as respostas até o 4º passo. Então:

5º Passo - constitui-se na apresentação dos casos que compreendem a síntese dos depoimentos dos sujeitos principais deste estudo (os alunos) e os demais sujeitos envolvidos (pais, professores e orientadores) como sujeitos complementares.

6º Passo - constitui-se nas respostas às questões desta pesquisa, de acordo com duas categorias previamente estabelecidas. A categoria semelhança, que se repete à apreensão de aspectos coincidentes com relação a percepção e vivência dos alunos (sujeitos principais) e dos pais, professores e orien-

tadores (sujeitos complementares). Estes aspectos extrapolam as histórias de vida e situação sócio-econômica dos sujeitos.

A categoria diferença se refere à presença de aspectos divergentes na percepção dos sujeitos, com também, aspectos divergentes na estrutura das instituições.

7º Passo - constitui-se na explicitação dos temas que emergiram do 5º e 6º passos.

Quanto à identificação de aspectos semelhantes e diferentes nos discursos dos sujeitos tomados para o estudo, cito Hannak Arendt, quando fala da "Condição Humana" (1983, p.188):

"A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferísse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais de sons, poderiam comunicar suas necessidades imediatas e idênticas". (p.188)

IV - OS CASOS

4.1 - Introdução aos Casos

"A ação só se revela plenamente para o narrador da história, ou seja, para o olhar retrospectivo do historiador, que realmente sempre sabe melhor o que aconteceu do que os próprios participantes.

Todo relato feito pelos próprios atores, ainda que, em raros casos, constitua versão fidedigna de suas intenções, finalidades e motivos, não passa de fonte útil nas mãos do historiador, e nunca tem a mesma significação e veracidade da sua história. Aquilo que o contador de histórias pretende narrar deve necessariamente permanecer oculto para o ator, pelo menos enquanto este último estiver empenhado no ato ou em suas consequências, pois, para o ator, o sentido do ato não está na história que dele decorre. Muito embora as histórias sejam resultado inevitável da ação, não é o ator, e sim o narrador que percebe e 'faz' a história". (Hannah Arendt, A Condição Humana, p. 204-205)

Mesmo não tendo a pretensão de me considerar uma historiadora, apresento-me neste capítulo como uma "contadora de histórias", pois tenho claro que os sujeitos das ações aqui reveladas (atores) não tem o sentido do ATO ou a apreensão do TODO, que uma abordagem fenomenológica propõe.

É então, com a intenção de informar QUEM É CADA SUJEITO, COMO AGE e QUAIS AS CAUSAS que justificaram tais ações, que passo a relatar as histórias identificadas como CASOS DA ESCOLA PÚBLICA (B1, B2 e B3) e CASOS DA ESCOLA PARTICULAR (A1, A2, e A3) respectivamente.

(A ordem de apresentação dos casos não tem a intenção de sugerir graus de importância ou representação hierárquica, ela significa apenas uma convenção que atende à organização do trabalho).

Observação:

Todas as palavras que parecem grifadas nas transcrições dos discursos têm a finalidade de enfatizar a mudança de entonação, através da voz ou de expressões faciais dos sujeitos do discurso.

CASO B1: EVALDO, "O CRAQUE DE FUTEBOL"

Novembro, 1985

"Tá me sufocando... dá prá tirã a camisa?
Não deveria existir Matemática. É a matéria mais ruim do
Brasil!"

Estas foram as primeiras palavras que ouvi de Evaldo, um negro alto e esguio, muito bonito, que aparenta uns dezesse-
sete anos, mas tem quatorze.

Tanto a diretora como a orientadora me sugeriram que eu escolhesse o Evaldo, porque elas "já não sabiam mais o que fazer com ele".

Desde a primeira observação, na aula de matemática, decidi que eu realmente escolheria Evaldo para este estudo, porque encontrei na sua irreverência, na maneira de "ser diferente dos outros", um inconformismo que eu queria compreender.

Nesse dia, fazia muito calor e Evaldo não era o único que estava inquieto; mas suas reações não eram semelhantes às de seus colegas: batia na sua classe com o lápis como se estivesse tocando bateria, não sentia-se intimidado com a presença da professora. Marília, a professora, fez a chamada e depois perguntou se havia algum "tema" para ser corrigido.

Como não havia, propôs o início de novo conteúdo. Evaldo avisa para a professora que não tem livro de matemática: "roubaram!", exclama ele. E então abriu um mapa e ficou examinando por algum tempo.

Seus colegas começaram a fazer os exercícios, a professora caminha pela sala de aula e fala num tom de brincadeira, mas quase ameaçador:

- "Olha as frações ... relacionando sempre com as frações"... Aproxima-se da classe de Evaldo:

- "Quê dê o caderno?"

- "De matemática eu não tenho".

- "O que tu veio fazer na aula?"

- "Que sono dá esse sol", responde Evaldo.

A professora gosta do rapaz e demonstra isso abraçando-o afetuosamente; depois continua a explicar os exercícios e novamente Evaldo participa à sua maneira:

- "Professora, deixa que eu faço o exercício no quadro... que saco!"

Seu comportamento alterna-se em momentos de agressão - quebrando uma cadeira que estava a sua frente ou fazendo barulho; há momentos em que manifesta indiferença: bocejando,

deitando a cabeça na classe ou fazendo comentários paralelos ao tema da aula.

Alguns dias depois, observando uma aula de ciências, vi que Evaldo comportava-se mais agressivamente com a professora dessa disciplina. Foi ela quem lhe aplicou a última suspensão.

Foi fácil para mim perceber os motivos, pois a professora gritava muito e demonstrava claramente suas impressões e sentimentos acerca da turma e de Evaldo, principalmente.

Em determinado momento, Vera (professora) começou a falar olhando para Evaldo:

"Tão sem educação, que nem quando tem alguém vocês não se controlam!"

"Quem estiver de pé eu vou baixar a nota ... vou botar menos".

"Evaldo, qual é o teu objetivo na Escola?"

O rapaz responde: "ler, escrever, estudar ... professora ... posso sair? Tenho que ir ao dentista ... pego a uma hora ..." Evaldo está inquieto.

Depois eu percebi que essa pergunta era constantemente feita a Evaldo por todas as professoras, com exceção do professor de Educação Física.

Os jogos de educação física ele pratica com entusiasmo.

"Professor legal é o professor Mário, cara legal, sim. Ele me leva e eu levo ele, tudo na base da brincadeira. Ignorância não tem nenhuma, nem comigo, nem com ele."

No recreio e nas aulas de educação física, quem tem dinheiro compra refrigerantes na cozinha da escola; no dia em que eu observei a aula de educação física, Evaldo comprou um, e distribuiu "vários goles" entre os colegas.

Na primeira vez que marquei a entrevista com Evaldo, fiquei esperando muito tempo, até desistir. No dia seguinte, ele me disse que pensou que eu não viria".

Dias depois marcamos novo encontro na escola.

-"Evaldo, com quem tu moras?" perguntei.

-"Eu moro com minha vó"deusde" pequenininho".

Minha mãe não quis me criã e ela me deu pra minha vó, a minha vó aceitou e me criou ... aí eu moro com minha vó...meu avô, meu tio paralítico, meus dois tios também".

Tem irmãos, mas os vê pouco porque são filhos da outra mulher de seu pai; e sua mãe? ... "Tem mais um monte de filho. Eu não me importo, nem ligo dela. Foi ela que me deu a luz, né, o que eu posso fazê?"

Evaldo tem grande afeto e consideração pelos avós que, conforme ele, "me abrigaram, me deram carinho."

Sente-se agradecido, principalmente por que nunca foi surrado por nenhum dos dois. Inclusive, quando o pai o visita e quer-lhe bater, a avô não permite que ele o faça na sua frente; "ele dá em mim em outro lugar, mas perto dela, ela não deixa".

Mas quando lhe perguntei o que sente pela mãe, Evaldo respondeu:

"Eu não gosto dela, não posso fazer nada".

- E tu, achas que ela gosta de ti?, perguntei.

"Não gosta. Ela bebe, faz um monte de coisa. Não sei da vida dela; cheguei lá um monte de vez prá falá com ela, ela não me conheceu quando eu voltei do Rio".

Então eu fiquei sabendo que, há três anos atrás, Evaldo interrompera uma "promissora" carreira de futebol, num time juvenil local, para aceitar o convite dos tios de ir morar

no Rio de Janeiro, onde não trabalhou porque os tios não deixaram, "só estudou"; como ele afirmou.

Acha que no Rio é muito melhor.

"Sabe por que lá é melhor? Lá a gente desenvolve mais, a mentalidade dos cariocas são totalmente diferente dos daqui.

Enquanto aqui tão pensando, lá eles já pensaram uma coisa totalmente diferente.

Aí, depois é que vai chegar aqui.

Sabes, por isso que eu fico mordido; quando voltei pra cá, fiquei mesmo abobado".

Quando perguntei se na escola era assim, ele me respondeu:

"Isso que eu tô aprendendo aqui na 5.^a série, eu já aprendi na 4.^a lá".

"Mas tu não tens muita paciência na sala de aula, não é, Evaldo?" perguntei.

"Com quem tem paciência comigo eu tenho; eu sou bom com quem é bom comigo".

Perguntei ao rapaz se ele gostava da escola e quase me surpreendi ao ouvir que sim. Mas já fora reprovado "várias vezes": duas vezes na primeira série e duas vezes na segunda.

As causas, conforme Evaldo, resumem-se numa só: "falta de interesse".

- "E por que falta de interesse, Evaldo?"

- "Ah, por que eu não fazia os tema."

Era assim que ele percebia seu fracasso; mas no decorrer da entrevista, Evaldo me contou que começou a trabalhar aos sete anos, como engraxate, mas ele não percebeu que não era fácil conciliar a escola com trabalho tão pesado para uma criança.

"Eu tinha bastante cliente; tinha, no supermercado, freqüês, sabe? Tinha um hotel que eu ia lá, no hotel que morava gente que vinha de fora ... aí eu ia lá, engraxava lá dentro do hotel, via televisão e de noite eu ia embora. (Evaldo estudava na parte da manhã). A primeira vez eu sujei a meia do homem; ele me chingou; daí, depois, eu fui aprendendo".

"... Agora eu sei tudo o que eu aprendo, depois passa uns tempos e eu não esqueço nada".

O que ele não gosta da escola é das professoras que gritam muito com ele e "são tudo 'xarope'! Ninguém entende ninguém ... eu quero falar um negócio não pode, a professora já grita comigo, eu já não gosto que grite comigo ... aí eu também já grito com elas; elas já não gostam, daí me mandam aqui

prá cima, aqui prá secretaria; já assinei treis vez aí o papel de ocorrência".

"Elas mandam a gente assinã. Treis vez é expulso. Já fui suspenso, mas não botaram eu expulso ainda".

Evaldo sente-se injustiçado com esses procedimentos e demonstra inconformismo com a desconsideração em relação à sua pessoa.

"Ah eu não, não acho que merecia. Ó, eu sou uma pessoa legal, não gosto que grite comigo; eu também vou gritar, vou partir prá agressão. Se falá direito comigo, fazer como ela gosta, como eu gosto, eu faço tudo legal.

Elas mandam eu calá a boca ... aí eu também falo: não calo a boca, falo prá elas isso. Elas também são nervosinhas, ainda mais aquela professora de ciências, aquela ali é danada, ninguém gosta dela".

Evaldo relata que a causa principal dos problemas com as professoras é conversa em sala de aula, mas ele descreve o comportamento como normal e vê impossibilidade de deixar de comunicar-se com os colegas:

"Elas querem que a gente sente e fique como uma estátua, só escrevendo, sem falar nada. Eu não consigo ... eu tô acos-

tumado a falar, eu não sou mudo ... se eu fosse mudo, ainda levava e não falava".

Evaldo refere Vera, a professora de ciências, como a causa principal de seu descontentamento:

"A professora de ciências, ela não gosta de mim, sabe? Ela não gosta de mim, nem eu gosto dela. Ela vive é ... "que tem que fazê isso, fica quieto, cala a boca", grita ... eu não gosto, né. Grita toda a hora. Toda hora tá gritando com um, tá baixando nota".

No que diz respeito à conversa, o rapaz descreve a sua perplexidade frente às exigências das professoras:

"Eu não acho importante ficar cinco períodos sem falar com ninguém, é dose!

Acho que (a conversa) é o sistema de gente mesmo ... e cansa, é cansativo.

As professoras são cansativas! Explica, explica e quem entende tem que escutar o que os outros não entenderam. Sempre a mesma coisa".

Evaldo mostra como percebe a pobreza dos recursos didáticos e como resultado dissocia a escola de sua principal

finalidade: gosta da escola, mas não gosta mais de estudar.

"Tô com vontade de largar, já. Eu ando num ... não dá prá aturar essa professora, ainda bem que vou sair desse colégio ... vou fazer um supletivo à noite. Pago trinta mil ... 5 mil a taxa ... trinta por mês, tá bom, né?"

"Aí acabo o 1º grau e passo para o 2º, aí se eu fizer um pouco do 2º não preciso estudar mais também".

Afinal, Evaldo pensa que a escola "ajuda um pouco" e é importante por que fornece os elementos básicos para viver, "se a gente não estudasse matemática, a gente não ia saber fazer uma conta, não ia saber dar troco, ou receber um dinheiro, sabe? O Português ajuda também, o modo da gente falar com as pessoas"...

Agora, quanto aos projetos profissionais, Evaldo disse:

"Tem uma coisa, eu também tô com vontade de sair daquele serviço também, que quando eu tava aqui, eu jogava no Grêmio, durante dois anos. Aí, nessa época, o meu tio veio prá me buscar, daí eu disse, quero ver como é que é o Rio de Janeiro. Mas vou ser (jogador de futebol) se Deus quiser. Eu sempre fui bem considerado com todo mundo lá dentro".

Como poucos meninos de sua origem social, Evaldo teve a

oportunidade de sair de onde nasceu e conhecer outro estado.

Então pedi que ele me contasse algumas de suas experiências no Rio.

"Uma vez, eu e meu tio brigamos, sabe?

Aí, eu saí prá fora de casa uns tempos; fiquei, fiquei na rua em Copacabana, dormi na beira da praia, mas não passei fome, não.

Tinha uma feira em Copacabana, tinha uma feira lá, eu ia lá na feira, lá eu ganhava ... não passava a mão, pedia. Pedia: "Será que o senhor tem prá me dar?" Eles me davam fruta, ou outra coisa, me davam banana, maçã, laranja, eu comia, enchia a barriga e ficava ali na praia de novo; fiquei uns cinco dias fora de casa".

"... Pintou era saudades quando eu recebia carta da minha vó, daí eu chorava, ... aí eu chorava uma dor grande que a gente sente de quem a gente gosta".

Então, Evaldo explicou porquê foi para o Rio:

"Era o sonho que eu queria ter, era ir pro Rio e fui, né? Como diz: eu sou de aquário, tudo o que eu quero, eu tenho!"

Quando perguntei a Evaldo, se além de engraxate, ele havia trabalhado em "outro ramo" enquanto cursava o 1º grau, ele me respondeu:

"Também trabalhei de papeleiro, trabalhei de carroça ... é, cansa. A gente caminha, sabe?

Eu, como era pequeno, não tinha dinheiro prá comprar o jornal, eu pedia ... como eu pedia, eles me davam. Às vezes, me davam roupa, sabe?

Eu pegava uma carroça e ia, eu sei andar de carroça até hoje. Ia de carrinho de mão, eu não tenho vergonha de nada; não tenho vergonha porque vergonha é a gente roubar e não poder carregã ... não tenho vergonha porque eu já passei fome, sabe? E certas vez, não passei fome e não deixava ninguém passar fome também, minha avô, também nunca deixei passar fome".

Para um garoto de quatorze anos, Evaldo demonstra um comportamento de independência e coragem frente às dificuldades que me comoveram.

Voltando a falar sobre a escola, ele pensa que é necessária para o futuro, porque "sem estudo, eu não ia conseguir o emprego no supermercado. A gente não consegue nada, hoje em dia, sem estudo, né? É difícil!"

Mas esse ano ele "está fazendo uma forcinha mais do que

no ano passado, porque eu não sou burro; é que as professoras são todas xarope"...

Quando perguntei à Evaldo como era o atendimento do SOE, ele o descreveu como um órgão que fiscaliza a disciplina:

"Ah, ela explica como é que é, como é que não é prá fazer, tem um papel lá que ela anota também; ela anota que falo em todas as matérias".

Sara, a orientadora, pareceu-me confirmar as impressões de Evaldo, pois sua versão é a seguinte:

"Evaldo veio parar aqui por problema de disciplina; problema de disciplina é com a direção. Ele voltou o ano passado do Rio, estava sem interesse, não me lembro se tinha pai.

Foi reprovado por baixo rendimento, apresentava muita revolta, era agressivo.

Eu conversei com ele diversas vezes; ele foi trabalhar; não gostava da escola, porque não gostava de estudar.

Um outro aspecto a ser considerado é a maneira como o nosso conteúdo é dado; a tendência deveria ser canalizar o potencial.

Há oito anos luto para que seja dada uma atividade extra. Mas a professora cobra, registra ocorrência, a professora pressiona.

O SOE tem um limite, não consegue mudar o tipo de trabalho que o professor executa: é a atividade que eu chamo de "cuspe e giz".

Quando insisti para que ela falasse sobre o "caso" Evaldo, ela me disse:

"As crianças não tem tanta culpa.

A nossa escola é que não serve para ele. Não adianta falar com as professoras porque elas não aceitam mudar, principalmente a Vera, de ciências.

Também a família não comparece.

Sara reconhece que, praticamente, não houve a participação do SOE nas intervenções:

"Eu não atingi o Evaldo. O mal é o seguinte: ninguém senta para conversar".

Durante meu encontro com Evaldo, eu perguntei como é que ele gostaria que as professoras fossem:

"Eu gostaria que as professoras fossem mais paciente comigo, mais delicada, né?"

Também por causa delas ... porque aqui em cima, as diretoras vão por elas, sem saber o que acontece na sala de aula.

Elas falam uma coisa lá embaixo, e aqui, falam outra totalmente diferente".

À respeito de Sara, das conversas que ambos tiveram, para Evaldo ficou: "que ela falô como é que eu tinha que ficã na aula, sê comportado, não falã ... falã nas horas exatas" ... e eu disse prá ela igual eu disse prá senhora e ela me disse: tem que tentã, Evaldo!"

Eu fiquei, realmente, impressionada com a percepção de Evaldo à respeito de si mesmo:

"É ... meu caso é sério".

Evaldo há muito tempo tem uma idéia muito clara sobre o trabalho:

"Trabalho é ter meu dinheiro, comprã a minha roupa, ajudã em casa na comida, né? É melhor, que a gente tendo o dinheiro da gente, a gente não precisa tã pedindo prá depois não pagã".

E quando Evaldo refere seus projetos de vida adulta, reafirma a importância do trabalho para a estrutura da família futura:

"Eu ainda vou ter uma família, não é?"

Sabe por que eu penso em família?

Por que eu acho tri ter uma família, ter um filho. O que eu mais quero quando me casá é tê um filho. Vou dar o amor que eu tenho e que recebi da minha avó prô meu filho, quando eu tivê".

Dadas declarações tão maduras, perguntei-lhe se não era um "pouco cedo" e ele me respondeu:

"Não importa a idade, o que importa é a cabeça".

Ao final da entrevista, Evaldo me disse que uma de suas namoradas era branca, porque ... "eu não sei, eu dou sorte só prá branca. Só tive uma namorada da minha cor, só uma".

Aí, naturalmente, pedi que Evaldo me falasse a respeito de preconceito de cor; se ele sentia, o que ele pensava a respeito.

Evaldo então um pouco reticente no início, falou:

"Aqui eu vou dar ... aqui ... eu posso falar?

Tem muito preconceito de cor".

"Acho errado, porque são humanos, pensam igual, tem pele, sabe?... mas só que um é branco e o outro é preto. Tem uns que não gostam de negro. Eu fico frio, porque eu não esquento

quando me chamam de negrão. Quando uma pessoa não gosta de mim, eu vou fazer o quê? Vou mudar de cor, vou passá uma tinta, não posso, né?... Nem tem porquê mesmo. Eu gosto dessa cor e vou ficã com ela ... não sou contra pessoa branca, pessoa mais clara do que eu ... até gosto, sabe?

Eu tinha ouvido, durante as observações, um comentário de Evaldo com uma colega, à respeito de uma rede de supermercados que não aceita negros em seu quadro de funcionários e perguntei, então, se era verdade.

"Não aceitam ..., um colega meu, da minha cor, foi lá se inscrevê, passou e tudo ... quando chegou na hora, falaram prá ele que não aceitavam; e se ele quizesse, só no depósito, só prá descarregã caixas e só caixa pesada e longe da frente da loja".

- "Evaldo, o que tu sentes quando falas sobre isso?" perguntei.

"O que eu sinto? ... Sinto ódio. Mas não de mim, ódio deles, porque eles não pensam, que eu ... (confuso)".

"É tudo gente igual, pensa igual a tu,

Tu acha que só branco pensa?

Negro pensa, sente".

Nunca consegui uma entrevista com sua avó, porque ele não demonstrou muito interesse em que eu conhecesse a sua casa, e sua avó não vem ao colégio porque é "doente das pernas!"

Depois que conheci melhor Evaldo, compreendi que não era somente o calor que o sufocava naquele dia quente de novembro.

CASO B2: AUGUSTO, "O QUIETINHO"

Março, 1986

Augusto é um menino magrinho, de pouca estatura para a sua idade, treze anos.

É tímido para falar, e seus traços e cor da pele sugerem ascendência indígena, o que aqui no Sul chamamos "bugre".

A direção da escola convocou a presença da mãe de Augusto, Dona Maria José, e do menino, para que a entrevista pudesse ser realizada na escola. A justificativa para tal procedimento foi a possível dificuldade que eu teria para contactar a mãe e combinar o encontro na sua casa. Aliás, Augusto foi selecionado pela direção para que eu o "escolhesse", devido ao grande número de registros de comparecimento de sua mãe à escola. As causas eram sempre "conversa em sala de aula" e Augusto terminou repetindo a 4.^a série.

Ambos chegaram pontualmente à escola, vestidos humildemente, mas com aspecto muito asseado.

A timidez e o silêncio de Augusto apenas lembraram-me o garoto que vi correr no pátio de recreio durante as observações. Também nos jogos de vôlei das aulas de educação física,

pareceu-me uma criança mais alegre e expansiva.

Augusto perdeu o pai há quase dois meses do dia da entrevista e imaginei que talvez esse fosse o motivo do silêncio. Ele falou pouco e limitou-se a responder brevemente às perguntas.

Seria esse "o quietinho" que fora, tantas vezes, expulso de sala de aula por excesso de conversa?

"Augusto, queres começar nossa conversa me contando porque repetiste o ano?" perguntei.

"Por causa da bagunça que eu fiz" (sua voz era quase inaudível).

O garoto percebia-se como responsável pelo seu fracasso, já que conversava muito em aula.

Pedi, então, que Augusto me explicasse como era a "bagunça" e ele falou:

"Assim, ó: a aula começava, a gente ficava quieto. Aí, na hora da merenda, ela deixava a gente solto, aí a gente começava de bagunça.

"Ah, aí ela vinha aqui em cima e chamava a diretora".

Conforme a vice-diretora, Júlia, a professora da quarta série, é uma pessoa antipática e rígida. A Sara, do SOE, tem a mesma opinião.

No dia em que entrevistei Júlia, ela me transmitiu impressões bastante negativas acerca da turma de Augusto e do próprio garoto.

"Primeiro, eu uso os meus argumentos. O ano passado, eu fiz 19 anos de magistério e nunca tinha subido na direção por indisciplina".

"Bom, ele ... queria tomar conta ... em primeiro lugar, ele queria tomar conta do professor, não é? Levantava, não sentava, ia lá, beliscava os outros, batia ... não voltava, entende?"

"A coisa toda assim, de criança mal-criada mesmo".

"A turma do ano passado me desgatou muito, foi horrível, ... era uma turma péssima em atitudes, disciplina e conteúdos."

"A maioria dos alunos era problema. Eu acho que sempre aluno-problema vem de casa; às vezes são pais separados, mães que apanha, etc ... acho que são os únicos motivos."

"O Augusto, ele era um aluno que, no início, ele tentou responder, ser mal-criado, aquela coisa toda, né? Tentou tomar conta, mas bastou eu dar uma "conversadinha" com ele.

"Eu chamei e disse: olha Augusto, a professora é... não sei como é que foram todos os professores, os outros, na sala de aula, mas comigo, é diferente; nós vamos ter que entrar num acordo, ou tu vai ficar quieto na sala de aula, ou então, nós não vamos nos dar bem, vai acontecer alguma coisa ... e aquilo ali, "bastô", sabe?"

"Ele só não estudava, não se portava, né? Mas quanto ao comportamento, não ... ele simplesmente não estudava, não fazia nada".

"Primeiro, eu uso os meus recursos ... eu peço, eu chamo os pais, eu converso com o aluno."

Através dos diversos depoimentos, (da orientadora, da mãe de Augusto e do próprio Augusto) ficou claro para mim que os tais recursos de Júlia não eram bem aceitos pelas demais pessoas, apesar de sua experiência de 19 anos de magistério, como ela havia referido.

Quando entrevistei a mãe de Augusto, perguntei à Dona Maria José quais eram os motivos, na sua percepção, que levavam o garoto a repetir o ano.

Eu não sei; ele se queixa que ..., agora quando ele ro-
dô, nos perguntamo por que, ele disse que os guri atrapalhavam
muito, né, e ele também é assim, um pouco ele gosta de con-
versã, né?"

A resposta imediata da mãe, assim como a do próprio ga-
roto, atribuíam-lhe responsabilidade pelo fracasso; mas aos
poucos, Dona Maria José foi ficando mais à vontade e conside-
rou:

"Pois olha, não é querê falã, porque eu não gosto de re-
criminã os outros, mas a professora foi muito enérgica com
ele. Quando ele começava a conversã, ela pegava e botava ele
pra rua, deixava ele no corredor, assim ... e ele ficava re-
voltado com aquilo e não queria mais obedecê à professora."

"Eu acho que aí é que ele foi desandando."

"Eu não quis falã, porque daí, ela ia começã a judiã de-
le; porque aí ela ia sabê que eu sabia que ela judiava dele,
né?"

"Eu achava, porque aí ela pegava a cabeça dele, né?"

Dona Maria José percebeu a atitude da professora como
inadequada, mas temeu comunicar o fato à direção ou mesmo

falar com a professora, pois acreditava que assim geraria um comportamento persecutório de Júlia em relação a Augusto.

Quanto à percepção de Augusto, não parecia diferir muito da de sua mãe. Para ele, meses antes, a situação já estava determinada: como se as causas e as conseqüências fossem irreversíveis. Foi assim que o garoto verbalizou:

"A professora era chata e dizia: "então tá, se vocês querem ser burros..."

Augusto demonstrava ter percebido que a professora decidiu o seu fracasso arbitrariamente.

"Antes do final do ano tu já sabias que irias repetir?" - perguntei.

"Já, ela dizia que não tem jeito".

"Não, eu não merecia, eu tinha uns dois meses antes, ela mostrou o caderno de chamada e disse quem ia passar e quem não ia".

"Eu gosto de estudá". Eu quero ser engenheiro, por que meu pai era engenheiro." (seu pai na verdade era mestre-de-obra).

Júlia, a professora, "resolveu" a repetência de Augusto, apoiada nas seguintes percepções:

"A repetência foi devido à falta de interesse ... inclusive ele fez a recuperação, ele trabalhava direitinho, né?... mas aí, não adiantava nada ... por que quem não faz todo o ano, no dia da recuperação não vai conseguir ... só aquele aluno que esteja quase passando é que vai conseguir ... é que consegue numa recuperação ... agora, o aluno que foi fraco todo o ano, tu achas que vai conseguir na recuperação?"

"Ele se esforçô, isso eu não nego, ele se esforçô muito na recuperação, inclusive dizia:

"Professora, eu preciso passá"

Digo: "É Augusto, vamo ver o que vai acontecer, né?
Mas ..."

"O bom aluno é aquele que tem boas atitudes, é estudioso, é dedicado, é interessado ... que tem acompanhamento dos pais, tá? Prá mim, um bom aluno é isso aí ... uma criança que conforme as oportunidades se manifesta ou não".

Quanto a Augusto, a sua percepção acerca de Júlia, era a seguinte:

"É muito agressiva. Eu gostaria que ela fosse uma boa professora". Pedi que Augusto me desse as características de uma boa professora:

"Tê disciplina, educação, respeito com os alunos. Essa professora xingava a gente, chamava de mal-educado ... uma vez eu fiquei brabo e chamei ela de "vêia xarope"!"

"A professora desse ano é boa, mais calma", a Júlia não gostava dos alunos".

"Eu gosto de todos os professores, principalmente do Mário de educação física, o único problema era a Júlia."

Dona Maria José, a mãe, não é exatamente tímida, na verdade, parece ter vergonha de ser analfabeta, falava olhando quase sempre para o chão; então eu quis saber o quanto ela valorizava o "estudo", a permanência na escola; quando perguntei se acompanhava os estudos dos filhos, ela me explicou:

"Ah, bom! Isso daí quem fazia era meu marido, eu não estudei, infelizmente na minha época, nunca estudei."

"Ah, nem quera sabê ... é brabo! Sim, porque a gente não sabe lê, não sabe escrevê ... só sei assiná meu nome, assim, não é?"

A gente vai numa repartição aí, a primeira coisa é o nome, e depois a assinatura e isso aí, faz falta prá gente. Eu digo prá eles, vocês estudi, né ..."

A professora percebia a dificuldade da mãe como uma desculpa para a falta de interesse.

"Eu falei, eu dizia pra ela... ela só me dizia assim ô: "Ô professora eu não sei lê nem escrevê, (eu acho que o marido é que ajudava muito) e ela dizia: "eu não sei lê nem escrevê, professora, ele me disse que já fez os temas, disse que já estudou..."

"Aí eu dizia prá ela: 'mas a senhora sabe as cores, né? Digo: olha, isso aqui é vermelho, isso aqui é azul, o aluno que tem nota azul está bem, o aluno que tem nota vermelha é porque não está bom, tem que estudar mais... A senhora vê ele estudando?"

Ela dizia: "Eu vejo ele às vezes lá com o caderno..."

"Quando a mãe dele vinha aqui falava comigo no colégio, ela dizia pro filho: Olha, Augusto, a professora tá dizendo isso aí, que tu não estuda..." Ele olhava prá ela com uma carinha de sem-vergonha, de riso, eu não sei, ... eu acho que eles fazem o que querem dela... eu acho que aquela mãe aí

deve..., deve de dá carinho prá eles, mas pelo jeito deles, eu não sinto que eles tenham respeito por ela nem nada, entendeu?

"Acho que por quem eles tinham respeito era pelo pai e eu nunca o conheci, nunca veio na escola."

Dona Maria José não consegue entender que o seu filho tivesse os problemas relacionados à escola, na verdade, para ela a palavra "problema" parece estar sempre associada a dificuldades financeiras.

"Em casa eu acho que ele não ... que ele não teve problema de finância ... assim, não é?"

Quando Dona Maria José referiu-se aos cuidados dispensados aos filhos, ela disse:

"Tem tudo dentro de casa ... se eles se queixarem que passam fome em casa, eu posso dizê assim, descurpe a expressão ... que eles são mentiroso."

Sara, a orientadora da escola, lembra como fato mais marcante, um encaminhamento feito ainda na 1.^a série, para atendimento especializado, mas nunca considerou o caso de Augusto, "grave". Na verdade, teve somente um ou dois encontros

com a mãe do menino porque conforme ela referiu: "problema de disciplina não é comigo".

Durante a entrevista com Dona Maria José, perguntei-lhe como haviam sido os encontros com Sara.

"Com a Sara do SOE? ... Eu já falei várias vezes. Na primeira série, que elas me mandaram levá ele na psicóloga, não sei porque, porque ele não "desenvolia", né ... aí eu levei ele lá na Escola "C" onde tem a psicóloga, e a psicóloga "agarrô" e disse prá mim - até a psicóloga foi meio grosseira - esse guri não tem nada, (riu embaraçada) a professora é mais "loca" do que ele, porque ele não tinha nada e ela mandava o guri prá lá ... diziam que ele não desenvolvia no colégio".

A mãe de Augusto parecia querer dizer que a orientadora não era muito informada a respeito dos alunos.

"Ah! Ela é boazinha, já conversei várias vezes com ela, ela uma vez até me perguntou se ainda precisava levar o menino na psicóloga; aí eu disse que tava bem, né; eu disse que não, me deu vontade de dizê pra ela: e eu lá "vô" levá o menino prá tá passando vergonha perto de gente ... essa psicóloga foi tão grosseira que veio me responder no corredor! e ... tava cheio, até tinha gente daqui do colégio."

Na realidade, Dona Maria José demonstrou nunca ter sido

realmente esclarecida pelas professoras com relação aos atendimentos feitos ao filho, nunca questionava a necessidade de tais atendimentos; ao contrário, acatava as decisões da direção, da professora ou da orientadora, sentindo-se subordinada a elas.

A causa do "atraso" no desenvolvimento, já que havia sido esse o diagnóstico que levou o menino ao CAE da escola, ficou caracterizada por Dona Maria José como "problemas de garganta", dado aos episódios de dor e febre que ele referiu e que foram resolvidos com "um remédio" que deram prá ele."

Augusto, que estava presente na ocasião da entrevista, lembra que tinha "dificuldade para falar", sendo atendido por uma foniatra; a mãe concorda e acrescenta: "ele trocava as letras".

"Por causa que ele tinha muito problema com a garganta, já no inverno, até a metade do verão atacava a garganta e ficava com uma febre que nem sei, depois que ele tomou esse remédio nunca mais atacou a garganta".

Com relação ao episódio, ocorrido com a professora Júlia, na 4.^a série, Dona Maria José demonstra que tanto ela como o marido viram o filho como responsável ou mesmo culpado e seu marido achava que ele merecia uma punição:

"Apanhá, ele não apanhava. Meu marido ficou furioso, né? Ficou que era ... agora eu, não dei muita bola, agarrei e disse para ele: não adianta surrá"...

"Então meu marido disse: 'Olha, eu vô tirá a bola, vô tirá a televisão, vô tirá tudo né? ... meu marido andô tirando uma semana, mas depois, ele ficou doenti, né? E aí... isso ... que vai fazê?"

Alguns dias depois de sofrer um derrame cerebral, Sr. Antônio, seu marido, mestre-de-obras que iria completar 56 anos em março, faleceu.

Achei que seria relevante conhecer o comportamento e tipo de participação de Augusto na família.

Dona Maria José então me esclareceu:

"Agora, eu vou lhe dizê uma coisa, ele sozinho, quando tem sô nós dois, é a mesma coisa que não tê ninguém em casa. Já chega ali, não vê quem conversa com ele ... não brigemo, nada. Mas quando chega o outro ... o outro não é filho legítimo, é filho de criação, então o outro é briguento, assim... ele briga até comigo mesmo - porque eu vô escondê? - então este aqui fica brabo, "mãe ... ô, o Carlinho, já começou... o Carlinho já começou e aquilo vai me enfernecendo, né?"

Às vez, eu dô laço mesmo, porque quando tem um sô é como

não tê ninguém, mas quando o outro chega, esse aqui já tá pronto para ir pro colégio. Às vez, pergunto por que tão cedo lá, né ... mas então, prá evitá de brigã, o outro (Augusto) pega e vai pro colégio. Ele vem a pé. Eu trazia, mas agora ele vem sozinho".

"Ele é quieto, mas é o outro que provoca; às vez esse aqui sai e não dá bola prá ele, né?"

"Eu peguei o outro em Soledade. Ele nasceu num sábadó, no domingo nós trouxemo, a mãe queria que nós truxesse porque os irmão dela queriam matá a criança, aí nós ficamo com pena, uma criança tão bonita..."

Ao encerrar a entrevista com Dona Maria José, perguntei o que ela gostaria que seu filho fizesse no futuro:

"Olha, eu prá mim, né, seja um dentista, seja um médico, engenheiro, um professor, até um professor ele poderia ser, né? Eu acho que ele tem uma boa vontade de estudá, ele pode sê, né?"

Tudo é difícil, né? Tudo é abaixo de trabalho, né?"

CASO B3: ISTVAN, "O CIGANO"

Novembro, 1985

A orientadora da escola "B" havia insistido muito para que eu escolhesse Istvan para o estudo, já que ele é considerado na escola, um caso difícil. O curioso é, que tanto a direção como a orientadora, imaginavam que a minha participação mesmo como pesquisadora, poderia trazer resultados imediatos, para os alunos-problemas.

As informações que eu obtive a respeito de Istvan, fizeram-me concluir que, realmente, além do menino corresponder aos critérios estabelecidos para a escolha dos sujeitos, seus depoimentos enriqueceriam este estudo pelo fato de pertencer a uma família com características bem peculiares.

A mãe de Istvan é cigana e pertence a uma tribo que atualmente está assentada nos arredores de Porto Alegre. Seu pai é brasileiro, descendente de italianos radicados no interior do Rio Grande do Sul, e tem instrução de nível de superior.

As condições financeiras da família de Istvan são grandemente diferenciadas das demais famílias dos alunos que frequentam a escola; mas a direção admite que tem interesse em manter um aluno, cujo pai é generoso nas doações ao CPM (Círculo de Pais e Mestres).

O que inicialmente destaca Istvan aos demais colegas é que este, sempre vai para a escola num bom automóvel, enquanto que seus colegas fazem o percurso a pé.

Além disso seus pais vão sempre esperá-lo na hora da saída e o pai tinha por hábito, fazer visitas diárias à escola, durante os recreios, para saber se o filho esta bem. às vezes, não contentava-se em olhá-lo da rua e entrava para interferir nas brincadeiras.

Este excesso de proteção e controle, como foi caracterizado por Sara, a orientadora do SOE, foi um dos fatores que agravaram "as diferenças" de Istvan em relação aos seus colegas.

A entrevista com o menino, assim como os demais sujeitos da escola "B", foi realizada na sala de atendimento especializado desta escola, por estar desativada e ser a única disponível.

Istvan, ao entrar, logo se interessou pelo gravador:

"Tu vai gravar, tia?" perguntou-me, sorrindo.

Seu sorriso é quase enigmático e parece dizer: "eu estou longe daqui".

Istvan é um menino magro, de uma palidez acentuada pelo negro dos cabelos e olhos. Apesar de sua idade, 12 anos, uma penugem escura sugere um buço.

Quando Istvan colocou as mãozinhas sobre a mesa, não pude deixar de observar as suas unhas leteralmente encardidas e então, me surpreendi comparando sua aparência às de Evaldo e Augusto, que são crianças muito pobres mas asseadas, enquanto que, Istvan por ser considerado o aluno rico da escola, deveria ter mais condições para manter bons hábitos de higiene.

Imediatamente, determinei-me a "suspender" a estereotipia que acompanha a palavra "cigano" e que certamente, contribuiria bastante, na composição da imagem de Istvan. Deste forma, fiquei muito curiosa para conhecer o menino e compreender as razões que o levaram a ser considerado uma criança-problema.

Júlia, a professora da 4.^a série, não somente fazia uso da estereotipia, como sentiu-se "esperta" por ter "adivinhado" a origem do menino. Deixou claro este aspecto, com as seguintes declarações:

"Sabe porque eu acho ele diferente dos outros meninos? Quando eu pus os olhos nele, eu até falei com uma colega quando vi ele no pátio, eu não sabia que ele seria meu aluno e até disse assim: 'mas olha aí, que criança mais engraçada, até parece um cigano' e eu nem sabia que ele era descendente de ci-

ganos...Porque tu olha pra ele, ele é diferente, e por muito que ele se limpe, ele parece que está sempre sujo; para mim, é o fato dele ser cigano; mas com os colegas, acho que era mais pelo aspecto econômico, porque os pais vem buscar de carro, e sempre juntos".

A entrevista com Istvan foi uma das mais longas, dada a sua necessidade de relatar detalhes e "devolver" as perguntas, solicitando a minha participação.

Antes que eu pudesse fazer qualquer pergunta, Istvan quis saber como eu o "descobri" naquela área; na realidade parecia que ele me perguntava se eu também o havia achado diferente.

O fato dele ter sido escolhido por mim para este estudo, já caracterizava esta tendência e então, tratei de deixar claro para Istvan, que conotação tinha a diferença para mim, no que se refere aos encaminhamentos ao SOE.

Istvan falou muito de si mesmo, da escola e principalmente de sua família.

Justificou a origem de seu nome e falou na família de sua mãe como se pertencesse a "outro mundo". Seu avô materno está no céu, faleceu, mas a avó e os tios estão "aqui", explicou-me.

Ao dizer a idade relacionou-a imediatamente com a série

que está cursando (4.^a) e disse ter vergonha de estar atrasado nos estudos, pois repetiu duas séries consecutivamente (a 2.^a e a 3.^a).

Como causas das repetências referiu uma professora "louca" da outra escola, que conforme a sua percepção, lhe atrapalhava dizendo que ele não tinha condições para ser aprovado, e também, suas dificuldades que identificou como de "coordenação motora", o que ele entende por "fazer exercícios".

Istvan relatou um período de atendimento nessa área, já na escola 'B' e, lembrando de vários exercícios, indicou na sala os locais onde os praticava. O menino valorizou muito o atendimento recebido, ao qual atribuiu os progressos realizados, pois iria "passar de ano". Ainda acha sua letra muito feia mas concorda com o pai que lhe diz que ele sabe fazer letra bonita quando quer: "só que precisa um pouco de esforço pra segurar bem levezinho o lápis" disse-me Istvan.

O menino lamenta que os atendimentos de psicomotricidade, tenham sido interrompidos: "a tia não pode mais me dar aula porque uma aluna louquinha da classe especial, chutou a perna dela e ela ficou doente".

Istvan classificava de loucos ou louquinhos (para crianças) todas as pessoas que supostamente tiveram comportamentos passíveis de crítica. Na verdade, a preocupação com a loucura,

era uma constante.

Quando conversei com a orientadora ela foi categórica:

"O guri é um chato; é dispersivo, agressivo, anda mentindo, quando faz alguma coisa pede muito para não contarmos para o pai porque senão "ele vai matar a pau", e não é verdade, não acho que o pai é agressivo"

Sara, disse ainda, que não há condições de trabalhar com Istvan, porque: "o Istvan é fruto de uma família completamente desestruturada, é filho de uma cigana e de um dentista de um dente só".

Conforme os depoimentos dos pais, da professora e da orientadora do SOE, Istvan é definido como um menino DIFERENTE.

Os pais o percebem como diferente em relação aos outros colegas, e mesmo às outras crianças, inicialmente, porque conforme seus depoimentos, o menino sofrera episódios de convulsões aos dois anos, que teriam como consequência, problemas neurológicos os quais lhe dificultariam o desempenho na escola.

Também admitiam que o fato dele ser cigano o colocava em situação de inferioridade em relação aos demais. Somando-se a esses fatores, seus pais procuram omitir essas dificuldades en-

tre os seus familiares ciganos, para que eles não o vissem também como uma criança diferente:

"Nós não podemos comentar com os ciganos, nem que ele "rodou" (repetiu o ano escolar), nem que ele fez um tratamento neurológico, porque eles não aceitam isso, eles acham que ele é um DOENTE, e eu sabendo disso, as coisas pioram para ele. (...)" "Eles não compreendem, não aceitam; ele gosta muito de pegã, de abraçã a pessoa, beijã e eles não aceitam, não compreendem".

(...)"Eles desconfiam que ele é louquinho...na educação eles são limitados, são atrasados, então nós escondemos deles pra eles não fazerem diferenças com o Istvan, não darem o 'desconto'".

"Mas não é só com isso, que temos problemas. Já deixaram de aceitar o Istvan num colégio de freiras porque minha esposa é cigana e nós ficamos muito revoltados e então eu disse pra ela que os ciganos são mais cristãos que os católicos... porque não fazem AGIOTAGEM COM A CARIDADE, como os católicos, que dão aos pobres esperando encontrar um lugar lá em cima, e os ciganos, ao contrário, fazem caridade por AMOR AO PRÓXIMO; e a minha esposa tem isso muito desenvolvido; inclusive os ciganos dizem: AQUELE QUE DÁ OU FAZ, SOMENTE QUANDO LHE PEDEM "JÁ ESPEROU DEMAIS"!

A professora considera Istvan diferente, inicialmente, pelo fato do menino ser cigano, ter má aparência, pelo tipo de participação do menino em sala de aula, relacionamento com os colegas e, principalmente, pelo "acompanhamento" que o seu pai exercia na escola.

Conforme a percepção de Jorge, pai de Istvan, Júlia "sabia que meu filho não era trouxa, porque, tudo o que ela dizia, que produzia sofrimento no meu guri, ele notificava em casa. Então eu ia à escola e dizia pra ela:

- 'Olha professora, o grau de sensibilidade varia nas crianças, se a senhora chama o Joãozinho de diabo porque ele lhe incomoda muito, ele pode aceitar, outro, já pode sofrer com isso, a senhora tem que abrir caminho para as crianças se aproximarem da senhora, e não, se distanciar'..."

Parece que não era exatamente esse o propósito de Júlia pois assim ele descreveu Istvan:

"Olha, o Istvan é um aluno-problema mesmo, mas com disciplina, ele não incomodou muito. Ele era muito lento, tinha que ficar sempre pertinho dele e eu dizia: -'Olha, Istvan, tu vai te atrasá.'"

Eu chegava no ouvido dele e dizia:

"Olha, trabalha rápido, porque senão, amanhã nem o pai reclamã pra professora... e a professora não é culpada, tu é que estás muito lento... aí, ele baixava a cabecinha e trabalhava, né?"

(...) "O pai dele, vinha todos os dias, quando ele podia, ele me atacava cedo, quando eu entrava na escola, ou então, na saída, sempre tinha alguma coisa para reclamar"...

(...) "e eu acho que o Istvan, não é mesmo pra nossa escola aqui, acho que ele deveria ter um nível melhor, não sei.... O Istvan, às vezes revolucionava a sala de aula, porque todo conteúdo novo que a gente ia dar, ele queria SABÊ, SABÊ, SABÊ, a mais né?"

Inclusive os outros ficavam tudo parado... e depois eu dizia:

"Como é, só o Istvan na sala de aula? E os outros, cadê os outros?"

Isso denotava inteligência, vontade, interesse... então, era isso também que tinha CONTRA, era uma diferença pra melhor, imagina, ter na sala de aula um aluno que fale direitinho, né, que diga os "erres" e os "esses" que a gente costuma cortá, não é?

Ele tem muita coisa positiva, também, e era isso, também, que os outros não gostavam nele, porque sentiam que eles estavam falando sempre errado e o Istvan, não; estava pronunciando as palavras perfeitamente na sala de aula."

(...)"Geralmente, eles diziam: - 'cigano, porque é que tu não vai com outros ciganos?' e aí, ele dizia: - 'pois é isso mesmo que eu quero."

(...)"Ele contava muito da avó cigana que é rica e meus alunos são paupérrimos, e o Istvan representava riqueza, aí despertava os ciúmes, e os alunos falavam:

- "se tu é rico, o que tu estás fazendo aqui? Nem parece que é rico, se vem todo sujo..." e ficava aquele ambiente pesado em sala de aula...

"Eu acho que o problema do Istvan é o pai, eu acho que quem tinha que se tratá é o pai dele..."

Sara, a orientadora do SOE, apesar de posicionar-se contra a professora, por achá-la "limitada", "rígida", concordou com as observações de Júlia. Falando a respeito do pai de Istvan, Sara o descreve como um homem que, apesar de ter todo o conhecimento teórico, na "prática faz diferente". Percebe Jorge (pai de Istvan) como uma pessoa que faz "jogo de palavras", paranóico, por ter argumentado que "são muito perseguidos" e

por afirmar que "não existem amigos".

Acusou os pais do menino de tentarem suborná-la para que protegesse Istvan e exemplificou esse comportamento afirmando que a professora havia passado pela mesma experiência, assim como uma coleguinha de aula que "recebia presentes para que fizesse os trabalhos da escola para o filho".

A percepção que Sara tem de Istvan é muito negativa e parece que, não poderão contribuir em nada para a resolução dos conflitos do menino:

"Já ouvi a própria mãe dizer que o menino é louquinho; é um menino que não tem amigos na escola, tem carência afetiva porque não se sente aceito em lugar nenhum, não tem rendimento satisfatório porque tem um problema neurológico e é tratado como deficiente pelos próprios pais".

"Eu defino o Istvan como uma criança onde predomina o sentimento de "menos-valia", que tem baixa-estima e é vítima de uma família totalmente desestruturada. O ideal era que ele se afastasse deles para poder viver".

Quanto ao próprio Istvan, percebe o atendimento do SOE como muito bom, mas:

(...)eu já fui várias vezes encaminhado pro SOE...naquela

época...mas aqui, eu só fui encaminhado duas vezes. Agora, agora eu não vou mais pro SOE, porque se eu for mais uma vez eu vou expulso".

Suas dificuldades de relacionamento resumem-se em repetições:

"Quando alguém me provoca eu dô nele; então, eles vem reclamar aqui dizendo que sou eu e, aí, vou pro SOE, uma, duas, chega a terceira vez, tem que ser expulso!"

Istvan diz que o que ele mais gostaria é que seus pais tivessem mais confiança nele e que:

"Meu pai não ficasse tão brabo comigo por causa das coisas erradas".

(...)"eu gostaria de ser mais amigo da minha irmã... mas tem esse diabinho, aí em baixo, que não deixa eu ser amigo da minha irmã. Embaixo tem diabinho, em cima tem santinho, sabe, tia?"

Durante um passeio que a escola fez, Istvan teve que ser "mantido" de mãos dadas com Sara, pois quase precipitou-se em direção a um automóvel.

Sendo repreendido pela orientadora, que lhe avisou para

que ele não a chamasse de tia, "porque eu não sou tua tia!",

Istvan comentou:

"Quero ver depois...quem vai me cuidar"...

Istvan me disse que adora a avó e a família da mãe, mas os vê pouco, gosta muito da escola, mas não tem amigos; gosta que seu pai se preocupe com ele mas preferia que ele não fosse tão seguidamente à escola; acha o atendimento do SOE muito bom mas se fosse encaminhado mais uma vez...seria expulso da escola.

CASO A1: FÁBIO, "O INTELLECTUAL"

Janeiro, 1986

Fábio e sua mãe receberam-me em casa, conforme havíamos combinado previamente, por telefone.

Após a minha chegada, o menino voltou a brincar com o irmão enquanto eu conversava com a mãe. Fábio estava ansioso para conversar comigo e tentou interromper por duas vezes a entrevista com Sônia. Dada a sua disponibilidade para a entrevista, a minha participação ficou reduzida a perguntas do roteiro e Fábio falou livremente de si mesmo, da escola e dos motivos que o levaram a ser atendido pelo SOE.

Sua postura, seus gestos, pouco lembravam um menino de 10 anos e meio.

Fábio é um menino alto e magro e tem, conforme constatei no final da entrevista, a fragilidade que suas características físicas sugerem.

Fábio, inicialmente, disse que gosta muito de estudar e gosta da escola aonde estuda porque ele tem "muitos amigos por lá"; manifestou-se com bastante maturidade em relação as crianças pobres que não tem acesso a escola, pronunciando-se

quase que "politicamente":

"Eu acho muito triste; uma coisa que não devia acontecer, não devia ter analfabetos no BRASIL, pois pra iniciar, a pessoa tem muitas dificuldades, depois... porque é pior pra todos, porque cada analfabeto é como se fosse mais miséria no país!"

A seriedade com que Fábio respondeu as minhas perguntas à respeito da escola e do estudo, fez com que eu compreendesse os motivos que o levaram a ser conhecido na escola como "o intelectual".

Fábio pensa à respeito do estudo, o seguinte:

"Eu acho que o estudo é importante, porque senão, a pessoa nunca vai ser uma pessoa, porque daí, a pessoa não vai saber o que é necessário para viver, para enfrentar problemas; pra enfrentar qualquer problema tem que entrar na escola, ter conhecimento.

Eu acho isso à sério; também é um dever e um direito. É o direito que tu tens para aprender o que é necessário para enfrentar as coisas".

Quando perguntei ao Fábio como ele havia chegado a tais

conclusões, que tipo de informação ele teve, se teria havido algum debate na escola ou mesmo em casa. Ele me informou que gosta muito de ler. Fábio lê diariamente um jornal de São Paulo, que considera mais crítico do que o jornal de Porto Alegre e que a única coisa que lhe "desagradava no jornal de São Paulo" era a caminhada diária que via-se obrigado a emprender até a banca de revistas, cerca de três quadras de sua casa. Mas o problema foi resolvido pelo pai, que mantém a assinatura do periódico com o endereço do escritório.

A orientadora do SOE indicou Fábio para este estudo, porque um conflito recente com alguns colegas levou o menino a solicitar a intervenção do SOE, pedindo que fossem tomadas providências contra os colegas envolvidos.

Dadas as manifestações de Fábio, rancor e inconformismo com o desfecho do episódio, Mariza, a orientadora Educacional, resolveu solicitar a presença dos pais de Fábio:

"Desta vez, a iniciativa de procurar o SOE, partiu de Fábio, mas ele é um menino muito sensível, introvertido e isso o deixava muito 'exposto' às brincadeiras da turma. Quando percebi que o problema era mais sério, resolvi falar com os pais e aconselhar uma terapia".

O relacionamento com os demais colegas se caracteriza

como instável, pois a sua disposição para as brincadeiras varia de acordo com o tipo de participação:

"Se ele não for o aluno, tudo bem", conforme observou, sorrindo, a professora.

"O Fábio é muito inteligente e sensível, prossegue Márcia, mas com pouca resistência à frustração, por isso se magoou tanto. Quando aconteceu o incidente com o Fábio, eu percebi aquilo como brincadeira de criança, eu tentei mostrar pra ele que era para rir, mas não adiantou muito", concluiu a professora.

Durante a entrevista realizada com Márcia, (a professora da 4.^a série), eu solicitei que ela me desse suas impressões em relação à turma e que relatasse o episódio que resultou em terapia para Fábio.

As impressões de Márcia são as seguintes:

"Eles são maravilhosos! É uma turma integrada e produtiva; eu adoro lecionar e, modéstia à parte, esta turma foi considerada "a menina-dos-olhos" das quartas séries da escola A! Eu amo **eles e eles me amam!**"

Quanto ao episódio, conforme Márcia ocorreu o seguinte:

"Eu combinei com a turma da aula, de levá-los para passar o dia na casa de uma das coleguinhas, cuja mãe já tinha sugerido antes, porque é uma casa, que é quase um sítio, com um jardim muito bonito e piscina.

"Tudo transcorreu além das expectativas", me falou Márcia, só que quase na hora de ir embora, quando todos já estavam vestidos, Mário resolveu jogar Fábio na piscina.

"Estava uma dia muito quente, prossegue Márcia, "e eu tenho certeza de que ninguém se importaria de se molhar, mas com Fábio ...é diferente. Ele chorou muito e ficou inconsolável!"

Sônia, mãe de Fábio, concorda com Márcia e atribuiu a reação do filho a "uma falta de agressividade", que provavelmente o fragiliza em relação aos demais colegas. Ela percebeu o procedimento da professora como adequado e até do menino que empurrou o filho, porque guiado pela professora, pediu "desculpas e disse que foi sem querer". Mas o que agrava essas situações, é a reação posterior de Fábio que tende a "guardar a raiva e depois não aguenta", querendo até se vingar.

Quando pedi a Fábio que me explicasse o que havia acontecido, seus olhos encheram-se de lágrimas e ele falou:

"Tudo ... Tudo por um incidente. Teve um passeio né,

no penúltimo dia de aula e me jogaram na piscina de roupa, daí, eu fui organizá uma turminha prá dá nos outros ... prá me vingã ... daí na hora, todos ficaram contra mim ... aí eu me perdi ..."

Fábio sentiu mais, porque, conforme disse, ele foi o único a cair de roupa na água e o desfecho foi ainda pior:

"Além de me jogarem na piscina, agora depois o que fizeram me deixou mais mágoado ainda, eu me senti traído e ultrajado".

Fábio percebe a si mesmo, como muito nervoso:

"Eu sou muito nervoso, até eu to fazendo tratamento com psi ... avaliação com psicólogo... eu tenho o problema de ser muito nervoso, às vezes eu choro assim de raiva, não consigo me conter ... Bem, quando eu to no auge do nervosismo, eu acho que o melhor jeito é assim ô (apertando os lábios e fazendo mímica) é estrangulá cada um deles, assim pra eles aprenderem.

Fábio não percebeu como positivo o atendimento do SOE: "apesar" de ter resultado em terapia individual e familiar, já que o terapeuta solicitou encontros regulares com Sônia, seu marido e Rogério, o irmão de Fábio.

Sugeriu que fosse dada uma punição para "os principais" tal como um mês sem período livre, acha que a orientadora não deveria somente "acalmar", mas sim, falar muito mais, conversar bastante "com todos".

Quanto ao seu futuro, disse-me que gostaria de trabalhar em algo que "tenha que usar computadores", apesar de que por enquanto, só ter feito um curso na Assembléia.

O que mais gosta de fazer, é ficar em casa lendo, ou ir na casa de algum amigo, só que:

"Ultimamente, por causa da briga, eu não tenho amigos".

CASO A2: DADO, "O VOCALISTA"

Dezembro, 1985

"Eu me chamo Leonardo, mas meus
amigos me chamam DADO"

Leonardo é um menino com 11 anos recém completos, de feições bonitas e muito simpático. Seus cabelos tem manchas douradas pelo sol, ao estilo dos "surfistas". Márcia, a sua professora, havia me informado que Dado "faz muito sucesso com as gurias da aula".

Como procedera com as outras mães dos alunos da escola A fiz o primeiro contato com Beth, mãe do Dado, por telefone e marcamos as duas entrevistas para o mesmo dia, pois tanto ela que é professora, como seus dois filhos, já estavam em férias e conforme explicara:

"as crianças gostam de passar o dia no clube, então, é melhor a gente passar uma tarde conversando, e resolver num dia só".

Certamente, concordei com a sugestão e cheguei à casa de Beth às 14:00hs de um dia muito quente. Como Dado e seu irmão estavam assistindo a um filme no "vídeo-cassete", Beth e eu resolvemos aproveitar a oportunidade para conversarmos a sós.

Beth me recebeu, inicialmente, pouco à vontade, praticamente desculpando-se por morar num bairro típico de classe média, em uma casa bastante simples.

"Não repares a casa", me pediu desconcertada.

Percebendo minha surpresa em relação à sua observação, Beth começou a explicar as razões para os comentários iniciais, solicitando inclusive, que eu deixasse o meu carro estacionado bem em frente à janela, já que "os negrinhos da vila não brincam em serviço".

Ficou evidente para mim a importância que a mãe de Leonardo dá ao "status" da família; então, minhas questões tiveram início a partir deste tópico.

Beth, inicialmente, falou da distância entre a casa e a escola, como um motivo importante que justificaria a mudança de residência, também considerou a inexistência de boas escolas no bairro onde residem atualmente, queixando-se do pouco espaço da casa e finalmente explicou que, apesar do Dado ter bons amigos na rua, ela preocupa-se muito com uma favela que desenvolveu-se próxima dali, porque existem muitos "negrinhos que estão sempre praticando pequenos furtos e assaltos, inclusive às crianças".

"A crise nos 'pegou' e passamos por algumas dificuldades.

Meu marido era engenheiro...mas não tem exercido a profissão, porque engenharia não dá mesmo"...

Solicitei, então, à Beth que estabelecesse uma comparação entre o estilo de vida da clientela da escola A e o seu próprio, já que além de ser mãe de um dos alunos é a professora coordenadora do jardim de infância, o que lhe possibilita maior contato com outros pais e alunos.

Referindo-se ao filho, Beth disse:

"Uma coisa que eu me preocupo muito é que os amigos que ele tem na escola tem o nível sócio-econômico muito maior que o meu; então, por exemplo, usam muito lã na escola, um ir na casa do outro.

Então, os amigos têm casa com piscina, de dois andares etecetera e tal; então, ele convive com três realidades:

- ele tem a nossa, com os nossos amigos que têm, vamos dizer, mais ou menos o nosso padrão de vida; ele tem a zona aqui, que sabe, né, são os mais pobres, e tem o nível mais alto também, que aí também a gente se choca um pouco, né..."

Beth explicou que isso causa certa confusão para Dado, porque seu nível de exigência equivale-se aos de seus amigos de escola. Assim, tanto ela como o marido são levados a cons-

tantes explicações referentes às possibilidades e previsões de despesas.

Ela cita como exemplo, a última reivindicação de Dado: uma viagem à Disneyworld.

Os argumentos utilizados por Beth para dissuadir o filho explicitam as suas próprias expectativas e fantasias, as quais no meu entender, referem-se aos "apelos" a que estão expostos diariamente, na escola:

"eu até disse pra ele, olha meu filho, não é que a mãe não possa te dar essa viagem, eu até poderia, mas eu acho que tem tantas outras coisas; a mãe quer sair daqui, quer uma casa nova; então eu acho que se a gente começar a gastar em tudo que tem vontade ...até esse "vídeo-cassete", por exemplo, eu acho que era totalmente dispensável".

Praticamente todas as considerações de Beth relacionaram-se de uma forma ou outra aos diferentes padrões de vida e conseqüentes comportamentos do filho e dos seus coleguinhas. Inclusive o conflito que determinou o encaminhamento de Dado ao SOE refere-se ao convívio com os meninos de sua rua em confronto com os valores dos amigos da escola.

"foi bem naquela época dos Menudos, o meu guri era vidrado nos Menudos, tem todos os discos. Eles aqui na zona organi-

zaram um show dos Menudos; faziam dublagem, apresentações, mas na turma da escola, quem gostava dos Menudos era bicha, entende?

Quem tinha que gostar era mulher, aquele negócio todo. Então, o que é que ele fazia:

- em casa, aqui na zona, ele dizia que gostava e na aula, ele dizia que não gostava, e esse menino, que era muito amigo dele, porque sua avó mora aqui perto, ficou sabendo, inclusive ele assistiu a um show; então ele usava essa estória dos Menudos pra: "olha se tu não fizer isso...se tu não me der uma pepsi-cola, eu vou contar pra todo mundo que tu gosta dos Menudos".

Beth me explicou que tanto ela quanto o marido procuraram apoiar Dado e encorajá-lo a não submeter-se às intimidações e chantagens, que era somente uma questão de gosto, mas ela explicou que foi difícil, porque quem gostava dos Menudos "era muito gozado" na escola.

O que ocorreu então, explicou-me Beth:

"Dado começou a não ceder mais às chantagens e o outro fez um cartaz bem grande e botou no quadro-negro, pra todos saberem que ele gostava dos Menudos, aí pela primeira vez, Dado apareceu chorando na minha sala"...

Beth lembrou que já havia pedido à professora, antes dessa ocorrência, que tomasse providências:

"Eu nunca observei nada nesse sentido" explicou-me Márcia, "provavelmente Guilherme esperava a hora de período livre do pátio pra implicar com o Dado, porque na sala de aula, eram as "coisinhas de sempre".

Beth, explicou-me que a situação era realmente delicada pelo fato dela conviver com a mãe de Guilherme e por que ambas trabalham na escola.

"Aí, então, foi que o SOE atuou mais diretamente", explica Beth, "chamando os dois; então os dois conversaram com a orientadora e depois ela colocou pra nós direitinho tudo o que tinha dito, e colocou que eles podiam ser amigos e ter amigos, sem deixar um de gostar do outro que a coisa se resolveria, que ele conseguiu dizer que gostava dos Menudos e conseguiu se posicionar no grupo...eu acho que a escola resolveu bem..."

Mariza, a orientadora do SOE, tem a mesma opinião, acha que a intervenção foi válida, que os dois meninos tiveram oportunidade de 'admitir suas diferenças' e tornarem a ser amigos.

Quanto a Dado, durante a entrevista teve muita dificuldade

de em falar no assunto, demonstrando que a situação apesar de explicada, não estava totalmente resolvida.

Dado cada vez que iniciava a explicação, ficava com a voz embargada e não conseguia mais falar.

Após chorar um pouco, Dado expôs a sua versão:

"Não é que eu tava...eu brincava com ele, e um dia eu briguei com ele e daí, ele começou a me chantagear me pedindo bala, régua, monte de coisa (continua a falar enquanto lágrimas escorrem pelas suas faces)...daí...daí a tia Marcia nos levou pra sala da tia Mariza...agora, eu fiz as pazes com ele (chorando muito), tá tudo resolvido..."

Percebendo que as palavras de Dado, não expressavam seus sentimentos, insiste em perguntas, porque ainda estava tão magoado e Dado então me explicou que era por temer "as gozações dos outros na aula".

Como persistisse a ameaça, Dado abandonou a opção musical, e nunca mais tinha ouvido os discos, que tanto gostava, antes:

"Não é que...daí, eu posso brigar com ele um dia e ele contar, mas acho que ele não vai contar...se ele contar, os guris vão me chamar de bixa..."

Beth relatou-me como os meninos da rua e Dado estavam entusiasmados com o show:

"eles ensaiaram durante um mês praticamente todos os dias.

Também, "esfriou", sabe?

Hoje em dia, não falam mais, estão lá com os discos guardados e o negócio parece que morreu..."

Quando perguntei a Beth se Dado era um bom aluno, ela descreveu-me como percebe o rendimento do filho em relação aos outros colegas e ela então o classifica como uma "criança média".

Beth percebe seu filho como uma criança dispersiva: "que precisa se voltar pra aquilo que tem que ser feito; eu acho que os professores sempre tiveram preocupados em respeitar isso aí, e talvez até numa escola pública né, talvez ele perdesse recreios e recreios por não ter completado às atividades".

Dado me disse que não sabe se ainda gosta dos Menudos e com relação ao futuro não tem idéia ainda...trabalhar para Dado"é aprender..e ficar fazendo alguma coisa".

CASO A3: GUILHERME, "O GORDO"

Janeiro, 1986

"Eu acho importante estudar, só que eu não sei dizer porque...pra fazer os troços depois de crescer. Quando eu crescer, vou ser diretor de uma fábrica".

Guilherme foi entrevistado por mim, após o encerramento do ano letivo de 1985, a pedido de sua mãe Lais, já que a casa estava "em reformas" e a escola estava muito "agitada" no final do ano.

Marcamos então, dois encontros, na escola mesmo pois como Lais leciona na escola "A", teria várias reuniões durante o mês de janeiro com a finalidade de programar o ano letivo de 1986.

No primeiro encontro, conversei apenas com Lais que descreveu suas impressões acerca da escola, clientela e atendimento do SOE. Ela me antecipou que não poderia falar apenas como mãe, já que trabalhava na escola:

"Nossa escola, preocupa-se com todos os alunos e uma das

características, é que as professoras e a coordenação estão sempre à disposição dos pais.

Nós promovemos diversos eventos durante o ano, fazendo com que o nosso aluno participe sempre. É teatro, feira do livro, gincanas e uma série de outras atividades.

"Eu sou um pouco suspeita pra falar só como mãe, porque é difícil de separar as duas coisas".

Lais me explicou que a escola realmente mantém um alto nível de atendimento porque os pais e os alunos são muito exigentes, assim como os professores que preocupam-se em atualizar métodos e técnicas de ensino. É uma escola diferenciada, observou Lais.

Com relação aos alunos, Lais referiu-se a um tipo especial:

"acho que as nossas crianças são um tipo de elite. Elite que eu digo, não é nem financeira. Mas o tipo de pais que procuravam a escola "A", são mais preocupados com os filhos, mais conscientes...são mães que trabalham fora, que procuram a escola por ter determinadas características".

Quanto a Guilherme, não me parece sentir-se integrando alguma elite, ou sequer entendendo porque o deveria.

É um menino gorducho, fala pouco, muito devagar ou muito depressa e curiosamente, suas impressões acerca de si mesmo divergem totalmente das de Lais, sua mãe.

Disse que tem poucos amigos na escola porque "a gente implica muito". Guilherme me disse que o que ele mais gosta no colégio é das aulas de educação física porque: "eu gosto de jogar futebol, gosto de correr, e eu gosto dos períodos livres, porque aí a gente é que escolhe os jogos".

Além dos esportes, Guilherme me informou a sua preferência por artes e ciências naturais, porque "o que eu mais gosto é de estudar os animais e as plantas e brincar com argila".

Lais vê o filho diferente porque havia me dito que o menino faz muito poucos exercícios físicos e que ela gostaria que ele praticasse algum esporte. Com dez anos e meio, ela vê o filho como pouco desenvolvido e imaturo para a sua idade.

O fato de Guilherme ser "gorducho" é explicado por Lais como uma consequência de hipotonia diagnosticada ainda quando ele tinha cerca de dois anos. Segundo sua mãe, Guilherme custou muito a andar e o neurologista lhe recomendou que fizesse exercícios de estimulação motora: "acho que ele recuperou, mas até hoje ele é um pouco flácido", disse Lais.

Guilherme disse que o que ela menos gosta na escola é:

"quando me chamam de 'gordo chõim'", informou, "eu não gosto desse apelido. Também não gosto quando os colegas me culpam de coisas que eu não fiz, e a tia acredita".

Quando perguntei a Guilherme, porque ele havia sido encaminhado ao SOE, ouvi inicialmente um relato confuso acerca de dois episódios: "começaram a dizer que eu dei na colega Fernanda e era mentira, eu tava sentado"

"Outra vez, no jogo de futebol, eu chutei a bola fora, eles me disseram que a culpa era minha, que eu tinha feito de propósito, e eu tive que pagar uma bola nova pro Flávio".

A mãe de Guilherme acha o atendimento do SOE muito bom, porque a Mariza, a orientadora é bastante responsável. Aliás para Lais o que é mais importante é a eficiência:

"Olha, eu acho assim, que o nosso trabalho é eficiente e, mesmo como mãe eu já usei e se tem acesso com bastante facilidade. Mariza sabe tratar as pessoas"; disse a mãe de Guilherme.

Lais acredita que os pais que têm seus filhos estudando, na escola "A", têm a tranquilidade de saber que a escola é realmente uma extensão de suas casas:

"O importante que a gente sente, é que é a mesma linguagem que o serviço de orientação adota junto aos professores

ou pais, há integração. Pra gente como mãe, eu acho muito importante".

Quanto à Marcia, professora de Guilherme na 4.^a série Lais acha que ela foi muito afetiva e paciente com ele, "que não é uma criança fácil". Segundo Lais:

"O Guilherme tem muito carinho por ela. Acho que ela é uma pessoa muito sensível e ela tem assim, um afeto pelo gorducho dela...acho que é porque ela também é gorda" concluiu sorrindo.

Marcia, explicou-me que o relacionamento de Guilherme com a sua turma não é muito tranqüilo porque:

"as brincadeiras de Guilherme não são nem aceitas pelo grupo, acho que o jeito dele chamar a atenção para si mesmo no grupo é meio agressivo. A estória com Dado foi um exemplo típico".

A respeito do episódio que resultou no encaminhamento, a percepção de Guilherme coincide com a da professora e de sua mãe:

"Eu era amigo do Dado desde que a gente era pequeno, porque a minha vó mora perto da casa dele. Uma vez que eu fui na casa do Dado, tinha uns amigos dele da rua e ele junto, ensai-

ando um 'show' dos Menudos. Eles punham o disco, dançavam e fingiam que estavam cantando. Na aula, a gente não gosta dos Menudos, só as gurias".

Mariza, a orientadora, caracterizou a situação como grave, pois:

"O Guilherme deve ter-se sentido muito inferiorizado em relação aos amigos do Dado, que tem muito prestígio com as gurias. Não podendo resolver de outra maneira, tentou ridicularizá-lo e chantageá-lo na escola".

A mãe de Guilherme falou que seu filho tem dificuldades para fazer amigos e, ao mesmo tempo, não gosta de brincar sozinho:

"Ele sente necessidade de um amigo. Eu tenho a impressão que ele não vai conseguir brincar se ele não tiver alguém, a não ser o 'vídeo-game' e a TV".

A TV passou a constituir-se num elemento tão importante na vida de Guilherme, que gerou um conflito familiar.

Pelo fato de seus pais o perceberem como "menino hipotônico", que precisa fazer esportes e exercitar-se, o tempo de permanência de Guilherme frente à TV, assistindo os seus programas, excessivo de acordo com Lais, passou a constituir-se em

um problema que foi resolvido drasticamente pelo pai:

"Foi violento. Eu me assustei com a decisão, nós já estávamos falando há bastante tempo, mas aquele dia, meu marido 'estourou' e disse: 'É hoje!' Aí, ele pegou e cortou o fio da TV". Explicou-me Lais.

Quando pedi a Guilherme que me contasse como eram seus pais, ele os definiu com seguintes características:

"Meu pai é muito nervoso, sempre que ele chega do trabalho, ele pisa em cima dos meus brinquedos, mas só quando eu faço alguma coisa grave eu apanho. Minha mãe é legal, não fica tão braba comigo".

Mariza, a orientadora, percebe Guilherme como um garoto que "precisa de um pouco mais de atenção do que os outros" e havia sugerido que fosse feita uma avaliação psicológica, ainda antes do conflito com Dado.

Lais, disse que relutou um pouco mas acabou concordando:

"Ele é uma criança que passava assim, sempre implicando, ele não tinha um minuto que não fizesse alguma coisa diferente, ou um passapé, ou um empurrão ou uma palavra, a professora não tinha descanso com ele e ela tava assim se desinteressando pelo trabalho, isso aí, que me preocupou. De repente, depois da

'avaliação psicológica', ele começou a melhorar, acho que valeu a indicação da Mariza".

Quando pedi para o Guilherme que ele me contasse exatamente o que ele fez na escola, que deixou o Dado tão aborrecido, ele me explicou: "eu comecei a implicar com ele, acho que eu fiquei com ciúmes. Eu chamava ele de 'gay' porque ele gostava dos Menudos, e um dia, que ele não quis me dar 'chiclé', eu escrevi num papel bem grande que ele gostava dos Menudos e ia mostrar pro pessoal da aula".

Ele acha que não vai mais fazer "isso", percebeu a conversa com Mariza como "boa", apesar de não lembrar muito o que foi dito. Guilherme percebeu a conversa com Mariza como positiva, pois ela chamou os dois alunos envolvidos (Guilherme e Dado) e falou a cerca do respeito devido a cada um, a importância da amizade e, ele "acha que entendeu", e que "o atendimento do SOE é muito bom".

Segundo Lais, "o Guilherme tem assim, uma idéia que a Mariza é psicóloga. Ele não tem ainda bem claro as funções na escola".

Guilherme tem grandes projetos futuros, tais como dirigir uma fábrica, mas por enquanto, acha que trabalho é coisa de adulto e que "seria legal se desse pra ganhar dinheiro grátis".

V - A DESCRIÇÃO DOS ACHADOS

O propósito deste capítulo é apresentar uma informação descritiva das respostas às perguntas que surgiram da revisão de literatura deste estudo.

A descrição dos achados dar-se-á em função das categorias sem semelhança e diferença encontradas nas respostas dos sujeitos das duas escolas pública e particular.

As perguntas referidas na parte 3 - questões que nortearam a pesquisa (p.) foram sendo respondidas à medida que eu fui progredindo nas observações e entrevistas. Considero esta fase da pesquisa, muito importante, pois destas respostas emergiram os temas, que constituem-se na Rede de Descobertas apresentadas no capítulo VI. Cada pergunta é aqui apresentada, seguida das considerações sobre as duas escolas acima referidas.

Primeira Pergunta: Como o aluno percebe a intervenção do SOE?

A partir dos depoimentos dos sujeitos das duas escolas, constatei que esses alunos não perceberam como positivas as intervenções do SOE.

Nenhum dos alunos compreendeu claramente se o objetivo das orientadoras de suas escolas era de auxiliá-los nas "passagens críticas" ou mais especificamente, procurar restabelecer a ordem no grupo.

Esta resposta ajusta-se a categoria **semelhança** nos seguintes aspectos:

Os alunos entrevistados na escola "A", que tiveram conflitos com colegas sentiram-se vitimizados (casos A1 e A2) e não auxiliados pelo SOE e, apesar de terem uma percepção positiva da pessoa da orientadora, perceberam-se como muito benevolente com os outros colegas envolvidos, tentando apaziguar os ânimos mas não resolvendo as causas dos conflitos.

Exemplo da escola particular:

Caso A1 (Fábio, o Intelectual)

P: "E isso (a situação) foi resolvida na escola?"

F: "Não. Meia coisa...meia coisa foi resolvida. Sempre nessas brigas, as

tias sã acalmam, nã resolvem nada; fica sempre na mesma coisa... isso eu conheço muito bem".

P: "Tu achas que deveria ser melhor desentendido?"

F: "Bah! Mas muito mais(...). Acho que tem que conversã muito mais, muito mais".

P: "Se tu fosses a orientadora do SOE"...

F: "Bem, eu acho que teria que dã uma certa puniãõ pros principais".

Os alunos entrevistados da escola B, todos com registros de queixas dos professores, também sentiram-se vitimizadospois perceberam a intervenãõ do SOE como arbitrãria, visto que a orientadora sã ouviu as reclamaãões dos professores sem permitir a participaãõ do aluno em sua prãpria defesa".

Exemplo da escola pãblica (B)

Caso B1 (Evaldo, "O Craque")

P: "Evaldo, como é o atendimento do SOE?"

E: "Ah! Ela explica como é que é, como é que é prá fazê, tem um papel lá

que ela anota também".

P: "O que ela anota?"

E: "Não sei, ela anota que eu falo em todas as matérias... em todas as matérias eu falo... menos música e religião".

P: "E o que tu pensas disso?"

E: "Como é que eu vou ficá cinco períodos sem falá... elas acreditam mais nas professoras do que no próprio aluno, não é elas deveriam escutá ao menos, nós.

Não deixam nem a gente abrir a boca prá falar uma palavra".

Dentro mesmo da Categoria Semelhança pela percepção negativa que os sujeitos tiveram dos SOEs, emerge a **Categoria Diferença**, que é assinalada pelos modos de atuação do SOE da escola particular definido como benevolente e do SOE da escola pública como arbitrário.

Porque benevolente na escola A?

Possivelmente porque:

- conforme os depoimentos das mães, o Serviço de Orientação "respeita diferenças individuais" dos alunos;

- conforme os depoimentos das mães, o conselho de pais exerça um poder de controle tal, que chegue a constituir-se numa "ameaça" aos profissionais que trabalham na escola; tipo: "cuidado, veja lá como trata meu filho...";
- é esperado que os "mal-entendidos" venham realmente a se dissipar já que a maioria mantém amizade fora do ambiente escolar.

Porque arbitrário, na escola B?

Possivelmente porque:

- conforme os depoimentos da própria orientadora "na maior parte das vezes não adianta trabalhar esse tipo de aluno", dada a sua estrutura social e familiar;
- a orientadora limitou-se a recolher fichas com os nomes dos "alunos problemas" no início do ano letivo e a intervir, mais, com objetivos disciplinares;
- a orientadora da escola pública não "teme" ou respeita os pais dos alunos, já que ela constitui-se na autoridade,
- o aluno já chegue ao gabinete do SOE com a estereotipia de "aluno-problema";

A segunda pergunta que procurei responder foi:

Como é o percurso dos alunos encaminhados aos SOEs?

No final da coleta de dados, foram delineados claramente os percursos dos sujeitos até o gabinete do SOE.

Cada caso, tem características que são peculiares aos seus sujeitos e dizem de maneira muito particular os motivos de seus encaminhamentos; assim, por si mesmos, se fazem diferentes.

Cada caso é diferente do outro por ser único: desta forma a categoria diferente perpassa a pergunta e as suas possíveis respostas; mas o modo de atuação de cada orientadora explicita a categoria semelhança, na medida em que existe uma certa "linha de atendimento" em cada escola, permitindo-me a identificação dos casos da escola A e os da escola B, respectivamente.

Apresento a seguir trechos de discursos intermediados por comentários meus, que evidenciam a categoria semelhança, pelo modo com foram atendidos os três sujeitos de cada escola e a categoria diferente, pelas marcantes diferenças entre os modos de atuação das duas orientadoras e "filosofias" das escolas (incluindo direção e corpo docente).

Na escola A, os alunos entrevistados foram encaminhados ao SOE, para resolução de conflitos ocorridos entre os próprios alunos, quando foram depreciados por algum motivo, e constatei

que os encaminhamentos ocorrem visando a adaptação do elemento ao grupo de origem mas sempre considerando suas características individuais.

Quando os pais são chamados à escola, o objetivo é solicitar a sua participação na resolução do problema, para que ocorra a "recuperação" rápida do aluno. Se necessário for é solicitada inclusive a avaliação de um terapeuta, fora do ambiente escolar.

Trecho do discurso de Sônia, mãe de Fábio (caso A1):

S: (...) então, que cada vez acontecesse alguma coisa, que era bom ele ir e falar com ela que aí ela já "descarregava"; e aí a Mariza nos chamou eu e o meu marido falamos, e aí, optamos levar ele numa terapia, que aliás, já tinham me aconselhado antes.

Na escola B, os alunos são encaminhados ao SOE, predominantemente por problemas disciplinares que não foram resolvidos com as repreensões ou punições das professoras.

O aluno vive um processo de exclusão do grupo de origem e de culpabilização como consequência de seus atos.

Quando as dificuldades persistem, o aluno é levado a re-

petência e possivelmente, à evasão; e excepcionalmente, à recuperação como foi no caso de Istvan (caso B3) onde a orientadora da escola não admitiu que ele recebesse atendimento especializado na escola já que ele podia pagar.

Tomei como exemplo, um trecho do discurso de Maria José, mãe de Augusto (caso B2):

M.J: "Pois olha, não querê falá, porque eu não gosto de recriminá os outros, mas a professora foi muito enérgica com ele. Quando ele começava a conversa, ela pegava e botava ele prá rua, deixava ele no corredor assim... e ele ficava revoltado com aquilo e não queria mais obedecê a professora. Eu a-
cho que aí é que ele foi desan-
dando.

No que se refere a "filosofia da escola" (ideologia, na verdade), a escola A visa o desenvolvimento do indivíduo, e o respeito por suas tendências para que conviva bem com o grupo.

Exemplo do discurso de Beth, mãe do Dado (caso A2):

B: "O que eu sinto de mais importante, é que a escola está muito preocupada com a criança no seu individual, não que se preocupe com o grupo, mas com a criança se situa individualmente e também no grupo".

Enquanto que na escola B, há ênfase no cumprimento das normas do grupo; ou seja, o aluno que não acompanha a turma é discriminado ou excluído.

A professora Zaida da disciplina de português, da 5ª série, deixa claro esse aspecto no seu discurso:

Fica muito aliás, ahm...generalizado, o negócio. Tu não consegues dar atenção. Às vezes tu vai detecta o problema do aluno lá pelo fim do ano, quando não adianta mais é que tu vai ti dá conta que aquele aluno não tinha aquela.

A participação dos pais da escola B, é limitada pois, estão submetidos a autoridade pedagógica dos que "detêm o poder do conhecimento".

Essa autoridade é constituída pela direção, orientadora e

corpo docente.

Segue um exemplo da escola B da mãe do Augusto (caso B2) aluno repetente:

P: A senhora já teve alguma entrevista com o professor do SOE?

M.H: Com a Sara? Com a Sara eu já falei várias vezes. Na 1.^a série, né, que elas me mandaram leva ele na psicóloga, não sei porque, porque ele não desenvolvia, né... aí, eu levei ele lá no CAE e a psicóloga agarrô e disse prá mim: êsse guri não tem nada!...

Na escola A constatei a permanente preocupação com o indivíduo, ou seja, os professores devem respeitar o ritmo de cada aluno, tanto na aprendizagem, como no processo de socialização.

Esse aspecto fica claro no discurso de Beth, mãe do aluno Dado (caso A2):

B: ainda na 1.^a série, aconteceram algumas dificuldades na área de motricidade fina. Eu, conhe-

cendo-o como conheço, detectei assim como a escola também detectou e durante o ano nós fomos acompanhando e fomos dando uma chance.

Na escola A ocorre a participação dos pais supervisionando o trabalho da escola e dos professores. Os pais participam seletivamente do processo de socialização dos filhos.

Como se vê no trecho do discurso de Sônia mãe de Fábio (caso A1):

S: Então, eu acho que meus filhos não tem esse problema, que eu sei feita- mente, que eu conheço mundo, sei com quem eles andam... até eu posso ser um pouquinho letiva. Aqui, o Sujeito percebe o caráter seletivo da escola mei para o controle dos filhos.

Na escola B, dá-se eventualmente a participação dos pais atendendo aos chamados da direção, principalmente por questões disciplinares.

Esses pais, na maior parte das vezes, submetem-se aos pareceres técnicos da escola e complementam ainda em casa, com castigos, às vezes humilhados, com o desempenho dos filhos.

Como por exemplo que segue:

P: É a primeira vez que o Augusto repete o ano?

MJ: É.

P: Como vocês reagiram?

MJ: Apanhá ele não apanhava, meu marido ficou furioso, né... ficou que era... agora eu não dei muita bola, agarrei e disse prá ele não adianta surrá...Então meu marido disse: "Olha, eu vô tirá a bola, vô tirá a televisão, vô tirá tudo né? Meu marido ando tirando uma semana, mas depois, ele(...) (faleceu).

Outro aspecto importante a ser descrito é, que ficou demonstrado através dos discursos que, as dificuldades de aprendizagem vividas pelos sujeitos, nas séries iniciais da escola A, são entendidas pelos pais, técnicos e professores como etapas do processo de adaptação à escola.

Segue um exemplo da escola A, extraído do discurso de Beth, mãe de Dado (caso A2):

(...) "quando ele ingressou na 2.^a série eu tive oportunidade de colocar

para a professora todas as dificuldades. Eu acho que foi muito importante ter falado e ela ter respeitado, assim ó, que ele não escrevia ligeiro por preguiça, ou por falta de atenção (...)"

O sujeito atuando junto à professora no processo, no processo de adaptação do filho.

Para os alunos da escola B, as dificuldades nas primeiras séries, são entendidas como atraso no desenvolvimento (caso B2) e falta de interesse por todos, inclusive pelos próprios alunos.

Exemplo do caso B2, Evaldo:

P: Evaldo, tu já repetistes o ano até chegar à 5.^a série?

O sujeito percebe-se como culpado por seus fracassos

E: Várias vezes. (sorrindo).

escolares.

P: Que série tu repetiste?

E: A primeira e a segunda. Duas vezes a primeira e duas vezes a segunda.

P: E por que achas que repetistes?

E: Falta de interesse. Eu não fazia os deveres de casa.

Os pais da escola A, acham necessário que seus filhos conheçam "outras realidades" convivendo também com crianças po-

bres, quase como um tipo de "turismo".

Segue o depoimento de Sônia como exemplo, da escola A
(mãe de Fábio - caso A1):

P: Sônia o nível sócio-econômico da
clientela dessa escola é muito
alto...

S: (interrompendo) É!

P: Isto é uma coisa boa...

S: (Interrompendo) Ruim!

P: Por que?

S: Eu acho que faz falta às crian- O sujeito percebe a seleti-
ças conviverem com outro nível vidade da escola também como
de crianças...se bem que tem al- uma limitação no processo de
guns...ah(riso nervoso) eu mesmo socialização de seus filhos
não sou, eu acho que faz falta O filho deve conhecer de"tu-
às crianças conviverem com todo do" para valorizar o que tem.
tipo de nível sócio-econômico,
porque lá é médio ou alto, prá
alta mesmo.

Enquanto que uma das mães da escola B, espera que seu fi-
lho possa progredir os estudos, para que tenha oportunidade de
viver (conhecer) outra realidade; ou mesmo, o depoimento de
Evaldo que vê no trabalho a única possibilidade de ascensão
social:

Segue trecho do discurso de Maria José, mãe de Augusto (caso B2):

<p>"Olha eu prá mim, né, seja um dentista, seja um médico, engenheiro, até um professor, ele poderia ser, né? Eu acho que ele tem uma boa vontade de estuda ele pode sê, né? Tudo é difícil, né? Tudo é abaixo de trabalho, né?..."</p>	<p>Qualquer título que diferencie o filho é bem considerado/dúvida quanto a concretização: "tudo é difícil..."</p>
---	--

Evaldo, "O Craque" (caso B1)

<p>"Trabalho prá mim, é ter um dinheiro, comprá a minha roupa, ajudá em casa na comida, né(...) sem estudo eu não ia conseguir o emprego lá no supermercado. A gente não consegue nada hoje em dia, sem estudo, né?"</p>	<p>O estudo = a escola como passaporte para ascensão social.</p>
--	--

No que se refere ao percurso dos alunos encaminhados aos SOEs foram descritos todos os aspectos por mim percebidos que identificam-se como classificados na categoria semelhança:

RELAÇÃO DAS SEMELHANÇAS - Os resultados mostraram que a semelhança refere-se principalmente a aspectos **internos** de cada escola:

1. os três alunos da escola A (particular) foram atendidos principalmente para a resolução de conflitos ocorridos entre os próprios alunos.
2. os três alunos da escola B (pública) foram atendidos predominantemente por problemas disciplinares que não foram resolvidos com as repreensões ou punições das professoras.
3. os três alunos da escola A (particular) foram atendidos, visando a readaptação ao grupo, com a efetiva participação dos pais.
4. os três alunos da escola B (pública) são repetentes, e o atendimento caracterizou-se como punitivo.
5. os alunos de ambas instituições sentiram-se vitimizados com os atendimentos dos SOEs.
6. os alunos de ambas instituições evidenciam comportamentos de discriminação no grupo.

Os achados para a categoria diferença, por estabelecerem marcantes contrastes entre as instituições e os sujeitos escolhidos para este estudo, são os seguintes:

Relação de diferenças

Escola A (particular)	Escola B (pública)
1. Processo de adaptação	1. Atraso no desenvolvi- to.
2. Preocupação com o in- divíduo.	2. Preocupação com o grupo.
3. Participação dos pais supervisionando o tra- balho da escola.	3. Participação da esco- la supervisionando o controle disciplinar dos filhos/alunos.
4. A criança atendida é "recuperada".	4. A criança atendida é culpabilizada e ex- cluída.
5. Crianças fazem "tu- rismo" em outras rea- lidades.	5. Crianças esperam vi- ver outra realidade.

A terceira questão a ser respondida é a seguinte:

Quais são os resultados desses atendimentos para o aluno na escola?

Dadas as respostas dos alunos entrevistados, o resultado do atendimento dos SOEs configurou-se como negativo, já que

não conseguiram resolver satisfatoriamente as situações de conflito em que estiveram envolvidos.

Objetivamente, dos alunos (três) da escola A, os dois mais vitimizados, que experienciaram situações de ridículo e humilhações, (casos A1 e A3) não satisfizeram-se com os argumentos e medidas conciliatórias como reuniões entre as partes conflitantes, por exemplo.

Somente o terceiro sujeito (caso A3), que parece ter sido o elemento desencadeador de uma das situações de conflito viu como resolvido o problema.

Seguem exemplos que evidenciam essa resposta, extraídos dos casos A1 e A3:

Caso A2 (Dado, "O Vocalista")

P: "Dado me conta como aconteceu?"

D: "Não, é que eu tava... (começa a se emocionar, fica com lágrimas nos olhos) eu brincava com ele e um dia eu briguei com ele... e daí... ele começou a me chatear me pedindo bala, refrigerante, régua, monte de coisa (tem dificuldade para falar, está

O sujeito tem dificuldade de expressar seus sentimentos, sente-se ainda ameaçado e tem muita mágoa/ foi resolvido?

com voz embargada) dizia que ia contar pros outros que eu gostava dos Menudo...daí, depois, a tia nos levou pra sala lá da tia...daí depois a gente fez as pazes..."

P: "Mas tu ainda estás magoado, Dado?"

D: "Hum, hum" (sem conseguir falar, chorando).

P: "Tu achas que o problema foi resolvido?"

D: "Bem...acho que...agora eu fiz as pazes com ele" (chorando muito)

Caso A3 (Guilherme, "O Gordo")

P: "Guilherme, como achas que ficou a situação com o Dado, depois que vocês falaram com o orientadora do SOE?"

G: "Agora eu não vou mais dizer que o Dado é bicha porque gosta dos Menudo (rindo). Acho que foi bom a gente tá de bem."

O sujeito percebeu o atendimento como proveitoso para sua relação com o amigo.

Também na escola B, constatei que os três alunos entrevistados, dois estavam descontentes com a maneira que a orienta-

dora conduziu os problemas. Esses alunos foram levados ao fracasso escolar (casos B1 e B2), sendo que um deles, possivelmente, à evasão (caso B1), pois deixou a escola e "ia tentar o supletivo até um pouco do 2º grau".

O terceiro sujeito (caso B3), cujo pai exerce certo poder na escola, pela manutenção do CPM (Círculo de Pais e Mestres) e que controlava a professora, fazendo perguntas diárias acerca do rendimento do filho; passou para a 5.^a série e vê o atendimento do SOE "como bom".

Os exemplos extraídos dos discursos do caso B1 e B3 são os seguintes:

Caso B1 (Evaldo, "O Craque"):

P: "Tu gostas de estudar?"

E: "Eu não gosto muito; tô com vontade de largar já".

P: "Por que?"

E: "Hã?" (como se não tivesse ouvido) "É que eu ando num...não dá mais prá aturar essa professora, ainda bem que eu vou sair desse colégio; vou é num bem grudadinho da minha casa. Vou fazer supletivo à noite. Pago trinta mil a taxa...trinta por mês, tá bom, né?"

A permanência do conflito com a professora levaram o sujeito à perda de motivação pelo estudo

"Aí eu acabo o 1º grau...e passo para o 2º grau, se eu fizer um pouco do 2º grau, aí eu não preciso estudar mais também".

Caso B3 (Istvan, "O Cigano"):

P: "Tu já fostes encaminhado ao SOE, Istvan?"

I: "Eu já fui, várias vezes na outra escola. Mas aqui eu só fui encaminhado duas vezes; agora, agora eu não vou mais pro SOE, porque tem...se eu for mais uma vez, eu vo expulso".

P: "Por que?"

I: "Porque eu faço arte, às vezes".

P: "Podes me explicar?"

I: "Quando alguém me provoca eu do nele, então, eles vem reclamã aqui, dizendo que sou eu e, aí, eu vou pro SOE. Aqui primeira, segunda, terceira; aí chega a terceira, tem que se expulso".

P: "E como é o atendimento no SOE?"

I: "O atendimento do SOE é muito bom, tia."

Apesar do caráter punitivo identificado pelo sujeito ele percebe o atendimento como sendo bom/Ameaça/ Limite/Segurança.

Com estes achados a categoria semelhança se explicita porque, em cada três sujeitos atendidos pelos SOEs de ambas as escolas, dois não obtiveram resultados satisfatórios com os atendimentos dos SOEs.

Também semelhança, porque mesmo em circunstâncias muito diversas, os sujeitos de cada grupo, os quais perceberam como satisfatórios ou bons os atendimentos, estavam "favorecidos" pelas circunstâncias: um como incitador de uma situação de conflito e o outro porque estava "aplicado" pela pressão exercida pelo pai tanto com a professora, como com a direção através de suas contribuições ao CPM (não seria expulso).

Nessa resposta, a categoria diferente evidencia-se principalmente porque nenhum dos alunos da escola A foi levado ao fracasso escolar e mais importantemente à evasão, como ocorreu na escola pública B, com os casos B1 e B2, exemplificados anteriormente.

A pergunta que segue refere-se mais à identificação de comportamentos do que, propriamente, a uma comparação entre as duas escolas:

Existem comportamentos que evidenciam algum tipo de discriminação entre os alunos (de ambas instituições)?

Através da análise dos discursos constatei que sim. Alguns

alunos "diferentes" não são bem aceitos em ambas instituições.

Na escola A, observei comportamentos do grupo que evidenciaram discriminação, caracterizando-se como fator de controle social. O controle de qualidade das preferências musicais, por exemplo: - as pessoas do grupo não podem gostar dos Menudo porque quem gosta dos Menudo é "bicha", é "cafona", e então, vai ser pressionado a adotar as preferências do grupo ou ser humilhado, tornando-se o "bode expiatório".

Segue exemplo, num trecho do discurso de Beth, mãe do Dado (caso A2):

"Bem, no começo eu lidei assim, só em casa eu dizia...olha meu filho eu acho que não tem mal nenhum tu gosta dos Menudos, é uma questão de gosto, né, não tem, vai virar bicha só porque gosta...mas ele custou um pouco, porque todo mundo era muito gozado porque gostava, até que parece que ele começou a não ceder mais às chantagens e o outro faz um cartaz bem grande e botou no quadro negro, prá todos saberem que ele gostava dos Menudos.

O sujeito evidencia a "discussão" entre os princípios democráticos adotados pela família na educação e as pressões de controle do grupo.

O outro aspecto de "controle de qualidade", é o estético; Guilherme, "o gordo" era discriminado por ser gordo e desajeitado.

Exemplo extraído do discurso de Guilherme (caso A3):

P: Guilherme, tem algo que tu não gostas na escola?

G: Tem sim.

P: O que é?

G: Quando eles ficam me chamando de "gordo chõin" e rindo de mim. Aí, me dá uma raiva danada. Também eles me acusam de coisas que eu não faço".

A pressão exercida pelo grupo faz o sujeito perceber-se como diferente.

Ainda na escola A, dois alunos, filhos adotivos de família ricas, eram discriminados por serem mulatos; mesmo que os apelidos fossem afetivos do tipo "neguinho".

Ainda no discurso de Beth (caso A2):

P: Tem duas crianças na aula que são ... (fui interrompida).

B: São! Tem o Felipe e tem um que é mais ou menos mulatinho, que é o Pedro.

Agora, eu noto, assim inclusive o

O sujeito descreve o comportamento preconceituoso das crianças da aula do filho/críticas mas aceita.

Dado; ele particularmente, nunca me falou que não gosta. Agora, eu soube por um comentário que ele fez, que eles foram num aniversário, numa reunião-dançante, que o Felipe recebeu uns quinze "não" . Agora eu acho assim, que o Felipe não convive muito com o grupo fora da escola...mas na escola ele é muito bem aceito pelo grupo e chamam ele de "negrinho"... sabe, mas não sei se é apelido, mas a coisa parece muito em termos de apelido.

Mas eu até coloquei a estória da reunião-dançante prá Mariza (a orientadora) e depois, eu não sei como ficou...mas eu acho que é uma coisa ruim nê, prá criança recebê um não na hora de tirar pra dançar...

Na escola B, os alunos que são diferentes do grupo também são discriminados. É o caso de Istvan, "O Cigano" que é discriminado por vários motivos: por ser cigano, ser rico (comparativamente aos demais) e por ter características físicas e psicológicas muito destoantes do seu grupo.

Os exemplos são extraídos do discurso de Júlia a professora da quarta série da escola B:

J: "Os alunos mechiam com o Istvan, chamavam ele de sujo, desajeitado, de cigano, ficavam perguntando "porque tu não lavou o cabelo, porque tu não limpou a roupa, olha o sapato dele"... , essas coisas, também diziam: "se tu é rico, o que qui tá fazendo aqui? Nem parece que é rico se vem todo sujo"..."

O sujeito descreve claramente a rejeição do grupo pelo colega "diferente".

Aparece também neste grupo um tipo de controle social: "tu és rico..tu não és dos nossos"...

Evaldo, também sentiu em alguns colegas o peso do preconceito racial, vivido mais intensamente fora do ambiente escolar.

Trecho exercido do discurso de Evaldo, (caso B1):

E: A irmã da Alessandra, aquela que senta no fundo, a irmã dela é racista. Não gosta de negro. Aí eu falei prá irmã dela: "Pô, tu não acha que isso é bobo, um

O sujeito manifesta a sua perplexidade em relação a discriminação racial.

troço abobado, não gostá de negro?" É tudo gente igual.

Constatei, então, que os dois grupos não "suportavam" as grandes diferenças e as respostas foram sempre de rejeição ao "elemento diferente".

Desta forma os achados que me levaram a responder esta questão, indicaram uma tendência à categoria semelhança, dada a existência de aspectos discriminatórios em ambas instituições.

Tendo respondido as questões, evidenciaram-se os temas que constituem-se no 7º passo desta pesquisa, os quais são apresentados no capítulo que segue.

VI - OS TEMAS QUE EMERGIRAM DAS RESPOSTAS

Neste capítulo, procuro registrar os temas que emergiram, das respostas e o diálogo que estabeleci com a literatura a fim de fundamentar as minhas descobertas.

O SIGNIFICADO DA ESCOLA, O MODO DE ATUAÇÃO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL e O ALUNO constituem-se nos fios de uma rede de descobertas.

Esta rede, por si só, não apresenta novos achados nesse campo da pesquisa; mas prende, em suas malhas, depoimentos de alunos que se posicionaram como indivíduos em relação aos SOEs, verbalizando o seu descontentamento que denuncia a distância existente entre a realidade dos alunos, os motivos que os levaram aos atendimentos e o modo de atuação das orientadoras educacionais.

6.1 - O Significado da Escola - 1º Tema

A escola, instituição que serve de palco para os acontecimentos nos quais os sujeitos deste estudo (atores = agentes

do ato; Arendt, 1983) estão envolvidos, não cede seu espaço "graciosamente". As instituições escolares, como outras instituições "são um produto humano e, como tal, constituídas de tradições, papéis, valores e normas que influenciam as pessoas que dela fazem parte. As instituições tem um poder coercitivo sobre os indivíduos da instituição" (Rasche, 1971, p.297).

O poder coercitivo exercido pela instituição escolar é transmitido pela ideologia da classe dominante que a sustenta. Desse exercício, nos dois tipos de instituição estabeleceu-se uma dialética de significados, pois para a escola particular, por pertencer a rede de ensino que serve a esta classe, o poder assume características de MANUTENÇÃO, INDIVIDUALIZAÇÃO e FLEXIBILIDADE.

Enquanto que, para a escola pública, que pertence à rede de ensino que serve as pessoas que se submetem a essa classe dominante, a escola significa exclusão, massificação e autoritarismo.

A escola particular correspondendo ao que vimos em Rasche et alii (1984), atua como promotora do desenvolvimento da identidade social do aluno e não tem a intenção de banir ou excluir os elementos que não correspondem as suas expectativas.

Ao contrário, a escola entende e justifica as dificuldades do aluno.

Os alunos que integram essa instituição pertencem a famílias que a mantêm financeiramente, então por que excluí-los?

Também os valores e normas adotadas pela escola particular são os mesmos das famílias dos alunos que a frequentam.

Quando surgem dificuldades, estas são entendidas como parte do processo de adaptação, e tudo é feito para manter o aluno, que é cercado por profissionais especializados nas diversas áreas que envolvem a aprendizagem, sendo procurado, inclusive, auxílio fora da escola, se necessário, através da terapia. É solicitado, aos pais, a sua participação, e são estabelecidas, em comum acordo e na "mesma linguagem", um programa de recuperação para o aluno.

As diferenças são respeitadas no que se refere ao ritmo de aprendizagem.

Lembrando Baudelot-Establet (1971), que falam da existência das duas redes de ensino, a escola forma "dois tipos" de pessoas: os que vão usar o intelecto como força de trabalho (trabalho intelectual) e irão mandar, e os que vão usar as mãos como força de trabalho (trabalho braçal) e vão obedecer. Portanto, quem vai mandar, precisa exercitar a liberdade de expressão, auto suficiência e o respeito por si mesmo.

Conseqüentemente, os professores da escola particular são

orientados para manter "aberto" o canal do diálogo com seus alunos e a "suportar", muitas vezes, os mais variados tipos de manifestações de individualidade.

Os limites impostos com relação à disciplina não são claros e, a flexibilidade é, muitas vezes, confundida pelos alunos com a impunidade, transformando-os em "vândalos", conforme os depoimentos das mães e dos próprios alunos.

Os pais reúnem-se para discutir e avaliar as decisões administrativas e diretrizes pedagógicas, assegurando que a escola continue a manter a ideologia estabelecida.

A idéia que impulsiona a escola particular observada é que o objetivo não é aproximar a família da escola, mas sim fazer com que família e escola constituam uma extensão, vivendo juntos o cotidiano do aluno.

Desta forma, a escola vem a constituir-se, realmente, num prolongamento do lar. Só que de um lar com características típicas da classe dominante identificada pelas tradições, normas, cultura e valores, constituído de pessoas que até se sensibilizam com a realidade dos menos favorecidos, mas que, além de campanhas beneméritas, tais como "premiar na escola a turma que consegue reunir a maior quantidade de agasalhos para os pobres", não faz nada a não ser reforçar suas posições.

Os professores que não identificam-se com a classe dominante, respeitam e temem ainda mais a autoridade dos pais, pois um pai descontente pode significar uma reunião do CPM (Círculo de Pais e Mestres) e sua demissão do cargo.

O poder da escola é equilibrado, na medida em que é distribuído entre os pais, pessoal técnico e administrativo e os próprios alunos.

Segundo uma das professoras da escola observada, a escola acredita-se como aquela instituição que une-se à família, passando a constituírem-se num mundo só, através da abertura e do diálogo. Neste sentido a família é identificada como "pedra angular do processo educativo".

Tal proposta evidencia o papel da escola como Aparelho Ideológico (Althusser, 1971), garantindo os interesses da família, que também é pedra angular do sistema capitalista.

Na escola pública encontrei o "reverso da medalha", desde a luta pela vaga, que vinha, num passado recente, configurar-se quase "numa graça alcançada", e a permanência do aluno, até a conclusão do 1º grau, a ameaça da exclusão está sempre presente. Segundo os estudos de Brandão (1983), isso ocorre porque "a incapacidade de se aparelhar com competência para a sua atividade afim e a procura fora do sistema escolar de justificativas para o fracasso (dos alunos) perpetua dentro da escola

uma prática pedagógica que sobrepõe-se à realidade sem incorporá-la". (op.cit., p.11)

Dos três sujeitos escolhidos na escola B, os três eram repetentes das primeiras séries, embora não tivesse sido esta relação imediata que pretendi fazer com os atendimentos do SOE, ficou evidente o que, no entender de Rasche (1979) se constituiu num trabalho da escola **contra** o aluno.

A escola pública não tem interesse em manter o aluno, portanto, qualquer dificuldade de aprendizagem vem a ser precocemente diagnosticada como atraso no desenvolvimento, e o aluno é levado à repetência e após algumas reincidências à evasão.

A inadequação dos livros didáticos à realidade do aluno (Nidelcoff), o descaso dos professores, no que diz respeito ao aluno como indivíduo, e o fator de perda de identidade social, ainda não são considerados pela escola pública.

No que diz respeito à repetência, Brandão (1983) refere Haddad (1979) que afirma que:

"as decisões baseiam-se em medidas não confiáveis para estabelecer o nível do conhecimento, ou a proporção de alunos que querem passar. Não há evidência de que a repetência seja mais efetiva que a promoção. Ao contrário, comparou-se os resultados dos alunos repetentes com os alunos promovidos e verificou-se que os promovidos automaticamente rendem mais. Nem a repetência leva a melhores padrões, nem a pro-

moção automática baixa esses padrões". (op.cit. p.63)

Certamente, isso se comprova com o depoimento de Augusto (caso B2), que disse à professora: "Eu preciso passá" e esforçou-se muito, saindo-se bem na recuperação. O aluno estava realmente motivado e é provável que se fosse aprovado, tivesse um bom desempenho.

O sistema muitas vezes, "vence" o aluno, como o caso de Evaldo (B1) que disse não agüentar mais a professora e deixou a escola para "tentar" um supletivo.

A obediência às normas do grupo deve prevalecer, e quando isso não ocorre, o aluno é punido, sendo afastado do seu grupo.

Frente a uma superlotação das turmas, as professoras, mesmo que quisessem, não conseguiriam um atendimento mais individualizado - só que, a maioria, realmente não o quer, e a atividade que predomina, conforme a orientadora do SOE da escola B, é de "CUSPE E GIZ".

Os pais não participam das decisões da escola, mesmo porque estas já chegam definidas por órgãos superiores, tais como a SEC (Secretaria de Educação e Cultura).

No que se refere às punições aos alunos, constatei que o temor à "autoridade pedagógica", constituída pela orientadora educacional, diretores e professores, leva os pais à aceitação pacífica do diagnóstico de incapacidade do filho, como foi o caso de D. Maria José, mãe de Augusto (caso B2).

A presença dos pais é solicitada pela direção ou SOE, quando é necessário aumentar o controle do comportamento do aluno. Neste sentido, a família passa a constituir-se numa extensão da escola e não o inverso, como na escola particular. E possivelmente, porque o modelo de família "flutuante" da qual procede o aluno de escola pública, não constitua-se com certeza, na "pedra angular da dinâmica do processo educativo" referida pela professora da escola particular.

Estes são assim, os diferentes significados encontrados para a escola, emergentes dos depoimentos dos sujeitos de ambas instituições.

6.2 - O Modo de Atuação do Orientador Educacional

Neste estudo, constatei que os métodos e técnicas que a psicologia escolar vem adotando através dos serviços de orientação escolar (onde a pedagogia aplica seus conhecimentos psicológicos) tem-se mostrado como uma prática insatisfatória.

Na escola particular, o SOE tenta justificar psicológi-

camente conflitos que vem ocorrendo particularmente entre os próprios alunos (mais do que entre alunos e professores) e cujas causas, no meu entender, dizem respeito a questionamentos e confrontos de valores e hábitos pertinentes à classe social, a qual pertencem. Os valores e normas tradicionalmente aceitos e transmitidos pelas famílias da classe dominante, continuam atuando simbolicamente, enquanto que "a família" - caracterizada como "pedra angular do processo educativo" nesta escola - "desgastou" muito seus "ângulos", sofrendo radicais transformações e não apresentando ainda, forma definida.

Os conflitos que têm sido "dissipados" nos SOEs da escola particular, refletem a tendência ao modelo escola "como prolongamento do lar", pois são conflitos que discutem liderança, liberdade de expressão, papéis sexuais e espaços individuais. A ineficácia desses atendimentos refere-se justamente à exclusiva "psicologização" destas situações.

Fica o sentimento entre os alunos que "as coisas foram faladas, mas não resolvidas" (A1, A2).

A idéia de que a escola funciona bem porque respeita o aluno como indivíduo, orienta a atuação do serviço de psicologia e tem a intenção de trabalhar uma aceitação incondicional, do indivíduo, pelo grupo aonde as diferenças individuais são direcionadas para a harmonização do todo, no sentido do consenso. A mensagem implícita é: "a nossa escola é excelente por-

que nos preocupamos com o aluno como indivíduo, e a soma de indivíduos bem atendidos deverá ter como produto uma escola excelente".

Ocorre que essa tentativa de harmonização não está satisfazendo ao aluno.

O que observei na escola pública, foi uma "estagnação" da atividade do SOE, que se evidencia no discurso da orientadora pedagógica: "na maior parte das vezes não adianta trabalhar com esse tipo de aluno, dada a sua estrutura social e familiar, e também com o professor da escola pública não conseguimos nada".

Sua atuação tem-se limitado então, a "controlar a situação" recolhendo fichas com os nomes dos "alunos problemas" no início do ano letivo, e, ocasionalmente, transferindo para outras escolas, alunos excessivamente problemáticos.

A análise dos dados da pesquisa de Masini (1984), demonstrou que um aconselhamento psicológico (em escola pública) que busque encontrar as causas psicológicas para a evasão e repetência, tende a ser ineficaz porque "quanto mais baixa a origem social do aluno, mais baixas as notas e mais altas as porcentagens de repetência e evasão, principalmente nas séries iniciais; - existe associação de repetência anterior e outras repetências ou evasão". (op.cit., p.47)

Como conclui Masini, encontrarmos as causas psicológicas, da repetência, pouco acrescentaria no sentido de evitá-la.

A idéia de que a escola pública é por si mesma uma questão insolúvel, orienta a atuação dos profissionais que servem a instituição, inclusive, e/ou principalmente, os profissionais dos serviços de orientação educacional, pois "prensados" entre uma clientela considerada incapaz por todos os motivos apresentados, e professores sem competência para "anunciar um conhecimento que possibilite transformação" (Freire, 1986), não buscavam ainda, propostas alternativas e reforçam o seu papel de instrumento do sistema, culpabilizando o aluno (Patto, 1984).

6.3 - O Aluno - 3º Tema

"O volume inflacionado de conhecimentos e de realidades indiretas sobrepuja de todos os lados o volume cada vez mais limitado dos conhecimentos e realidades diretas. Nessas condições, pensamos e vemos por procuração, interpretamos fenômenos sociais e naturais que não observamos e observamos fenômenos que nos dizem poder ser interpretados por outros, entendendo-se. O trabalho de elaboração de uma visão coerente das nossas ações e da nossa situação a partir de elementos derivados e de origem tão diversa, e psicológica e socialmente decisiva". (Moscovi, 1978, p.21)

Moscovi neste parágrafo, refere-se a penetração da ciência, alterando a representação social dos fenômenos por ela estudados e produzindo muitos preconceitos. Para o autor, essa "produção de preconceitos" acarreta uma "impressão de degrada-

ção do saber que circula de um grupo a outro, e gera-se a convicção de que a maioria dos homens não está apta a receber e utilizar corretamente esse saber". (op.cit., p. 21-22)

Em relação às pesquisas no campo da psicologia e sociologia da educação, em princípio faz-se particularmente verdadeiro na medida em que tais estudos apresentam o aluno sob determinadas perspectivas sociais ou psicológicas.

Quanto mais conhecidos forem os fatores sociais e psicológicos que envolvem o aluno, ao invés de conduzirem a um repensar do sistema educacional, têm servido para reforçar os estereótipos adotados pelos profissionais da educação (e possivelmente pelos próprios pesquisadores).

A produção da psicologia social e educacional norte-americana das décadas de 50 a 60 justificou o descontentamento e o baixo rendimento de alunos oriundos das classes pobres e minorias raciais através do diagnóstico da carência cultural (Patto, 1984). A conseqüente resposta brasileira no que se refere aos programas de educação, tais como a Lei de Diretrizes e Bases (1961) e o Mobral (1967) deslocam a preocupação com o aluno para a questão social no sentido de compensá-lo por pertencer a uma "classe social inferior", vitimizándolo como carente e propiciando a ênfase no trabalho de recuperação.

A atual produção na área da psicologia educacional no

Brasil, apoiada nos sociólogos da educação, têm desenvolvido excelentes pesquisas denunciando esta ingênua recuperação e apontando o caráter seletivo do sistema de ensino moldado na estrutura sócio-econômica do sistema (Rasche, 1979, Patto, 1984, Coimbra et alii, 1984). Mas apesar de ter deslocado do aluno, num momento muito oportuno e necessário o foco do problema, continua vitimizándolo, não mais como culpado por pertencer a uma classe marginalizada, mas por considerá-lo como produto ou consequência dos programas educacionais (ou ideologia do sistema) anteriormente referidos.

Acredito que a visão do TODO reclamada por Brandão (1983), consistia numa análise do contexto que não se exima da crítica, mas que resgate o aluno como pessoa, apesar da estrutura sócio-econômica do sistema.

Através dos depoimentos constatei que, de fato, o aluno de escola pública tem sido culpabilizado e o sistema de ensino o tem levado à repetência e à evasão. Estes fatores, mesmo que "descubram" os profissionais da educação como instrumentos (quase) inconscientes do sistema de ensino, que por sua vez serve ao Estado (Althusser,) não dissolve a questão da qualidade do relacionamento inter-pessoal que deve ser resgatada.

Para os alunos, não importam quais são as razões objetivas ou subjetivas que justificam o modo de atuação dos profis-

sionais, o que prevalece é um sentimento de desconsideração, de desrespeito pela sua pessoa.

Tomo como exemplo, trechos dos discursos dos sujeitos (casos A1, B1 e B2).

O ALUNO

(...) "Eu gostaria que as professoras fossem mais paciente comigo, mais delicada, né?" (...) "Eu sou uma pessoa legal, não gosto, eu detesto que grite comigo." (...) "uma boa professora" É aquela que respeita o aluno, que trata a gente com educação, que goste dos alunos." "acho que tinha que ser melhor resolvido (...) acho que tem que conversã muito mais" (...)

O que emerge destes depoimentos e que constitui-se no "tema dentro tema" é o RESPEITO pelo PESSOA do ALUNO.

A adoção de estereótipos em relação ao aluno de escola pública, tais como carente, dispersivo, agitado ou qualquer outro adjetivo que sentencie o seu desenvolvimento pessoal, tem levado os próprios pesquisadores da área de educação e psicologia educacional, a trabalhar "em cima" desses preconceitos, mesmo que a tentativa seja de denunciá-los.

Também o aluno de escola particular tem sido estereotipado, através de características dicotomicamente opostas, confi-

gurando-se num papel prepotente dentro sistema, que na prática, está tornando confuso e inseguro.

Segundo Moscovi, "a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos" (op.cit., p. 26)

Fundamentalmente, a comunicação pressupõe **troca**. Os alunos como pessoas, têm o direito de contribuir na formação de uma instituição que deve lhes propiciar um futuro desempenho como adultos conscientes na sociedade.

Tenho a convicção de que se os cientistas da educação promoverem um volume maior de estudos empíricos das necessidades reais dos alunos, possibilitarão a formação de uma representação social diferente de aluno, que atualmente vigora, de preferência não estática, para que todos os estudos não venham somente reforçar a representação já existente.

VII - EPÍLOGO

Procurando ser fiel à metodologia adotada, este estudo consiste na tarefa de redescobrir os fenômenos tomados aqui, como "a camada de experiência viva através da qual as outras pessoas e coisas nos são primeiramente dadas". (Merleau -Ponty, 1962, p.57).

Assim, apresentei os depoimentos de seis sujeitos os quais me relataram as suas experiências em determinadas situações de vida, com o objetivo final de permitir que, a partir da perspectiva científico humana, os dados psicológicos a serem compreendidos e analisados, não perdessem de vista a pessoa humana.

Para reforçar tal posição e à guisa de conclusão, transcrevo um dos "pressupostos chave" para a Psicologia concebida como ciência humana, segundo Amadeo Giorgi (1978, p. 173).

"Fidelidade ao Fenômeno do Homem como uma Pessoa".

Mencionamos previamente que a prioridade de qualquer ciência deveria estar nas relações entre a abordagem, o método e o conteúdo. Nós ainda concordamos com essa posição, mas queremos enfatizar aqui que, dentro do contexto de tal triálogo, uma psicóloga científico-humana enfatizara a fidelidade do homem como pessoa. Isso seria enfatizado, antes de mais nada, para rebater quaisquer tendências reducionistas que possam prevalecer. Isso é essencialmente importante quando se opera dentro de uma perspectiva científica, porque há em nossa cultura uma forte tendência a acreditar que a pessoa humana não pode ser estudada cientificamente. O nosso objetivo, contudo, é o de ampliar a compreensão de ciência, tentando projetar maneiras de estudar-se o homem como pessoa rigorosa e sistematicamente. É por esta razão que a fidelidade ao homem como pessoa é uma preocupação constante. Em nossa compreensão do termo, "pessoa" inclui todas as características especificamente humanas atribuídas ao homem, no mundo-vivido, bem como qualquer outro tipo de comportamento que tenha sido registrado e observado, seja para o bem, seja para o mal".

VIII - BIBLIOGRAFIA

- 1 - ALTUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1983.
- 2 - ANDRÉ, A.D.E. Marli. Estudo de Caso: Seu Potencial na Educação. Cadernos de Pesquisa (49): 43-44, maio/1984.
- 3 - ARENDT, Hannah. A condição humana. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1983.
- 4 - BAQUERO M., Godeardo. Métodos e técnicas de orientação educacional. São Paulo, Loyola, 1975.
- 5 - BECK, Carlton E. Fundamentos filosóficos da orientação educacional. São Paulo, ed. da USP, 1977.
- 6 - BISSERET, Nöelle. A Ideologia das aptidões naturais, in DURAND, J.C.G. As funções ideológicas da escola - Educação e hegemonia de classe. São Paulo, Zahar, 1979.
- 7 - BOURDIEU, P. "Reprodução cultural e reprodução social", in S. MICELI (org.) A economia das trocas simbólicas. São Paulo, Perspectiva, 1974.
- 8 - BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- 9 - _____ . "Eva viu a luta": Algumas anotações sobre a Pedagogia do Oprimido e a Educação do colonizador. Revista Educação e Sociedade, nº3, maio, 1979.
- 10 - BRANDÃO, Zaia Jalic. Evasão e repetência no Brasil: A escola em questão. Rio de Janeiro, Achiamé, 1983.
- 11 - _____ . CADERNOS DE AVALIAÇÃO. Biblioteca da SEC do Rio Grande do Sul. Órgão: Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - Serviço de Avaliação - Direção: Profª. Aida C. Kremer, nº 19, 1960; nº 12, 1961; e nº 14, 1968.
- 12 - CAMPOS, Malta, M. Maria. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. Cadernos de Pesquisa (49) : 63-66. maio/1984.

- 13 - CHAUI, Marilena de Souza. O que é ideologia. São Paulo Brasiliense, 1984.
- 14 - _____. Ideologia e educação. Revista Educação e Sociedade, nº 5; janeiro, 1980.
- 15 - CUNHA, Luis Antonio. Quem educa os educadores? Revista Educação e Sociedade, nº 5; Cortez, janeiro, 1980.
- 16 - COIMBRA, B.M., Cecília et alii. Os desafios sociais e a prática do psicólogo na educação. Painel apresentado na III CBE, Niterói, out/1984.
- 17 - ELKIND, David. O direito de ser criança - Problema da criança apressada. São Paulo, EFEB, 1982.
- 18 - FLORES, C. Onici. Estereótipos e preconceitos entre alunos e professores. Dissertação de Mestrado, Educação e Realidade, Porto Alegre, 83:7-24, set/dez, 1983.
- 19 - FOLBERG, Nestrovsky, Maria. Dialética dos discursos de pais e filhos adolescentes - um estudo hermenêutico. - Tese de Doutorado apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.
- 20 - FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970.
- 21 - _____. "O Professor Progressista deve ocupar o seu espaço". artigo do Jornal Zero Hora, Porto Alegre, 1º de setembro, 1986.
- 22 - FREITAG, Barbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo, E. Moraes, 1980.
- 23 - GADOTTI, M. Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo, Cortez (autores associados), 1981.
- 24 - GIORGI, Amedeo. Psicologia como ciência humana: uma abordagem de base fenomenológica, Belo Horizonte, Interlivros, 1978.
- 25 - _____. Phenomenology and Psychological Research (org.) Duquesne University Press, Pittsburgh, PA, 1985.
- 26 - _____. Curso Ministrado na Faculdade de Educação - Pós-Graduação em Educação. UFRGS.
- 27 - GIROUX, Henry. Pedagogia Radical: Subsídios. São Paulo, Autores Associados, Cortez, 1983.
- 28 - GOMES, Cândido A.C. Forum Educacional. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas: 7(2): 3-25, abr/jun., 1983.

- 29 - GONÇALVES, Obéd. Incorporação de práticas curriculares nas escolas - Cadernos de Pesquisa (49), :55-62, maio, 1984.
- 30 - GOUVEIA, Joly Aparecida. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas.
- 31 - _____ . A Escola: objeto de controvérsia, in PATTO, Souza M.H., Introdução à psicologia escolar. São Paulo, Quiroz, 1983.
- 32 - GRACIAREMA, Jorge. O poder e as classes sociais no desenvolvimento da América Latina. São Paulo, Mestre Jou, 1971.
- 33 - KONDER, Leandro. O que é dialética. São Paulo, Brazilense, 1983.
- 34 - MANONNI, Maud. Educação Impossível. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- 35 - MARTINET. Teoria das emoções - Introdução à obra de Henry Wallon. Lisboa, Moraes Editores, mar. 1981.
- 36 - MARTINS, Joel. O psicólogo escolar. monografia publicada pela Resenda de Psicologia Normal e Patológica, 1970.
- 37 - MASINI, Elcie F. Salzano. Aconselhamento escolar: uma proposta alternativa. PUC-SP, Tese (Doutoramento). 1982.
- 38 - _____ . Ação da Psicologia na escola. Cortez e Moraes, 1978.
- 39 - _____ . Aconselhamento escolar - uma proposta alternativa: Atendimento ao aluno difícil. São Paulo, Loyola, 1984.
- 40 - MAY, Rollo. O homem a procura de si mesmo. Petrópolis, RJ, Vozes, 1971.
- 41 - MELLO, Guiomar N. Observação da interação Professor-Aluno: uma revisão crítica, in PATTO.
- 42 - MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1971.
- 43 - MOSCOVICI, Serge. A representação social da Psicanálise. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- 44 - NI DELCOFF, Maria Tereza. Uma escola para o povo. São Paulo, Brasiliense, 1978.
- 45 - NOVAES, M. Helena. Psicologia pedagógica, o real, o possível, o necessário em educação. Rio de Janeiro, A-chiamé/Angra, 1982.

- 46 - PATTO, Souza, M. Helena. Introdução à psicologia escolar. São Paulo, Queiroz, 1983.
- 47 - _____ . Psicologia e ideologia - uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo, Queiroz, 1984.
- 48 - PLOKINGER, K. e WOLFRAM, G. Volume I de "O CAPITAL" de Karl Marx; ilustrado e comentado. Global/Escrita; São Paulo, 2º semestre, 1980.
- 49 - RASCHE, Moreira, M. Vania et alii. O atendimento da criança de 5 a 7 anos. Pesquisa em andamento no curso de Pós-Graduação da FAGED-UFRGS, Jan, 1985.
- 50 - RASIA, J. Miguel. Pedagogia e educação ou de como falar sobre o óbvio, in Cadernos de CEDES. São Paulo, Queiroz, (2) : 9-27, 1983.
- 51 - REGER, Reger. Psicólogo escolar: Educador ou clínico, in PATTO, Souza M.H., Introdução à psicologia escolar, São Paulo, Queiroz, 1983.
- 52 - REUCHLIN, Maurice. "Os métodos em psicologia." São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1971.
- 53 - RÖPKE, Helio. Expectativas do professor e desempenho de alunos. Tese (Mestrado em educação) UFRGS, P.Alegre, 1981.
- 54 - ROSENTHAL, R., e LENORE, Jacobson. "Expectativas de professores com relação a alunos pobres", in A ciência social num mundo em crise. (Textos do Scientific American) São Paulo, Perspectiva/EDUSP, 1973.
- 55 - ROSSI, Wagner G. Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico de economia da educação capitalista. São Paulo, Moraes, 1980.
- 56 - SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. Cortez, 1984.
- 57 - _____ . Desenvolvimento e educação na América Latina, Cortez, 1983.
- 58 - SCHNEIDER, W. Dorith. Classes esquecidas - os alunos excepcionais do Estado da Guanabara. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação na UFRJ - Museu Nacional, março, 1974.
- 59 - SIGARDO, Angel Pino. Uma pedagogia para o menor "marginalizado". Revista Educação e Sociedade, nº 5; Cortez, São Paulo, janeiro, 1980.

- 60 - SURANSKY, Valerie. The erosion of childhood: A social-phenomenological study of Early Institutionalization. Ann Arbor: University of Michigan Microfilms, 1977.
- 61 - THE DISCARDED CHILDREN: THE CREATION OF A CLASS OF MISFITS AMONOST THE POOR IN BRAZILIAN SCHOOLS. A Case study of First Grade - Tese PhD, 1979.
- 62 - THIOLLENT, Michel, Jean-Marie. Aspectos quantitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. Cadernos de Pesquisa (40) : 45-50, maio, 1984.
- 63 - WALLON, Henri. in M. Martinet. Teoria das emoções. Lisboa, Moraes Editores, março, 1981.
- 64 - WILSON, Stephen. The use of ethnographic techniques in educational research. Review of Educational, 47 (1) : 245-265, Winter, 1977.

A N E X O S

A N E X O I

PERIODIZAÇÃO DO PAPEL DA ESCOLA NO BRASIL - ANEXO I

- O Primeiro Período:

O primeiro período corresponde ao Brasil-Colônia, ao Império e à I República, abrangendo de 1500 a 1930.

A sua extensão é explicada graças às características do modelo econômico que permaneceram as mesmas, assim como o caráter da Escola.

O modelo implantado durante todo esse período era o agro-exportador em função do qual a economia nacional organizou-se durante séculos, produzindo produtos primários - "predominantemente agrários, destinados à exportação para as metrópoles" (p.46).

Outra característica desse modelo era a monocultura, que incentivava a produção ora de açúcar, ou ouro, borracha ou café, fazendo a economia do país bastante frágil em relação aos interesses dos grandes importadores. Assim foi, "até a crise do café, gerada pela crise mundial em 1929" (p.46).

Durante a fase colonial, o único sistema educacional atuante foi o estabelecido pelos padres jesuítas, que atendia aos interesses da Igreja e também à Coroa portuguesa que re-

presentava o poder do Estado.

Quanto à força de trabalho, era formada quase que exclusivamente por escravos trazidos da África para esse fim, e além disso, a monocultura latifundiária praticamente não exigia qualificação para o trabalho.

Como lembra Freitag, também havia pouca diferenciação na estrutura social: havia a classe trabalhadora, representada pelos escravos, haviam os latifundiários, donos de engenhos; "os administradores portugueses representantes da Coroa na Colônia e o clero (na maioria jesuítas). A reprodução dessa estrutura de classes, era garantida pela própria organização da produção. A escola como re-alocação dos indivíduos na estrutura de classes, era, portanto, dispensável" (p.47).

Que outras funções a escola poderia cumprir nessa fase?

As escolas dos jesuítas, através de sua clientela composta pelos filhos dos latifundiários e donos de engenho e do administradores portugueses, mantinha a reprodução das relações de dominação.

Além disso, formando os futuros teólogos, que viriam a ser educadores, a escola cumpria a função de reprodução da ideologia dominante.

Também ficou evidente que os colégios e seminários jesuítas tinham por função "subjugar pacificamente a população indígena e tornar dócil, a população escrava" (p.48).

A influência da Igreja na educação persistiu até a I República apesar da expulsão dos jesuítas do Brasil no fim do século XVIII, cabendo espaço posteriormente, ao surgimento de escolas militares, que vieram fortalecer a sociedade política emergente.

Estabelece-se então, uma certa divisão de papéis, visto que as escolas não-confessionais passam a desempenhar em parte a função de reprodução dos quadros dirigentes. Quanto à Igreja e suas escolas confessionais, esta mantém a função de reprodução ideológica, necessária como vimos anteriormente para manter a submissão e conformidade na exploração da mão-de-obra.

No início da República, uma política educacional estatal, conseqüência, do fortalecimento do Estado.

- O Segundo Período:

O segundo período abrange a fase de 1930 a 1945. Antes de 1930, a economia do país mantinha-se praticamente pela produção de café que era colocado no mercado internacional. Em conseqüência disso, os aparelhos jurídico e repressivo adquiriam muita importância como mediadores do processo econômico.

O Estado atuava mediando o mercado e os interesses dos cafeicultores paulistas, avaliando os empréstimos, financiando parcialmente a imigração da força de trabalho e, se encarregando da "socialização das perdas" (Furtado, Celso in Freitag, p.49), através da compra do excedente da superprodução cafeeira no início da década de 20.

Como aponta Freitag, uma das conseqüências dessa política foi o aumento ilimitado da dívida externa. Depois da crise mundial de 1929, ocorrem mudanças na estrutura do processo econômico, que irão caracterizar esse segundo período, como uma fase de política econômica de substituição das importações.

O país individado, limita a importação de bens de consumo, já que lhe faltam divisas. Em função disso, ocorre um desenvolvimento interno da produção industrial, o que levou outros grupos econômicos a se fortalecerem, "especialmente uma nova burguesia urbano-industrial" (ibid., p.50).

O poder do Estado reorganiza-se então, tanto a nível político como civil. Os cafeicultores são obrigados a dividir o poder com a nova burguesia ascendente. Há uma reorganização do poder do Estado e, juntamente com essas mudanças, auxiliado por grupos militares (tenentes) e pela burguesia, assume o poder Getúlio Vargas em 1930, fundando o Estado Novo em 1937.

Vargas com seu governo de características ditatoriais,

passa a controlar áreas e instituições que pertenciam a sociedade civil. Uma delas é a Escola.

O ensino é totalmente redimensionado, sendo criado nessa época o primeiro Ministério de Educação e Saúde e as primeiras universidades.

Com a nova Constituição de 34 é elaborado um Plano Nacional da Educação. Assim, as instituições educacionais passam a ser controladas por um órgão central. Na Constituição é estabelecida a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, também são estabelecidas cotas fixas para a Federação financiar a rede oficial de ensino, enfim, a Educação no país, passa a desempenhar um papel de grande importância.

Quanto ao seu caráter reprodutor das relações de produção, temos que a formalização do ensino profissionalizante, visou principalmente as "classes menos privilegiadas", e estipulando em artigo de lei que as indústrias e sindicatos têm obrigação de "criarem escolas na área de sua especialização para os filhos de seus empregados e membros (ibidem, p.51), deixou explícita a função ideológica da Escola.

Bárbara Freitag ainda toma como exemplo a obrigatoriedade das disciplinas de educação moral e política (art. 131).

A sociedade política passa a exercer o controle direto do

sistema educacional, quase que eliminando a influência da Igreja, em função das mudanças estruturais ocorridas na Economia do país, e por reconhecer nesse setor, o papel estratégico da Escola.

Como a diversificação da produção exige uma força de trabalho mais qualificada, é dada uma "oportunidade" às classes subalternas, colocando ao seu alcance a rede de ensino com as escolas técnicas profissionalizantes.

Na realidade o que ocorre, é que o Estado com a criação e subvenção das escolas técnicas, procura atender aos interesses das empresas privadas, sendo esse o caráter político de tal empreendimento.

Através de um exame superficial, o que transparece é o caráter paternalista dessa medida, onde são dadas "oportunidades educacionais para os desfavorecidos".

Segundo Freitag, "de fato elas criam condições para assegurar maior produtividade do setor industrial. Em outras palavras, criam a possibilidade de extrair parcela maior de mais-valia dos trabalhadores mais bem treinados. As condições para essa exploração são criadas e financiadas pelo Estado" (Freitag, p.54).

- A Fase de 1945-1964:

No que se refere à Educação essa fase reflete momentos bastante significativos. Econômica e politicamente a Nação vivia num regime populista-desenvolvimentista, que pretendia proporcionar às camadas populares mais acesso aos bens de consumo e ao mesmo tempo, manter em ritmo acelerado o processo de industrialização capitalista. Nesse processo houve a grande participação de um personagem que até então, não era percebido como inimigo: o capital estrangeiro.

Ocorre que o governo encontrou muita dificuldade em harmonizar os interesses lucrativos e acumulativos das empresas privadas com as pressões exercidas pelas massas, diluindo assim o pacto populista e tornando-se antagônico a quase todos os setores da sociedade, inclusive ao capital estrangeiro que com o seu projeto de expansão visava a gradual absorção do mercado interno.

Estabeleceu-se abertamente o conflito entre uma tendência populista de elementos do governo e outra antipopulista composta também por elementos do governo, representantes da classe média, do capital estrangeiro e das antigas oligarquias.

Quanto à política educacional, temos a destacar a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à Campanha da Escola Pública. Com esta Lei, cujo texto foi san-

cionado somente em 1961, fica explícita a função da escola: através de projetos-de-lei, tais como o de 1959, apresentado pelo então deputado Carlos Lacerda (ibidem, p.57), fica estabelecido que a educação deve ficar quase que inteiramente sob a responsabilidade de instituições particulares, ficando para o Estado, a complementação da rede de ensino. O principal argumento foi de que os pais devem exercer livremente o direito e o dever de educar seus filhos. Considerando que o ensino particular é pago, obviamente, o direito da escolha só é exercido pela burguesia ou classe média. Certamente esse direito não foi assegurado aos pais camponeses, operários ou habitante da favela.

Na realidade, o que caracteriza a Lei de Diretrizes e Bases, é o seu perfil elitista que exclui do sistema educacional, aqueles que não podem pagar as taxas.

Assim, o caráter seletivo do sistema é assegurado por lei, de duas formas: a seletividade estabelecida antes mesmo do ingresso do aluno, pela falta de escolas na rede pública e oportunidades e (traduzidas essas em falta de transporte, de roupas, alimentação adequada, de material escolar, etc.); e a seletividade imposta pelos dois tipos de instituições, ou seja, público e particular.

A L.D.B., apresenta um elemento democrático que define a Educação como um direito e dever de todos, só que omite ou des-

considera a dificuldade de exercê-lo pelas pessoas pobres dada às faltas de recursos anteriormente mencionados. Outro aspecto totalmente irreal é o da suposta igualdade de oportunidades: como se um elemento marginalizado socialmente, como por exemplo, um favelado, tivesse as mesmas oportunidades educacionais que o filho de um administrador de empresas.

Então, é como se as portas da Escola estivessem abertas a todos os que tiverem "aptidão". O conceito de aptidão foi analisado por Bisseret (1974) que demonstrou a partir de uma retrospectiva histórica da sociedade francesa como o termo foi gradativamente incorporado a linguagem leiga, anteriormente pertencente à psicologia, a serviço de uma ideologia justificadora das desigualdades sociais.

- A Educação de 1964 a 1975:

O período que vai de 1964 a 1975, é marcado pelo fortalecimento do poder de Estado, que utiliza mais que em outras épocas, seu aparelho de repressão no controle das massas populares.

Partindo de uma análise da situação econômica do país as causas são as seguintes:

Havia necessidade de criar um novo espaço econômico, que garantisse o crescimento da demanda de bens de consumo. Uma das

soluções viáveis seria a reforma agrária, que permitiria a democratização dos bens de consumo, incluindo as massas populares, mas essa possibilidade foi abandonada, possivelmente pelo medo que as transformações estruturais pusessem em risco o próprio sistema capitalista.

Outro procedimento, bem mais harmônico com a ordem estabelecida, foi a criação de uma demanda adicional, "através de uma reorganização da estrutura do consumo interno e do aproveitamento das possibilidades do mercado externo" (ibid., p.73).

Tal procedimento acarretou numa concentração de investimentos destinados a produzir bens de consumo altamente sofisticados, destinados a uma faixa da população de grande poder aquisitivo, capazes de absorver os bens produzidos pela indústria nacional e pelas indústrias multinacionais que foram instaladas no país. Outra consequência da reorganização para a criação de uma demanda adicional, foram as exportações maciças de produtos manufaturados e semimanufaturados.

As indústrias criadas para manter, tanto o novo padrão de consumo, como a expansão das importações, adotaram, sempre na dependência do capital estrangeiro, uma tecnologia avançada que dispensava sensível quantidade de mão-de-obra e, dispendeu muitas divisas para o pagamento dos royalties na tecnologia importada, acarretando conseqüentemente, o aumento da dívida externa. O círculo é fechado, quando são aumentadas as expor-

tações para compensar esses gastos, mas esse aumento "financia um padrão de consumo cada vez menos igualitário" (ibid., p.75).

A nova fase de industrialização, acarretou um permanente excedente de mão-de-obra, o que permitiu manter os salários extremamente baixos, fato que estimulou a expansão das multinacionais que visavam justamente a força de trabalho barata para obtenção de maiores lucros.

A reorganização de todo sistema, implicou também na reorganização do controle social e político do país. "É nesse momento que as forças armadas, como corporação tecnoburocrática, ocupam o Estado para servir a interesses que crêem ser os da nação. Os setores políticos tradicionais (ou seja, as massas populares e os intelectuais progressistas da burguesia nacional) - expressão, no seio do Estado, da dominação de classe do período populista-desenvolvimentista são aniquilados e se busca transformar a influência militar permanente como condição necessária para o desenvolvimento e a segurança nacional..." (Cardoso, F.H. e Faletto, E. in Freitag, p.77).

Os aparelhos do Estado, foram então redefinidos de modo a garantir a manutenção do poder do Estado.

A Escola como aparelho ideológico; foi também submetida à repressão já em meados de 64, quando o então Presidente Castello Branco comunica aos secretários de Educação de todos os

Estados que "o objetivo de seu governo é restabelecer a ordem e a tranqüilidade entre estudantes, operários e militares". A educação teve que ser mantida sob controle e disciplina para continuar servindo a classe dominante.

Todas as reformas de ensino e mudanças no planejamento educacional, passaram a atuar na instância da sociedade política, ou seja, como aparelho repressor do próprio aparelho ideológico escolar, que atuava na instância da sociedade civil, ambos difundidos na política educacional que espelhava a reprodução das relações de produção e de classe.

Como medidas mais importantes ao nível da legislação podemos citar a nova Constituição de 1967, promulgada pelo governo Castello Branco, a Lei 5.540 de reforma do ensino superior em 1968; a institucionalização do MOBRAL; a lei 5.692 da reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971 e o decreto-lei 71.737 que institucionalizava o "ensino supletivo" previsto na Lei 5.692 nos parágrafos 81, 91, 99.

Na Constituição de 67, fica estabelecido (o que a LDB já havia feito em 1961) o fortalecimento do ensino particular subsidiado pelo governo com a ajuda técnica e financeira e ainda, a obrigatoriedade do ensino primário gratuito até a 8ª série, pela rede oficial de ensino (Art. 168, §3, III).

Isto significa na realidade, que o ensino privado ganha

novas áreas de penetração, através dos cursinhos pré-vestibulares, do ensino supletivo e do ensino de graduação e pós-graduação. E quanto a obrigatoriedade e extensão do ensino gratuito até a 8.^a série, sabemos que na prática, não havia condições para que tal medida se efetivasse.

Na reforma universitária, tivemos a extinção dos cursos por seriação com a implantação do sistema de créditos. É proposta a departamentalização e, assim, a extinção da cátedra, a participação estudantil é restringida nos processos de decisão interna e a autoridade aparece ostensivamente.

Sobre isso, Cardoso (1978) teceu uma relevante observação:

"No momento em que a segurança nacional e intervenção do poder público na universidade passam a ser legitimados como conceitos ligados à vida universitária, relativizando-se, portanto, a concepção de autonomia universitária, tem-se o momento de inflexão onde a estrutura de poder da universidade incorporou os conteúdos repressivos típicos dos aparelhos repressivos do Estado."

Com o MOBRAL, instituído em 1969, foi proposta a alfabetização de jovens e adultos na faixa de 15 a 35 anos. Por falta de verba, passou à prática em 1970. Com uma mensagem sugerindo aos menos avisados a filosofia dos textos de Paulo Freire, como a Pedagogia do Oprimido, emerge, na verdade refletindo a "ideologia da educação como investimento combinada à ideologização ao nível político de 'moral e cívica'" (Freitag,

1984, p.92).

Brandão (1978), situa o MOBRAL como integrante do que ele classifica de educação do sistema que:

"Através de diferentes programas pelos quais se atualiza, sem nunca ser verdadeiramente atual (cruzadas de alfabetização, MOBRAL, cursos apressados de formação de mão-de-obra, supletivos da TV Globo), não possui um outro tipo de compromisso para com os seus sujeitos, senão o de mantê-los sob o seu controle, usando a própria educação como um dos instrumentos de remontagem da ordem social de dominância. Por debaixo de uma "ideologia do sucesso", a educação do sistema apenas serve aos interesses da preservação do sistema social e simbólico que a produz, mesmo quando pareça prestar serviços educacionais de promoção social a categorias de sujeitos subalternos." (Brandão, 1977:6 a 28).

A Lei 5.692/71 que trata da reforma de ensino de 1º e 2º graus além de pretender adequar o sistema de ensino a uma nova realidade, principalmente econômica, procura também ajustar em função da reforma universitária, os três níveis de ensino, em termos ideológicos e funcionais.

O que cabe considerar, é aspecto da profissionalização do ensino médio que, conforme pareceres da Lei, visa tornar a qualificação para o trabalho a meta da escolaridade do 2º grau e beneficiar a economia nacional "dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho..." (MEC-DEM: Do ensino de 2º Grau-Leis-Pareceres, Brasília, 1975,

Parecer 76/75, p.284).

Esses dados servem para reforçar a contenção de possíveis pretendentes ao ensino superior originários das camadas populares e assegurar assim, a reprodução das relações de classe.

Quanto ao ensino supletivo, foi previsto na lei de reforma de ensino de 1ª e 2ª graus com duas finalidades:

*"a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; e
b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular ou em parte." (MEC-DEM: Do Ensino... in Freitag, p.97).*

O aspecto qualitativo do estudo não é levado em consideração nessa Lei e como afirma Brandão (1977) o caráter reprodutivo se explicita na medida que prepara, em cursos separados as classes dirigentes e as classes subalternas.

A N E X O I I

ANEXO II

Apresento neste anexo, uma descrição completa à esquerda da página (passo 1) destacando as unidades de significado, que são numeradas pela ordem que surgem no discurso (passo 2), acompanhadas da interpretação e leitura em linguagem psicológica (passo 3) e seguida de sua síntese (passo 4) a título de exemplo de utilização do método fenomenológico na análise dos dados coletados.

UM EXEMPLO DO MÉTODO FENOMENOLÓGICO

DE GIORGI:

ANÁLISE DE UMA ENTREVISTA

CÓDIGO: S - SUJEITO

P - PESQUISADORA

SÔNIA, MÃE DE FÁBIO DA ESCOLA "A" - ANEXO II

- S: Tu queres que eu seja assim... bem objetiva?¹ 1 Preocupação do sujeito com o tipo de entrevista. Subjetiva/objetiva?
- P: Não, tu ficas à vontade, falas o que achares que é importante falar ... Então Sônia vamos começar por dados de identificação, tá?
- S: Tá.
- P: Por exemplo, qual é tua atividade profissional, se exerces, a do teu marido, idades dos filhos, tá?
- S: Meu nome é Sônia, tô estudando, faço Pedagogia na PUC, e meu marido trabalha com comércio exterior² e o Fábio tem dez anos e vai prá quinta, tem o outro de sete que está também... 2 Nível de escolaridade do casal/superior. 3 Nível de escolaridade dos filhos.

na escola A e vai para a segunda série.³

P: Por que a opção por essa escola?

S: Olha, foi tipo assim recomendação, ... a minha irmã teve os filhos lá na escola até o 2º grau e foi mais em função disso, porque eu achava que as crianças dela estavam bem, e mesmo gostavam da escola.⁴ 4 Os critérios para seleção da escola. Bem estar das crianças da irmã.

P: Te pergunto também, porque tens um colégio particular, aqui ao lado.

S: É... ao lado não, quando botei eu não morava aqui ainda, morava na zona sul. E depois, como ele já estava adaptado.⁵ 5 O sujeito reforça a opção pela qualidade e adaptação do filho em detrimento da distância.

P: Certo.

S: Eu continuei, não quis arriscá, ... botando aqui na escola "X".⁵

P: Sônia, gostaria que tu me relatasse as tuas impressões sobre a escola...

- S: Bem, como eu já havia te falado a escola é muito boa assim,⁶ em termos do que eu busco em escola, ela preenche... por que eu não me importo com esse negócio de conteúdo⁶...Por que muita gente fala que a escola falha por dar pouco conteúdo⁷. Mas, assim eu te digo eu já tenho ouvido bastante, até de pais porque o que eu acho bom, lá na escola é que a gente se dá muito entre si, os pais da escola; então, isso eu acho fundamental.⁸ Quer dizer, isso também vai muito da, das pessoas... porque não adianta, tu chegar num grupo... nós tivemos sorte de nas duas aulas que nós participamos um grupo bom, em que todo mundo se conhece, fas churrascos. Quer dizer, que as crianças convivem fora da escola, também. Não só no ambiente escolar. E isso cria uma coisa muito boa... qualquer probleminha,
- 6 A escola "A" corresponde as expectativas do sujeito como mãe.
- 7 Refere que pessoas apontam falhas na escola por falta de conteúdo.
- 8 O sujeito destaca como aspecto positivo a amizade entre os pais da escola, considerando um fato fundamental na integração/Aspecto afetivo preponderante.
- 9 Acha positivo que as amizades dos filhos fora da escola sejam seus colegas de aula/facilitando o controle por parte dos pais.

tu já detecta antes, se tu vê
que existe problema de relaci-
onamento tu já sente porque
 tu vai ... tu conhece os pais
qualquer coisa tu já liga: o-
lha, fulano⁹... (falando muito
 rápido) o que tá havendo é is-
 so... então eu acho isso muito
bom.

P: Funciona, então?

S: Funciona demais.¹⁰ Prã mim, a-
 liãs, eu acho que é o que mais
funciona. Todos os problemas
que a gente tem assim, em sala
de aula, resolvemos através
dessa união que temos entre os
pais.¹⁰

10 O sujeito percebe o vín-
 culo entre os pais da tur-
 ma como o fator mais im-
 portante na resolução dos
 problemas de sala de au-
 la./O poder de controle
 dos pais.

P: E essa, integração é incenti-
 vada pela escola?

S: É, mas tu tem que batalhá um
pouco porque...quando tu entra
na escola eles dizem... que o
objetivo é esse... (rindo) que
é integrar os pais, tem o tal
conselho de pais¹¹ que é uma en-

11 Percebe esse tipo de par-
 ticipação como positiva.

tidade que congrega os pais, tem um casal representante de cada turma e um suplente, fazem reuniões mensais, discutem problemas gerais da escola ... quer dizer, eles incentivam um pouco... agora, tu tem que tá disposta, né, porque tem gente que não quê nem sabê quer bo-tá os filhos lá e não faz ques-tão de participã,... quê mais é, se vê livre dos filho, né? (sorrindo)¹²

P: Como é que funciona esse conselho de pais?

S: Olha, esse conselho, ele... é como eu te disse, assim: cada turma tem um casal representante e um suplente. E ele tem como objetivo assim, que o casal representante leve os problemas da sua turma pro conselho;¹³ tem uma diretoria, que é um casal presidente, tem um vice-presidente, um secretário, um que trata de assuntos cul-

12 Os pais que não participam ativamente, conforme a percepção do sujeito, não se interessam pelos filhos.

13 O sujeito explica o que é o conselho de pais: tem por finalidade resolver os problemas da turma.

em se empenhá mesmo.

P: Se estabeleceres uma comparação entre a escola que teus filhos frequentam e a que tu frequentastes, quais são as diferenças?

S: Eu lembro que isso não existia. Eu, por exemplo, tinha as minhas amigas, as minhas amigas do colégio eram umas e as minhas amigas "da rua" eram outras.¹⁷

P: Era escola particular?

S: Não. Eu estudei mais tempo no Instituto de Educação.¹⁷ Depois mais tarde, mocinha, fiz o Científico no "Y". Então, eu acho assim, que faltava assim essa inter...muitas vezes assim, a minha mãe não deixava, eu ir...também naquela época (rindo), mas não deixava eu ir prá casa de uma determinada amiga, porque não conhecia direito a família, ah, aquelas

17 O sujeito percebe as diferenças entre a educação que recebeu e a que oferece aos filhos. Não convivia com as colegas da escola. Estudava em escola pública/ processos de socialização diferentes.

18 O mesmo critério de seletividade de sua mãe.

coisas.¹⁸ Então eu acho que meus filhos não têm esse problema, que eu sei perfeitamente, que eu conheço todo mundo, sei com quem eles andam... inclusive eu sei... até eu posso ser um pouquinho seletiva...se eu acho assim que o fulano é melhor que o beltrano (sorrindo), eu posso conduzir até isso...¹⁹

19 O sujeito torna explícito seu critério para seleção dos amigos dos filhos.

P: Melhor como?

S: Não, melhor, assim, na minha percepção, digamos assim se um é muito agressivo, nesse sentido, que eu acho que não vai ser uma boa...eu pelo menos não incentivo tanto que ele vá na casa dele, ou não incentivo que traga, ou convide.²⁰

20 Explica a seletividade como manutenção de distância de crianças que apresentem estereotipia negativa/o convívio com tais crianças é desencorajado.

P: S., tu achas que esse colégio nesse sentido é diferente dos outros?

S: Eu acho que é.²¹ Eu conheço peessoas que tem filhos no "X", no "Z".

21 Os argumentos que considera a escola dos filhos melhor que outras e refere

P: Diferente para melhor ou para pior?

S: Não, para melhor, porisso eu 22 ainda tô lá...esperando sempre
que melhore mais.²²

P: Bem, então agora vamos falar do Fábio.

S: Tã.

P: Eu gostaria assim, que tu me falasses da personalidade do Fábio, qual a percepção que tu tens dele.

S: Bem, o Fábio é uma criança
assim, que... (O menino entra na sala e sai em seguida) de
temperamento muito sensível, é
extremamente sensível, ele é
dócil, não é nada agressivo,
mas é uma criança assim, de
uma capacidade de observação,
de captação das coisas incrí-
vel, ele é capaz de repetir o
que tu diz, qualquer coisa, a-
té um poema... Como é que eu vou dizer... digamos, ele é..

nomes de escolas particulares conhecidas.

O sujeito tem uma imagem bastante positiva do filho/enfatiza a sensibilidade e a afetividade, acha que seu filho se percebe como tímido mas ela própria não o considera como tal.

extremamente afetivo, tanto em casa, como fora de casa, com as profe...com as tias, lá ... com amigos...geral... deixa eu vê que mais...é engraçado porque ele é uma criança tímida, mas ao mesmo tempo ele se... tem facilidade de relacionamento, ele não tem problema, se ele chega num lugar, apesar de que ele mesmo se diz tímido ...isso é uma percepção que ele tem dele porque eu até não acho tá...mas ele em seguida se entrosa com outras crianças,²² não, não fica assim, de fora.

P: Tu vê alguma diferença no comportamento dele em casa e no colégio?

S: Em casa ele é um pouco mais 23 Acha que o filho é mais
agressivo por causa das brigas agressivo em casa, com o
com o irmão.²³ irmão.

P: Aquela hora, era ele que estava chorando?

S: Era ele, mas foi um caso raro!

O menor é mais implicante que

que ele. Ah! ele tem essa ca-

racterística de guardar muito

também, até este fim de ano

deu um problema no colégio,

porisso, porque ele vai... na

hora ele não responde, por

causa dessa falta de agressi-

vidade²⁴ que ele tem, quer di-

zer, durante o ano eu até nem

sei, porque...gozações com

ele, coisa que ele não gosta

muito desse tipo de brincadei-

ra, assim ele é meio sério, e-

le gosta de tudo certinho.²⁵ Na

despedida, no fechamento das

aulas, teve um passeio que

era na casa de um coleguinha

que tinha piscina em casa... e

nessa ocasião atiraram ele de

roupa dentro da piscina... ah!

ele ficou indignado! Chorou,

ai a professora acalmou, fez

o outro pedir desculpa, o ou-

tro disse que foi sem querer.²⁶

Foi o Fábio, o mais moreni-

24 Percebe o filho como mui-

to introvertido no que

se refere a situações de

conflito/Interpreta a ca-

racterística como "falta

de agressividade" (aspec-

to positivo para o sujei-

to).

25 Vê o filho como uma crian-

ça séria, que não gosta

de brincadeiras que se re-

firam a ele mesmo/O vê

como maduro?

26 Relata um episódio que

seria uma brincadeira de

um colega, que foi en-

tendida como uma situação

crítica pelo filho.

- nho...²⁷ No outro dia ele tentou 27 Refere o colega que é mu-
se vingar, aí (porque tinha mais : lato como "moreninho".
um dia de aula) reuniu uns pa- 28 Descreve a reação do fi-
dá uma surra, aí no fim, na lho como uma tentativa
hora, os outros deram prá trás frustrada de vingança.
e deixaram ele sôzinho... eu
sei que ele levou a pior...²⁸
- P: Apanhou? Brigou...
- S: Brigou é, levou a pior, e de- 29 Explica que o filho sen-
pois se escondeu, não queria tiu-se prejudicado e teve
aparecer na aula.²⁹ dificuldade para enfren-
tar a situação/Comporta-
mento de fuga.
- P: Por o outro ser grande, não é?
- S: É, e ele é franzino, magrinho
...ah, aí nesse dia, até a O- 30 Relata a participação da
orientadora do Colégio, não sei Orientadora, que conside-
se tu chegaste a conhecer...³⁰ ra ótima. Explica que a
iniciativa de procurar
auxílio do SOE partiu do
filho.
- P: Conheço, sim.
- S: Que a Mariza é excelente, um
amor, que agora não vai mais 31 O sujeito relata a rea-
ficar com eles...porisso eu ção do filho solicitando
tô numa tristeza... porque é o auxílio da Orientadora/
de segunda à quarta série. Bom, o menino percebe a função
aí olo foi falar com a Mariza, do SOE/a orientadora re-
ele procurou, porisso que eu força essa percepção in-

te digo, ele toma a iniciativa, ele foi procurá a Mariza³¹ e disse que ele tinha essa coisa que ele ficava...não aguentava e quando...ficava com uma raiva tão grande...aí a Mariza disse: "pois é, mas tu não pode"...disse prá ele que ele não podia guardar, que aí era pior que quando vinha que aí vinha com muita força, então que cada vez que acontecesse uma coisa que era bom ele ir e falar com ela que aí ele já descarregava; e aí a Mariza nos chamou, eu e o meu marido falamos, e aí optamos por levar ele numa terapia, que aliás já tinham me aconselhado antes, mas...³²

P: Lá no colégio tinha aconselhado?

S: É. Mas foi uma pessoa que saiu de lá, foi a psicóloga do infantil.³² O Fábio começou a ter problemas assim de...

centivando o seu papel "conciliatório".

32 O sujeito relata como ocorreu a intervenção do SOE junto aos pais, convocando-os à escola e "aconselhando" a busca de uma terapia.

33 O sujeito explica que outra psicóloga do colégio, já havia feito a mesma indicação.

(baixinho) é que ele é muito 34 Relata como problema o chorão, chora muito por qual- fato da sensibilidade do quer coisinha³⁴ e começou a filho levá-lo freqüente- ter essas coisas quando ele ia mente às lágrimas.

de ônibus, aí no ônibus come- 35 O sujeito acredita ter çavam a gozar e deixavam ele identificado a origem des- chorando, aí ele chorava. E sa vulnerabilidade em ele foi guar... ele não conta- relação às brincadeiras va em casa, aí foi assim, foi de colegas/relata um e- um dia estourou, chegou em ca- pisódio que teria sido sa e chorava, não queria mais traumatizante.

ir de ônibus...eu até me apa- vorei porque eu não sabia de nada, aí a gente conversou com a psicóloga, ela conversou com ele e o negócio melhorou...³⁵ e- le saiu do ônibus, então achamos que não precisava, então ele teve depois, umas recaídas lá, aí ela já tava saindo da escola "A" e ela faz ava- 36 O sujeito relata uma ava- liação e diagnósticos psicológicos feitas nessa não trata. Aí, eu levei ele no consultório, e ela fez e disse ocasião sem indicação de que ela achava que ele não pre- terapia, conforme sua cisava assim, uma terapia, te- percepção.

rapia não³⁶ mas que era bom fa- 37 Tem dificuldade em admi-

zê um... que ela conhecia o "João Almeida" que era um cara assim, que fazia uma terapia familiar e coisa...³⁷ que ela acha que os problemas do Fábio também tavam ligados em função das coisas da casa...e agora nós tamo levando.

P: E, como é que está?

S: Olha, tô gostando dele. Acho 38 que ele tem assim, bastante percepção, em seguida ele notô...quer dizer...ainda tá muito incipiente porque ele foi ... três vezes só.³⁸ Nós fomos juntos. Primeiro todos, até o pequeno. Aí, depois na segunda vez foi eu e meu marido, na terceira só o Fábio, e agora ele quer mais uma conosco, mais uma com o Fábio e depois uma com todos, pra ele... e eu achei bom.

Ele disse assim, que ele quê vê até que ponto tá enraizado o problema porque disse que

tir que houve a indicação para um especialista em terapia familiar, já que os problemas do menino referem-se à situação familiar.

O sujeito descreve sentimentos ambivalentes em relação à terapia ou ao terapeuta.

ainda...que sup...que quando
começarem as aulas, que ele
qué vê como é que evolui que
ele não vai precisar, né?

P: Como é o relacionamento do
Fábio com o pai?

S: Não, pois...ontem nós ainda ³⁹ O sujeito descreve o fi-
távamos discutindo lá no tera- lho como fixado no pai/
peuta esse...³⁹ ele tem um bom Fator de ansiedade dadas
relacionamento com o pai, mas às características do
ele é assim tremendamente fi- pai.
xado no pai e até ele⁴⁰ tava ⁴⁰ Descreve a conduta do te-
dizendo pro Paulo (o terapeu- rapeuta, solicitando ao
ta) que o Paulo deveria se per- pai menos perfeccionismo/
mitir assim, mostrá prá ele um modelo "mais acessí-
que ele tem falhas, porque o vel".
Paulo é muito perfeccionista,
o meu marido; tudo que ele
faz tem que ser perfeito, bem
acabadinho, então ele tava di-
zendo que talvez isso deixasse
ele um pouco ansioso o Fábio,
de querê sê muito perfeito, ⁴¹ O sujeito denota ansieda-
não se permitir, certas fa- de e apoiada nas palavras
lhas. E...então dizendo pro do terapeuta acredita que
Paulo que ele podia mostrá u- o marido devesse apresen-

ma imagem (rindo nervosa) incompreensível de... não tão perfeito, que todo mundo, de um modelo muito forte...⁴¹

P: Com relação ao problema que surgiu no final do ano letivo como é que tu achas que a professora conduziu a situação?

S: Pois olha, ela... eu acho que ela nem... ela tava longe quando aconteceu, acho que dentro do que tinha que fazê ela conduziu bem, porque não tinha muito... (riu)⁴²

P: Quais foram os outros problemas que surgiram que tu achas-te que "a coisa não funcionou bem"?

S: Não, até com o Fábio, eu não posso me queixar, o que eu vejo assim é em outras aulas. A profe disse que ele melhorou, que agora ele não chora mais quando gozam dele e quando ele esquecia ou não fazia o te

tar uma imagem não tão perfeita, sugerir um modelo menos forte.

42 Isenta a professora e acredita que na hora do episódio não havia muito o que fazer.

43 Refere melhora do filho nas situações de conflito em sala de aula, relatadas

ma ele ficava muito ansioso e pela professora.
 agora ele tá mais tranqüilo,
 em situações mais difíceis.⁴³

P: Mas que motivo específico te
 fez decidir procurar o tera-
 peuta?

S: Essa última situação agora. ⁴⁴ O sujeito relata o últi-
 mo episódio como fator
 Que ele ficou tão indignado, determinante para a bus-
 ca do auxílio terapêutico
 que ele vinha falá do negócio /e a entrevista com a o-
 rientadora.
 e já começava a chorar e...
 quando nós fomos falar com a
 Mariza⁴⁴ mas outros problemas
 que são mal conduzidos, são
 problemas que surgem na esco-
 la "A" em relação a outras
 turmas. Eu acho que a "A" tá
 muito...porque uma coisa é
 liberdade, e outra coisa é...
 licenciosidade! Então eu acho
 que a "A" tá pecando por um
 excesso de...eles... porque é
 um colégio liberal, tudo bem
 ...eu quero um colégio liberal,
 Deus me livre um Farroupilha, ⁴⁵ O sujeito preocupa-se com
 o que caracteriza como
 uma coisa assim, mas eles são
 excessos de liberdade, cri-
 permissivos demais. Olha as

crianças da 6.^a série, tu não pode imaginar o que fazem, é um vandalismo, eles rebentam com classe, arrancam marco de porta, é uma coisa horrorosa. .. eu até já tenho medo quando os meus chegarem nessa faixa...⁴⁵

P: Quer dizer então, que toda essa preocupação com o indivíduo, não está sendo eficiente, porque existe toda aquela preocupação do estudo voltado para o desenvolvimento afetivo, mas quando a criança passa pela adolescência, ela chega a esse tipo de agressividade de qualquer maneira, a escola não lida com isso?

S: É...ponto, não maneja bem, não maneja mesmo...eu não sei quem é a orientadora da 2.^a etapa, mas eu acho que tá faltando alguma coisa no tal do SOE, lá, porque elas não tão conseguindo, ou as crianças não...⁴⁶

tica negativamente e afirma que a "licenciosidade" tem levado ao vandalismo nessa escola.

46 O sujeito afirma que a escola não maneja bem a agressividade, acredita estar "faltando" alguma coisa na orientação da segunda etapa do 1.^o grau/ Tem certo desprezo pelo SOE.

P: Voltando pro Fábio, o que tu achas que ele gosta de fazer?

S: O que mais gosta é ler, eu a- 47 Percebe como atividade pre-
cho. Ele é louco por leitura, ferida ao filho, a leitu-
se tu dá um livro prá ele, o ra/intelectual.
maior presente que tu podes
dar prá ele.⁴⁷

P: Isto é algo estimulado por ti ou é próprio dele?

S: Um pouquinho foi estimulado, 48 Admite a expectativa dos
porque o...a gente sempre pais em relação ao gosto
quis que ele pegasse o gosto pela leitura.
pela leitura.⁴⁸

P: Vocês têm o hábito da leitura?

S: O meu marido mais do que eu, 49 Aponta o marido como mo-
eu leio assim, mas não tanto, delo de leitor assíduo/
mas eu acho que ele levava mui intelectual.
to à livraria...vai no sebo,
comprava muito livro, biblio-
teca, tudo isso, meu marido
sempre incentivou.⁴⁹

È ele lê jornal, se interessa
por tudo, ele tem uma cultura 50 Relata que o filho tem u-
geral fabulosa (rindo). As pro- ma cultura geral "fabulo-
fessoras ficam com medo dele... sa", o que gera "medo" nas

Até a Eliana tava contando que foi dar uma coisa sobre sistema solar e teve que pará, porque ele começou a falar das luas de saturno e ela disse que não sabia...e depois ele assimila muito bem.⁵⁰

professoras (aprova sorrindo).

P: E o que... (o menino entra sala).⁵¹

na 51 O menino "ilustra" o diálogo entrando na sala

F: Não é que eu vim procurá o jornal.

a procura de um jornal de São Paulo (parece ter ouvido a seqüência da entrevista).

P: Não é esse aí?
Essa é a Folha?

F: É a folha de S.Paulo.

P: Vocês assinam a Folha?

F: O pai...o pai disse que não compra mais a Zero Hora...

S: (ri nervosamente).

P: Não dá mais prá ler a Zero Hora, né Fábio?

F: Prá ele não,...não...ele assim, ô...ele tá fazendo um boicote.

P: (risos) E tu estás ajudando a boicotar?

F: Por mim tudo bem.

S: Tá, Fábio, te escapa daqui.

F: Não, mãe deixa eu vê o resto.

P: Tu tá querendo ouvir o papo!
(risos).

P: Tu qué participã?

F: Não, não mesmo.

Não quero. Tô procurando o jornal.

P: Vai chegar a tua vez,... tudo bem...

S: Ele é muito comodista gosta 52 O sujeito refere outras de ficar deitadinho lendo. Se características do filho bem que eu não posso te pre-comodismo, preguiça /as- cisar, porque se ele tá moti-pectos negativos(?) ameni- vado prá determinadas ativida- zados por outros fatores. des... 52

Ele tem preguiça de fazer o 53 Tais características gera tema. ram ansiedade na sala de Nós tivemos assim, vários es- aula, daí a ser mentido tágios. Primeiro, eu não liga- em casa um ritual de co-

va pro tema, ah...não que fa-
zê...aí começou a surgir as
ansiedades dele aí nós come-
çamos então a cobrar o tema
prá ele não ter problema na
hora de entregar. Então, to-
dos os dias fez o tema, fez
o tema então aquilo fica meio
chato.⁵³

P: Tem alguma coisa nele que te
deixa ansiosa, além da sensi-
bilidade?

S: Não, só isso. E eu tenho isso
também, e é horrível, coitado
eu tenho uma pena dele! Eu me
acostumei à duras penas...Por-
que é uma coisa que ele se
queixa tanto... (suspirando),
porque é uma coisa que mesmo
se for muito bem trabalhada
vai ser muito difícil de...
porque se tu vai reagir né, se
tu tá braba, tu já começa a
chorar...⁵⁴ então prá mulher já
não é tanto, mas prá guri ...
fica brabo, porque se começá

brança pelo tema em casa
o que o sujeito classifica
ca como "chato".

54 Identifica-se com o filho,
no que se refere a sensi-
bilidade e classifica co-
mo uma característica "hor-
rível" que dificulta a
comunicação.

55 O sujeito acha que a sen-
sibilidade é uma carac-
terística feminina e para

a chorar, aí os outros...né?⁵⁵

P: Algo que falastes agora, me veio novamente, que já em outras entrevistas com outras mães e alunos, eu percebi: os guris são muito gozadores, naquele colégio,....?

S: São, são.⁵⁶

P: (continuando) eles são muito de "pegar" as crianças mais sensíveis.

S: São,...são.

P: (continuando) prá usar de "courinho", não prá bater mas prá gozar...prá...

S: São, são muito gozadores.

P: Tu achas que...

S: (interrompendo) tu acha que é uma característica do colégio? Eu acho que é uma característica da idade,...⁵⁷ talvez eu não sei isso aí mesmo eu não..

"guri" é uma realidade negativa devido a reação dos outros (papel sexual: homem não chora).

56 Concorda que os meninos da escola são muito críticos uns com os outros, exercendo um controle de comportamento através de brincadeiras depreciativas.

57 O sujeito questiona se tal comportamento é uma característica do colégio ou da idade.

P: O que acontece mais freqüentemente? A briga, agressão física ou a gozação?

S: Não, acho que a gozação, de 58 Acha que o conteúdo do grupo se estabeleceu pela agressão física, pelo menos eu não sei...na aula do Fábio, brincadeira depreciativa e inclui as meninas nesse comportamento, questiona-se novamente se é característica de faixa etária.

não sei...na aula do Fábio, muita gozação, qualquer coisa, com as gurias também, as gurias se juntam em bolinhos e coisa e...qualquer coisa é motivo para gozação... Mas eu pensei que era uma coisa da idade, não sei?⁵⁸

P: Acho que talvez seja uma forma de lidar com a agressividade, talvez até a agressão verbal, a ironia seja uma maneira de amenizar, talvez uma mais civilizada, quem sabe, não é!

P: As dificuldades que ele teme na condreção escolar começaram quando?

S: Isso foi no nível B, mas "es- 59 O sujeito afirma que as torou" na 1.^a série, ele tinha dificuldades do filho iniciaram no nível B, mas cinco anos, mas a professora

da 1.^a série, que era muito sensível também, começou a notar (porque a do nível B era horrível) que uns quinze minutos antes da hora da saída ele já começava a arrumar as coisas e nervoso, nervoso...⁵⁹

bem é que no ônibus era tudo misturado, grandes e pequenos ...então aí se o cara do ônibus não passava em seguida prá pegá ele, aí o cara não vinha, ele já começava a querer chorar...quando ele entrava no ônibus chorando, aí todo mundo ...gozava dele...⁶⁰

P: Tu achas que ele gosta do colégio?

S: Gosta, porque agora quando começou os problemas, eu já fiz proposta prá ele vir pro "X", e ele disse que não quer sair do colégio.⁶¹

P: Tem mais alguma coisa, Sônia, que eu não tenha te perguntado que tu gostarias de acres-

eclodiram na 1.^a série (refere-se à sensibilidade que o leva ao choro).

60 Descreve a insegurança da criança em relação à condução escolar e a reação dos colegas quando viam o filho chorando/ vitimização.

61 O sujeito afirma que o filho gosta da escola, visto ter resistido a proposta de transferência feita por ela.

centar?

S: Pois olha, o que eu tava te 62 Faz referência a aspectos dizendo um negócio que não que não são bem resolvi- funciona bem (riso nervoso) é dos pela escola, referen- esse tipo de coisa...com Fábio te à organização da turma, não aconteceu, mas com outras ou seleção de alunos. amigas minhas, que tiveram pro- blemas, teve uma outra 4.^a sé- rie, não sei se tu ouviu falar, mas que teve um problemão e até queriam juntar com a nossa e aí foi uma briga, nós não quizemos que juntassem e por- que tinha uns elementos que e- ram terror.⁶²

P: Sônia, o nível sócio-econômico da clientela da escola "A" é muito alto...

S: (interrompendo) é...⁶³

P: Isto é uma coisa boa...

S: (interrompendo) ruim!

P: Por que?

S: Eu acho que faz falta às 63 O sujeito considera como fator negativo no proces- so de socialização dos filhos o alto nível so- cial dos alunos, pois a seu ver, as crianças ne- cessitam conviver com to- das os níveis sociais/man- crianças conviverem com ou...

tro nível de crianças... Se bem que tem alguns al... (riso nervoso) eu mesmo não sou, eu acho que faz falta as crianças conviverem, com todo o tipo de nível sócio-econômico porque lá é médio ou alto, média alta, prá alta mesmo!

P: Tem algum problema em casa, quanto ao nível de exigência?

S: Não, eu não tenho, felizmente eu não tenho, meus filhos são muito conformados, eles sabem o que eu posso oferecer e se contentam...mas já vi outras mães se queixarem⁶⁴ de competição na aula, fulaninho trouxe dos Estados Unidos, o beltrinho trouxe não sei da onde, o pai do fulano foi prá tal lugar...quer dizer, fica uma coisa, que, eu acho ruim, né? Nesse ponto, eu acho ruim. Agora, na aula, dos guris, eles eventualmente mas os meus se conformam.

ter a seletividade mas oportunizar o "turismo" = "conhecer a vida".

64 Acha que os filhos não são exigentes no que se refere a aquisição de bens materiais, mas admite ter ouvido queixas de outras mães referentes a competição envolvendo status social.

P: Sônia, quanto a discriminação racial, tu percebes...

S: Não, eu não noto. O meu Fábio 65 O sujeito considera que seu inclusive deplora qualquer tipo de racismo. Inclusive chama o outro de Negrinho, eu até me choquei, mas depois eu vi que era coisa afetiva. Nem em festinha... as gurias dançam com os guris, numa boa, não tem essa de chegar e dizer não eu não danço com fulano. 65

P: Falando em dança...

S: (interrompendo) ah! Eu acho que 66 O sujeito acha importante registrar o que chama de "precocidade" no desenvolvimento da sexualidade do grupo, mas exclui o filho. estão muito precoces na sexualidade. O Fábio não é precoce, mas tem uns gurizinhos, umas guriuzinhas na aula dele que a gente nota, mas eu acho que também é o contato, muito apelo à sexualidade, propaganda e coisa... 66

P: Tem mais alguma coisa que gostaria de registrar?

S: Não.

P: Então, tá. Obrigada.

SÍNTESE

O Sujeito da entrevista, Sônia, mãe de Fábio, aluno da escola A, tem uma imagem bastante clara da escola, das características de seu filho e da estrutura de sua família.

Quanto à escola, Sônia a percebe como Instituição-Modelo, diferenciada pela qualidade de ensino, flexibilidade dos profissionais responsáveis pela organização e principalmente pela possibilidade de participação e supervisão dos pais em todas as atividades.

Vê como aspecto positivo a interação social entre as famílias, o que possibilita um melhor acompanhamento do desenvolvimento dos filhos e inclusive, na seleção das amizades.

Sônia gostaria que os pais participassem ainda mais ativamente, das resoluções administrativas, caracterizando definitivamente a escola como uma extensão da família.

Quanto ao filho, Sônia o percebe como uma criança sensível, madura, que não gosta de "brincadeiras infantis", "um intelectual em desenvolvimento", pressionado pelo modelo forte do marido.

Quanto à estrutura familiar, Sônia admite que o "perfec-

cionismo e a postura intelectual" de seu marido tem dirigido o filho por caminhos um pouco diferentes dos demais colegas da escola e seria um fator que estaria gerando "stress" em Fábio.

Identifica-se com o filho no que se refere a sensibilidade e fragilidade para resolução de "confrontos de personalidade", ou situações críticas e acha que principalmente para um menino, isso é uma característica bastante negativa.

A N E X O I I I

OS PAIS DE ISTVAN: OU PERSPECTIVA DE UMA FAMÍLIA "DIFERENTE"

ISTVAN, "O Cigano":

A primeira parte deste caso, constitui-se exclusivamente nos depoimentos dos pais do garoto cigano. Apresento-os praticamente na íntegra, porque me pareceram RAROS como histórias de vida; apresento-os em ANEXO, para não "prejudicar" os demais casos, dada a quantidade e riqueza de informações.

Os trechos dos discursos estão reunidos em uma única unidade de significado:

CARACTERIZAÇÃO DA FAMÍLIA DE ISTVAN

"Vou só abrir um parênteses: minha esposa assim, às vezes cai o mundo diante dela, se constrange, se admira, não é se constrange, se admira da insensibilidade do GAJU (GAJU é todo aquele que não é cigano), porque eles são muito católicos, muito solidários, porque são minorias raciais e quando adocece um corre todo mundo, mesmo não sendo parentes; e correm e ajudam e se oferecem, em termos de auxílio financeiro e de ficar noite e dia com um doente."

"Essa é pura cigana não é ORIGEM, a mãe dela é argentina e o pai é americano".

"Sou cigana autêntica mesmo, porque eu não sou misturada, sou pura, de mãe e pai, já o Istvan e a Rasina são 50% alma de GASHCANESH, alma de não cigano e de cigano", disse MARITZA.

"Mas eu convivendo com a vida de vocês, eu gosto muito da vida de vocês, mas eu gosto mais da nossa, o Istvan gosta muito das tradições, festas..."

JORGE, O PAI!

O nome da língua é ROMANESH, não tem nada a ver com o Romeno; eu gosto muito de línguas - o Romeno é uma língua latina, não tem nada com o Romeno, nem com Eslavo, o Cigano é hindu - o Romanesh tem origem no SÂNSCRITO - que é uma língua erudita falada cantada; de povos árabes, o Sânscrito, tanto quanto o Aramaico, falado por Cristo.

Tradicionalmente, eles não podem: é muito feio as mulheres ciganas mostrarem as pernas, isso é uma questão de moral e ética e nós talvez tenhamos outra ótica; se por exemplo, ela vai a uma festa cigana com uma saia curta, ela é CURVA, que quer dizer PROSTITUTA.

Deixa que eu falo por mim, disse Maritza. Esse negócio de amor também ajuda, mas isso depende muito da pessoa... se quer

porque eu conheci muitas ciganas, na mesma situação minha ... que fugiram com GAJU e largaram, o máximo que elas aguentam é um ano, eu sou praticamente a única casada há quinze anos; não se adaptam à vida de vocês; acho que o que mais me ajuda, é que ele gosta dos mesmos hábitos meus, majã in acampã... isso aí, não foi cortado, eu consigo segui as minhas duas vidas - porque eu acho que na realidade eu tenho duas - tanto com meu povo como com vocês.

"Como é que tu estabelececes essa diferença entre o que tu dizes: 'vocês e o meu povo'?" Perguntei.

"É que é completamente diferente nos hábitos, eles são completamente de vocês" (MARITZA).

JORGE:

"Eu tenho outro nome cigano, eu fui batizado pelos ciganos: LAZO."

"Eles são muito católicos" (eles somente batizam na religião católica - Jorge interrompendo).

MARITZA:

"Eu nem sei onde eu tava...me interrompe tanto". (olhando para o marido).

(As perguntas eram feitas à Maritza e o marido falava junto).

CONTINUA MARITZA:

"Bem (a mulher cigana não admite depender do marido, é o MARIDO que depende dela financeiramente; ao contrário, ela depende de tudo em termos de decisões, o marido tem que dar a última palavra)."

"Elas trabalham: vendem, fazem trabalhos artesanais, lêem a sorte, se transformam em cartomantes."

"E esse lado místico do povo? Místico para as pessoas que não são ciganas", perguntei.

"É um hábito que tem tradição milenar, interrompe Jorge, por uma luta pela sobrevivência... porque os primeiros grupos que saíram da Índia eram nobres, assim como os arianos, que saíram com a intenção de aumentar os seus feudos; então eles tiveram dificuldades na Europa, foram rechaçados, a sociedade os marginalizou, então eles perdendo tudo nessas andanças, foram sendo rechaçados aonde iam; isso mais ou menos no século XII D.C.; então pra sobreviver os homens se dedicaram a trabalhos artesanais em couro e as mulheres como cartomantes ou na leitura da sorte."

"E como eles desenvolveram essa habilidade?" perguntei.

"Elas não conhecem", respondeu Maritza, elas "captam a psicologia da pessoa"...elas têm essa sensibilidade, minha mãe por exemplo, pode olhá prá ti, sem nunca ter te visto e te dizer coisas a respeito..."

"As filhas mulheres, e os filhos também, são muito submissos, o pai...o que o pai estabelece é... tanto é que até hoje eles determinam se a filha casa ou não casa, e os filhos aceitam numa boa, não se rebelam, não se revoltam, compreende? E se dá certo dá, se não dá partem para outra - e a coisa mais difícil acontecer é cigana trair o marido... e às vezes eu comento isso com o Jorge, que apesar deles não casarem por amor, às vezes o casamento dá muito mais certo, o casamento deles duram muito mais... eles nem têm aquelas brigas... a escolha é assim, digamos: eu tenho a minha filha agora, e se viesse um cigano me pedir, eu ia ver as condições que ele daria... se ele daria boas condições para a minha filha em termos de... materiais e depois... eu veria se... mas normalmente eles se acertam de uma forma ou de outra."

"Eles se casam bem cedo; bem mocinhos, tanto eles como elas."

"Sabe por que?" Me pergunta Jorge e segue respondendo sem se interromper: "o diabo sabe por diabo, mas muito mais ele sabe por ser velho", essa expressão é de Martin Fierro, conhece? O que eu quero dizer é que os adolescentes ficam numa época assim vulcânica em termos de sexo, então, eles já conhecem

quando ele tá querendo começa a borboleteá, então eles pensam logo e então, tá na hora de casá. Tem adolescentes que casam com 13, 14 anos.

MARITZA:

"o meu irmão tem 15 anos e casou há 4 meses."

Como isso funciona em casa, como vocês conciliam essas coisas doidas?

MARITZA:

"Com Istvan, na realidade isso não é muito difícil, agora meu maior problema é meu marido, né? Ele tá aqui, eu não minto, eu digo sempre, o maior problema porque eu, eu sei que a juventude muda... na NOSSA época, nós tínhamos os NOSSOS valores, entende... que agora eles chamam careta e isso e aquilo... e eles têm que ter o tempo deles. Agora, meu marido não aceita esse tipo de coisa, esse negócio de Rock, esse..."

Jorge interrompeu: "essas coisas modernas não fazem muito meu gênero..."

MARITZA continuando:

"A gente tem que acompanhá..." (desta vez sou eu que interrompo: mas tu não estás pensando como CIGANA...).

MARITZA concorda:

"Acontece que tem duas maneiras de eu pensá - eu dô uma educação... eu sempre pensei assim - eu dô uma educação para minha filha, a minha filha sabe tudo sobre sexo - porque eu não fui criada assim, o que eu achei MUITO ERRADO, porque tava muito despreparada, entende?"

"Então, tu dá uma educação... eu quando me casei, eu esta va muito despreparada para o casamento, foi MAIS PESADO por meu lado, eu acho que não deve se esconder nada, então se tu fizer, não é que é certo ou errado, entende, é tua maneira de ... se tu tá fazendo... não tá na gente decidí, sabe? Se ela quizê... ela dá um jeito, mata a aula, essas coisas... então eu acho assim: eu dô a minha educação, eu explico, vem pergunta, conto tudo que tem que contá, porque é pior aprendê no colégio e aprendê errado, se ela quizê fazê é porque ela queria fazê, entende? Não tá em policiar... agora meu marido já pensa o contrário."

"É - interrompe Jorge - que numa certa idade, - aí está a contradição, a área de conflito, de atrito - eu acho por exemplo, que uma menina, com todos os cuidados, com toda a educação que nós procuramos 'passar'... mesmo assim... é porque tem momentos; eu sei porque quando fui rapaz fui muito malandro; chega a menina, por mais que esteja preparada... eu acho que a menina quando ela ama se torna muito vulnerável, esse é o detalhe."

(MARITZA fala ao mesmo tempo) "aí é uma conseqüência que ela tem que aceitã."

"Inclusive CONTIGO, Maritza (retruca Jorge). Nós nos encontramos, em momentos ERMOS e SILENCIOSOS... era um negócio MUITO sério... ela corria um risco oceânico, tanto eu também ... - MAS A MINHA MÃE ME DISSE ... Jorge;"

"Sim, mas desculpa a falta de modêstia, ela gostava muito de mim... eu desempenhei muito bem, eu não sou um GAJU qualquer, eles me querem muito bem, eu não queria desencantã-los."

"Desde de pequeno, a minha maior felicidade é quando chegava um acampamento de ciganos... eu ficava ENCANTADO: num estado de ENCANTAMENTO MESMO, então eu procurava ajudar, participar como podia; ao mesmo tempo, minha mãe que era professora, exigia que eu aprimorasse meus conhecimentos na língua portuguesa ela não gostava que eu usasse termos chulos, - era professora de português - ela sempre dizia que 'a criança é como uma vela, então, não se deve queimar a vela pelas duas extremidades'; ela queria dizer: hora de brincar é hora de brincar, estudar... estudar. Não passava o dia massacrando a criança com o estudo, porque ele é CASTRATIVO e quando eu ia brincar... acabava sempre em acampamento cigano."

"Para aprender a língua eu observava. Inicialmente aprendi os vocábulos, depois as expressões idiomáticas. E, eu sempre fui muito bem educado com eles, porque eu seguia os con-

selhos de Martin Fierro: 'TOURO EM TERRENO ALHEIO É VACA'. (ri-
sos). Então, eu era bem comportado."

"Então, porque prá elas casá com GAJU... só fugindo... aí eu conheci e tudo,... aí eu conversei com ela e ela queria; na naquela época eu tinha um KARMAN-GUIA e então..."

- "Aí, ele me raptô, conclui Maritza e depois, nós tivemos que casar pela religião de vocês e pela nossa."

"Quando vocês sentiram essa discriminação em relação ao Istvan como é que vocês reagiram?"

"Aí eu vou usar uma expressão freudiana: eu me tornei 'O MAL-VISTO' pai protetor, porque a amargura que me dá... ele não sabê lutá e tem garotos mais fortes e maiores do que ele, então eu deixava de trabalhá prá tá cuidando do meu guri."

"Não Jorge; discorda Maritza, isso foi muito ruim e não é bem assim é que ele é bem PROTETOR, bem PROTETOR e eu já disse, 'tu tens que ver que tu não vais viver a vida inteira' eu já sou mais o contrário, eu acho que ele tem que aprendê"... Jorge intervêm: "mas é que a Maritza não conhece a PSICOLOGIA DOS MENINOS."

"Que... psicologia nada! Responde Maritza, ele queria ajudá à maneira dele, mas ele não tava ajudando, eu dizia isso prá ele, ele tentava sê diferente, mas não conseguia, era um tro-

ço que tava nele... aí, ele diz que é uma cara DURÃO e tudo... mas..."

"mas olha, diz Jorge, eu nem sei chorã, não conto isso como vantagem, mas não sei chorã, os ciganos já são muito cho-rões..."

"É, mas ele se afastou um pouco do Istvan, e nós notamos um crescimento nele..." (Danitza).

"É mas é um crescimento CRONOLÓGICO, próprio da idade", diz Jorge discordando.

"Não adianta, ele não ACEITA; prossegue Danitza. Olha, Clary, simplesmente porque ontem derrubaram ele; ele hoje, queria porque QUERIA que eu fosse pro colégio. - Eu disse eu NÃO VOU e SE TU FORES, aí tu vai ARMAR BRIGA comigo, porque eu acho que se ele faz uma coisa errada, ele tem que apanhã; ele apanhando ele tem que tomar uma atitude, senão o amadurecimen-to é mais difícil!"

"Tu quer dizer que ele precisa de mais espaço para crescer, não é, Maritza?" Perguntei.

"Claro", ela respondeu// "Eu entendo isso", disse Jorge.

"Ele entende mas na prática ele não faz!", Maritza comple_{ta} sorrindo.

"QUER deixar EU FALAR?!" Jorge pergunta irritado.

"Eu ía muito ao colégio e fiquei como pai protetor."

"Eu fiz além de ODONTO, NUTRIÇÃO. Mas eu sou um AUTO-DIDA TA em PEDAGOGIA e PSICOLOGIA, porisso discuto tanto com as professoras... mas eu não acredito muito em curso superior, fa culdade, dá algumas INFORMAÇÕES, mas se tu queres te aprimorar, tã em ti mesmo, ou que faz a tua ESCOLA, O TEU VALOR PESSOAL, A TUA BUSCA, A TUA PESQUISA, a escola serve para INFORMAR e dar o CAMINHO, mas se tu queres acumular coisas, desenvolver mais, tã em ti."

"Eu gostaria muito de fazer muito de fazer uma experiên- cia com meu filho e tirar ele da escola e ensinar como Rosseau fazia com Emílio e Luíza. Se isso fosse possível aqui no Bra- sil. Mas isso aqui é impossível; a criança tem que ganhar "o cartuchinho", o diploma..."

"Mas isso não é o preparo prá vida, Jorge", diz Maritza.

"Olha, o preparo prá vida é outra coisa, tu sabes que eu sou formado..." é.

"É eu sei que tu é formado, mas tu tens que aprendê Jor- ge que um filho NÃO é um OBJETO. Tu pegas o Istvan como se ele fosse um objeto..."

"Não, não", discorda Jorge.

"É sim", insiste Maritza; e eu escuto fascinada com a experiência.

"Eu não quero MOLDÁ a personalidade dele, eu quero,... eu quero passar uma influência para ele... porque no convívio se passa uma influência, da troca, do intercâmbio... isso é até uma colocação FILOSÓFICA, não é uma verdade?"

A N E X O I V

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS - ANEXO IV

1 - INTRODUÇÃO

Para a elaboração do roteiro das questões norteadoras da entrevista, preocupamo-nos em consultar trabalhos que utilizando esse tipo de abordagem, alcançaram bons resultados.

No livro Aconselhamento Escolar (Masini, 1984), foram tomadas estratégias de abordagem que levaram em conta "os condicionamentos sócio-culturais dos educandos, os discursos e as regras, as ideologias e as práticas". (Japiassu, in Masini, p.10).

Pretendemos, como sugere a autora através das entrevistas, complementar um "trabalho de PENSAR e compreender o SER HUMANO dos educandos". (Ibid, p.11).

Também consultamos a Tese de Doutorado da Prof. Maria Nestrovsky Folberg da FACED-UFRGS, "Dialética dos Discursos de Pais e Filhos Adolescentes" que nos forneceu subsídios para extrair dos discursos maiores informações.

Não houve a preocupação de seguir rigidamente os questionários e sim utilizá-los como roteiros.

2 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O ALUNO -
- QUESTÕES NORTEADORAS

A - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Qual é a tua idade?
2. Que série estás cursando?
3. Tens irmãos?
4. Estão na escola?
(caso afirmativo, em que série?)

B - EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS E OPINIÕES SOBRE A ESCOLA

5. Tu gostas da escola?
6. Por que?
7. Tu gostas de estudar?
8. Por que?
9. A escola é importante para ti?
10. Por que?
11. Para que achas que te servirá no futuro a escola?
12. Como é teu relacionamento com a turma?
13. Quem são teus melhores amigos?
14. Como são teus amigos fora da escola?
15. O que mais te agrada na escola? Por que?
16. O que menos te agrada na escola? Por que?
17. Como são teus professores?
18. Como gostarias que eles fossem?

19. Como foram para ti os anos anteriores?
20. Tu achas que tinha as mesmas dificuldades?
(de disciplina e/ou aprendizagem)
21. Como tu entendes essas dificuldades?
22. Como começaram? (Por que?)
23. Por que achas que alguns alunos são dirigidos ao serviço de atendimento?
24. Tu achas que o atendimento que receberá (recebes) te ajudará? (Por que?)

C - EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS SOBRE A PESSOA OU SITUAÇÃO
EM QUESTÃO

25. Como é tua vida fora da escola?
26. Com quem tu moras?
27. O que fazes quando não estás na escola?
28. Como são teus pais?
29. Como teus pais (ou outro responsável) reagiram quando foste encaminhado para atendimento psicológico?
30. O que achas do trabalho?
31. O que é trabalhar?
32. O que teus pais querem (gostariam) que sejas (fosses), quando adulto?
33. O que tu queres ser quando te tornares adulto?

3 - PAIS (Individualmente)

A - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Qual é sua atividade profissional?
2. Quantos filhos tem?
3. Todos estão na escola?
4. Foi difícil para você colocar seu filho na escola?

B - EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS E OPINIÕES SOBRE A ESCOLA

5. A escola é importante para você? Por que?
6. Como foi a escola para você?
7. Até que série você frequentou a escola?
8. A escola lhe trouxe benefícios? Quais?

C - EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS SOBRE A PESSOA OU SITUAÇÃO
EM QUESTÃO

9. Como é seu filho em casa?
10. Acham que na escola ele é diferente? Como?
11. No seu entender, seu filho é um bom aluno?
12. Por que?
13. Como ele se relaciona com pais e irmãos?
14. Como são os amigos dele fora da escola?
15. Quais são as atividades do seu filho fora da escola?
16. Como são os professores do seu filho?

17. Que tipo de dificuldades acha que seu filho apresenta na escola?
18. Em que atividades acha que ele tem um bom desempenho?
19. O que acha que ele mais gosta de fazer?
20. O que acha que ele menos gosta de fazer?
21. Em que atividade profissional acha que seu filho se sairia melhor?
22. Por que acha que seu filho foi dirigido ao SPOE?
23. Como isso lhe foi participado?
24. Qual foi sua reação com seu filho?
25. Por que você acha que alguns alunos são dirigidos aos serviços de atendimento?
26. De que maneira você acha que será "resolvida" a situação de seu filho?
27. Você vê a situação como um "problema"?
28. Como você gostaria que fosse resolvida a questão?
29. De que maneira acha que a família ou você podem ajudar?
30. De que maneira a escola deve ajudar seu filho?
31. O que você acha que seu filho mais gostaria de possuir que ainda não possui? (brinquedos, outros)
32. O que você gostaria de fazer, em termos de projeto de vida, com ou sem a sua família?

4 - PROFESSORES

A - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Qual é a sua disciplina?
2. Pensa que é "fácil" ou "difícil" ensiná-la a seus alunos? Por que?
3. Gosta do Magistério? Por que?
4. Qual é a sua formação?

B - EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS E OPINIÕES SOBRE A ESCOLA

5. A quanto tempo exerce o magistério?
6. Qual é a sua carga horária?
7. Sente-se sobrecarregado? Por que?
8. Tem tempo reservado para o lazer?
9. Que tipo de atividades tem quando não está na escola?
10. Tem outros encargos além de professor?
(dona de casa, chefe de família, etc.)
11. Quanto tempo reserva para preparar suas aulas?
12. Considera as turmas que atende grandes ou pequenas?
13. Qual o número ideal de alunos para um bom exercício da profissão? Por que?
14. Com relação à turma observada, como a vê de modo geral?
15. O que é para você um "bom aluno"?
16. O que é para você um "mau aluno"?

C - EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS SOBRE A PESSOA OU SITUAÇÃO
EM QUESTÃO

17. Como vê o
18. Quais são suas dificuldades?
19. Acredita que manifestaram-se recentemente ou vêm dos anos anteriores?
20. Qual foi sua atitude em relação às dificuldades apresentadas?
21. Como o percebe afetivamente?
22. Com que finalidade esse aluno foi encaminhado ao SOE?
23. Como, no seu entender, funciona um serviço desse tipo?
24. Que tipo de "problemas" mais freqüentemente são detectados pelo professor para encaminhar os alunos a esse serviço?
25. O que é no seu entender o "aluno-problema"?
26. Como descreve a sua participação no processo de encaminhamento?

