

Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual

Roseli Fernandes Lins Caldas
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Universidade Paulista

Resumo: Este trabalho propõe-se a estabelecer uma reflexão sobre o relato de um aluno norte-americano a respeito de seu processo escolar, cuja publicação é datada de 1940. O presente texto busca revelar a atualidade desta situação descrita, em termos de educação, a despeito das diferenças culturais ou temporais. Os dados contidos no relato serão discutidos com base na Teoria Crítica, que considera a gênese sócio-histórico-política dos problemas ligados ao fracasso escolar. A reflexão visa a estabelecer uma análise crítica sobre o processo de escolarização que, muitas vezes apoiado pelos laudos psicológicos, continua culpando o aluno por suas deficiências escolares, como repetência e baixo rendimento acadêmico. O trabalho indica a incoerência na avaliação do aluno repetente protagonista da história, revelando suas competências, a partir de seu próprio relato, na tentativa de deslocar as causas e soluções individualizadas para considerações sobre o processo escolar como produtor do fracasso.

Palavras-chave: fracasso; queixa escolar; Teoria Crítica; laudos psicológicos; competências.

SCHOOLAR FAILURE: REFLECTIONS ON AN OLD BUT CURRENT STORY

Abstract: This work considers to establishing a reflection on the story of an American pupil regarding its pertaining to school process, which was published in 1940. The present text searches to disclose the present time of this described situation, in education terms, in spite of the cultural or secular differences. The data contained in the story will be argued having itself as base the Critical Theory that considers geneses social-historic-politics of the problems the scholar failure. The reflection aims to establish a critical analysis on the school process that many times was supported by the psychological findings, continues blaming the pupil for the scholar deficiencies in terms of failure and low academic income. This text indicates the incoherence in the evaluation of the repeating pupil, protagonist of story, disclosing his skills, from its proper story, in the attempt to dislocate the individual causes and solutions for reflections on the pertaining to school process as producing the failure.

Keywords: failure; school complaint; Critical Theory; psychological findings; abilities.

Introdução

É de grande importância que se discuta o contexto no qual está inserida a queixa escolar. Quando esta reflexão se dá a partir da fala de um dos protagonistas da queixa, ou seja, o aluno, é possível desvendar alguns segredos a respeito de quem é a criança que não aprende ou quem é o aluno repetente.

Conhecendo melhor estas crianças, é possível dismantelar alguns mitos e preconceitos a respeito delas e, indo além do simples entendimento da queixa escolar, intrigar-se diante das certezas, levantando novas possibilidades de pensar as relações entre a aprendizagem, a escola e a criança.

O presente texto propõe-se a estabelecer uma análise sobre a publicação datada de 1944 a respeito do relato de um menino norte-americano, cujo nome não é revelado. (vamos apelidá-lo, ironicamente, de “repetente”).

As diferenças entre sua história e a de muitos dos alunos matriculados em escolas públicas brasileiras são muitas: além da própria nacionalidade, a época e, conseqüentemente, os processos sócio-histórico-políticos tão divergentes, a conscientização sobre seu próprio processo educacional e as perspectivas de vida futura, entre tantas outras.

As semelhanças entre as queixas deste garoto e as que poderiam ser feitas por alunos da escola pública brasileira hoje são muitas, podendo ser destacadas: ansiedades, angústias, expectativas, relações de afeto ou desafeto, questionamentos sobre suas competências, queixas e os procedimentos na escola.

Parecem estar presentes, tanto neste relato antigo como em relatos atuais, as *deficiências* em relação à aprendizagem, entendendo-se por deficiência o estar aquém do esperado em termos de desempenho escolar, e as *queixas escolares*, entendendo-se por queixa escolar o termo que revela a insatisfação ocorrente na escola, voltada principalmente para duas possibilidades: rendimento acadêmico e comportamento na escola. Esta queixa detém-se, geralmente, no que é aparente, desconsiderando o conjunto de condições que está por trás e que, quando revelado, promove a possibilidade de alteração da visão e das ações com estas crianças.

O comportamento deste aluno repetente do relato parece ser “adequado”. Fala pouco, silencia-se, ou é silenciado, como indicam Moyses e Collares (1997). Quietos, muitos destes alunos que “vão mal” na escola, talvez em parte protegem-se de dizer o que possa comprometê-los, por medo de não serem compreendidos. Esta criança, como tantas outras, já aprendeu que o comportamento escolar deve ser contido, abafado, silenciado. Muitas são quietos na escola, e somente na escola. Esta, aliás, é tida como característica positiva por grande parte dos educadores para os quais conversar é sinal de indisciplina.

A queixa principal do aluno repetente diz respeito à aprendizagem, ou melhor, à *não-aprendizagem*. É aí que se localiza a insatisfação da escola e de sua professora.

Mais do que nas diferenças, que são muitas, a ênfase do presente trabalho está posta nas semelhanças entre este relato de um menino norte-americano de tantas décadas atrás e os alunos que “vão mal” na escola pública brasileira de hoje.

Assim, serão tomadas emprestadas deste aluno algumas características recorrentes em suas queixas escolares, tendo-se como base três vertentes: inteligência, valorização do aluno e relações afetivas na escola. Estes também são elementos muitas vezes presentes nos laudos de crianças encaminhadas a psicólogos em função da queixa escolar.

Para melhor compreensão, segue-se o relato publicado, com o depoimento do aluno norte-americano repetente:



Não, eu não vou bem na escola. Esse é o meu segundo ano na 7ª série e sou muito maior do que os outros alunos. Entretanto, eles gostam de mim. Não falo muito em aula, mas fora da sala sei ensinar um mundo de coisas. Eles estão sempre me rodeando e isso compensa tudo o que acontece em sala. Eu não sei por que os professores não gostam de mim. Na verdade, eles nunca acreditam que a gente sabe alguma coisa, a não ser que se possa dizer o nome do livro onde a gente aprendeu. Tenho vários livros lá em casa. Mas não costumo sentar e lê-los todos, como mandam a gente fazer na escola.

Uso meus livros quando quero descobrir alguma coisa. Por exemplo, quando a mãe compra algo de segunda mão e eu procuro no catálogo da *Sears* ou da *Words* para dizer se ela foi tapeada ou não. Sei usar o índice rapidamente para encontrar tudo o que quero. Mas, na escola, a gente tem que aprender tudo o que está no livro e eu não consigo guardar. Ano passado, fiquei na escola depois da aula, todo o dia, durante duas semanas, tentando aprender os nomes dos presidentes. Claro que conhecia alguns, como Washington, Jefferson, Lincoln. Mas é preciso saber os 30 todos juntos e em ordem. E isso eu nunca sei. Também não ligo muito, pois os meninos que aprendem os presidentes têm que aprender os vices depois.

Estou na 7ª série pela segunda vez, mas a professora agora não é muito interessada nos presidentes, ela quer é que a gente aprenda os nomes de todos os grandes inventores americanos. Acho que nunca conseguirei decorar nomes em História. Esse ano comecei a aprender um pouco sobre caminhões, porque meu tio tem três e disse que posso dirigir um quando tiver 16 anos. Já sei bastante sobre cavalo a vapor e marchas de 26 marcas diferentes de caminhão, alguns a diesel.

É gozado como os motores a diesel funcionam. Comecei a falar sobre eles com a professora de Ciências, na 4ª feira passada, quando a bomba que a gente estava usando para obter vácuo esquentou. Mas a professora disse que não via relação entre um motor a diesel e a nossa experiência sobre pressão do ar. Fiquei quieto. Mas os colegas pareceram gostar. Levei quatro deles à garagem do meu tio e vimos o mecânico desmontar um enorme caminhão a diesel. Rapaz, como ele entende disso!

Eu também não sou forte em Geografia Econômica. Durante toda a semana estudamos o que o Chile importa e exporta, mas eu não sei bulhufas. Talvez porque faltei à aula, pois meu tio me levou em uma viagem a mais ou menos 200 milhas de distância. Trouxemos duas toneladas de mercadorias de Chicago. Mas meu tio tinha me dito para onde estávamos indo e eu tinha de indicar as entradas e as distâncias em milhas. Ele só dirigia o caminhão e virava à direita ou à esquerda quando eu mandava. Como foi bom! Paramos sete vezes e dirigimos mais de 500 milhas, ida e volta. Estou tentando calcular o óleo e o desgaste do caminhão para ver quanto ganhamos. Eu costumo fazer as contas e escrever as cartas para todos os fazendeiros sobre os porcos e bois trazidos. Houve apenas três erros em dezessete cartas e, diz minha tia, só problema de vírgulas. Se eu pudesse escrever composições bem assim... Mas, outro dia o assunto da composição na escola era: "O que a rosa leva da primavera" E não deu...

Também não dou para matemática. Parece que não consigo me concentrar nos problemas. Um deles era assim: se um poste telefônico, com 57 pés de comprimento, cai atravessado em uma estrada de modo que 17 pés sobrem de um lado e 14 de outro, qual a largura da estrada? Nem tentei responder, pois o problema não dizia se o poste tinha caído reto ou torto.

Não sou bom em Artes Plásticas. Todos nós fizemos um prendedor de vassoura e um segurador de livros. Os meus foram péssimos. Também, não me interessei. A mamãe nem usa vassoura desde que ganhou o aspirador de pó e todos os nossos livros estão dentro de uma estante com porta de vidro. Quis fazer uma fechadura para o *trailer* do meu tio, mas a professora não deixou, pois eu teria de



Roseli Fernandes Lins Caldas

trabalhar só com madeira. Assim, fiz essa parte de madeira na escola e o resto na garagem do tio. Ele disse que economizou mais ou menos 10 dólares com o meu presente.

Moral e Cívica também é fogo! Andei ficando depois da aula, tentando aprender os artigos da Constituição. A professora disse que só poderíamos ser bons cidadãos sabendo isso. E eu quero ser bom cidadão. Mas detestava ficar depois da aula porque um bando de meninos estava limpando o lote da esquina para fazer um *playground* para as crianças do Lar Metodista. Eu até fiz um brinquedo de barra usando canos velhos, para eles. Conseguimos jornais velhos para vender e com o dinheiro deu para fazer uma cerca de arame em volta do lote. O papai disse que eu posso sair da escola quando fizer 15 anos. Estou doidinho para isso porque há um mundo de coisas que eu quero aprender a fazer e já estou ficando velho" (STEPHEN, 20, p. 219-220, 1944).

Revisão e análise teórica

O trabalho foi estruturado relacionando algumas facetas das crianças vitimizadas pela queixa de que "não vão bem" na escola, a partir do depoimento de um aluno norte-americano repetente, escrito em 1944, seguido de uma análise teórica elaborada a partir da Teoria Crítica.

Tentar entender o processo escolar sob a perspectiva crítica implica na compreensão do fracasso escolar a partir de uma análise aprofundada do fenômeno educacional como síntese de múltiplas determinações, e que se situa em um contexto histórico concreto (MEIRA, 2003).

Inspirada nos trabalhos da Escola de Frankfurt, a também chamada Teoria Crítica da Educação considera a gênese social dos problemas educacionais. Prima pelo olhar à escola, como parte de um amplo tecido social e político característico da sociedade dividida em classes, que pode vir a ser instrumento de transformação da realidade social na direção de um futuro mais humano.

O termo *crítica*, aqui, é conceituado não como recusa da realidade, mas como procedimento de busca da gênese, visando a ultrapassar determinado conhecimento no sentido de desvelar sua razão histórico-ideológica para, de algum modo, ir além deste conhecimento, procurando superá-lo e, por meio da reflexão, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica, a partir de certo distanciamento (MARTINS, 1977). Assim, a consciência crítica pode ser entendida como a capacidade que o homem tem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, possibilitando volver-se reflexivamente sobre o mundo para julgá-lo e julgar-se. Tal distanciamento problematiza e decodifica criticamente o mundo vivido, de modo a produzir pensamento e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo, sem o que é impossível a superação da contradição opressor-oprimido (Freire, 1987).

Muitos de nossos alunos matriculados em escolas da rede pública têm se defrontado com o fracasso escolar e, tantas vezes, isto tem sido feito sob a aprovação de procedimentos psicológicos como testes e laudos que corroboram com o fracasso.

Segundo Patto (1995, p. 16), o psicólogo pode selar destinos a partir de seus pareceres sobre crianças com dificuldades escolares:





Laudos invariavelmente ausentes de substrato teórico; mergulhados no senso comum; lacônicos; arbitrários; carentes de crítica; feitos com uma displicência reveladora de desrespeito ao cliente e de certeza de que as vítimas destas práticas não têm nenhum poder a opor ao poder técnico servem na verdade, para estancar a carreira escolar de tantos pequenos brasileiros.

O fracasso escolar tem sido cuidadosamente estudado no Brasil desde a década de 1970 por diversos autores da Psicologia Educacional/Escolar, tendo sua origem nas pesquisas de Maria Helena Souza Patto que, utilizando como alicerce teórico o materialismo histórico, denunciou a cumplicidade ideológica da Psicologia no processo de seleção das crianças, distinguindo-as entre capazes e incapazes de aprender, a partir de seus recursos internos, individuais. Uma Psicologia com viés, que tira de foco o que é historicamente determinado, e volta o olhar para a criança com todas as suas faltas e deficiências, culpando a vítima.

...o que aparece como natural é social; o que aparece como a-histórico é histórico; o que aparece como relação justa, é exploração; o que aparece como resultado de deficiências individuais de capacidade, é produto de dominação e desigualdade de direitos determinada historicamente (PATTO, 1997, p. 57).

A Psicologia, como ciência, tem corroborado com estas discriminações, atestando as dificuldades como pertencentes ao estudante, e conferindo à Educação o direito de valer-se de sua autoridade científica para promover a distinção entre capazes e incapazes. Deste modo, o cotidiano escolar é invadido por processos discriminatórios em suas práticas e discursos, estigmatizando crianças que, em geral, pertencem a uma classe social de baixa renda, o que torna o quadro ainda mais grave. A escola, que deveria ser lugar de perspectivas e possibilidades, passa a ser lugar de depreciação e humilhação, justificando desigualdades. A barbárie torna-se familiar e natural, sem sequer ser percebida como tal, muitas vezes.

Bock (2003) também discute a cumplicidade ideológica da Psicologia, que se coloca a serviço das demandas do sistema político, que por sua vez pressupõe e promove as diferenças, sejam elas de classes, de graus de inteligência ou de gênero, entre outras.

Escolarização, queixa escolar e inteligência

O trecho do depoimento do aluno repetente “Não, eu não vou bem na escola. Esse é o meu segundo ano na 7ª série e sou muito maior do que os outros alunos” reforça a idéia de que o ato de mensurar a inteligência já nasceu com o objetivo de selecionar os mais capazes. Com o passar do tempo, este propósito configurou-se mais intensamente. Os testes de QI passaram a ser responsáveis pela direção, pela definição do rumo e das possibilidades de muitas pessoas.

O quanto alguém é ou não inteligente parece ser entendido, muitas vezes, como algo inerente à pessoa, não se levando em conta a contextualização em que está inserida. Passa-se a naturalizar a proposição de que alguns são mais inteligentes e outros, como este aluno repetente, menos. Os determinantes que a época, o lugar, as relações interpessoais, as características da economia e outros fatores trazem são desconsiderados ou, na melhor



Roseli Fernandes Lins Caldas

das hipóteses, pouco valorizados. Nisto fundamenta-se a crença na possibilidade de medirmos inteligência e a capacidade individual das pessoas como se esta fosse constituída à parte das relações sociais.

Esse aluno repetente compara-se aos demais e sempre sai perdendo. Para Moysés e Collares (1997), as comparações são perigosas neste sentido. Classes, grupos sociais, condições econômicas e culturais diferentes não podem permitir comparações, uma vez que a inteligência não é um fenômeno natural, implícito, genético, pertencente unicamente à criança, mas sim é construída histórica e socialmente. Os rótulos, advindos muitas vezes das comparações, se disseminam na escola (PATTO, 1999). Das habilidades cognitivas às motoras, sob a dimensão do bom ou mau desempenho, os “melhores” e os “piores” alunos são conhecidos por todos. No caso, o nosso protagonista certamente se enquadra nos “piores” alunos, ou nos “fracos”, como comumente são denominadas as crianças que não conseguem aprender como as outras na escola.

Este aluno repetente nos incita ao cuidado para não generalizar o que é historicamente determinado. A repetência, ou a impossibilidade de acompanhar a série relativa à idade, é exemplo disto.

Termos como “classe considerada pouco capaz”, “classe de repetentes fracos”, “classe destinada aos mais fraquinhos”, lugar onde as crianças serão “re-forçadas”, no dizer de Patto (1999), fazem parte do cotidiano de algumas crianças.

Quanto aos alunos repetentes, Machado e Souza (1997, p. 18) nos advertem:

Dentro da lógica da “pedagogia da repetência” acredita-se que um aluno ao repetir terá a oportunidade de “refazer” de “reparar” aquilo que não sabe ou que não estudou convenientemente. As análises estatísticas mostram, porém, uma outra face desse processo: uma criança repetente tem a metade das chances de ser aprovada no ano seguinte, quando comparada a uma criança ingressante nessa mesma série.

Atualmente, em nosso sistema educacional, a reprovação só pode ocorrer em final de ciclo e, embora haja outras nomenclaturas substituindo-a, o objetivo final é bastante semelhante, ou seja, manter no mesmo nível de aprendizado aqueles que não conseguiram bons resultados na série, supondo que a dificuldade é inerente a eles e que a repetição da série fará com que aprendam.

Outros fatores que fazem parte das avaliações de inteligência dizem respeito às dificuldades relativas à memória, à atenção concentrada e à retenção de conceitos dos alunos que não aprendem.

“Deficiências” nestas áreas aparecem várias vezes na autobiografia do repetente: “Eu não consigo guardar...”, “Acho que nunca conseguirei decorar...” e “ Parece que não consigo me concentrar...”.

Algumas perguntas poderiam ser feitas na busca da compreensão das razões destas características atribuídas aos alunos pelos profissionais que com eles lidam, sejam as professoras ou o psicólogo para quem esta criança que não aprende é encaminhada: será que a distração do aluno repetente poderia ser vista como uma autoproteção diante da confrontação diária com as dificuldades escolares? Olhar para a janela e desejar sair da



escola não seriam, quem sabe, o alívio, o bálsamo para a angústia vivida na escola dia após dia? A falta de memória não poderia ser entendida como memória seletiva? Memorizar o quê? Memorizar para quê? O aluno não poderia estar poupando-se para memorizar o que realmente faça sentido? O desinteresse por temas tão desconexos e distantes da realidade vivida no dia-a-dia não poderiam ser responsáveis pela desatenção e baixa concentração de tantos alunos? Não seria a pouca atenção uma forma de solicitação por uma aprendizagem que faça sentido? Em que medida a escola “castra” a capacidade de abstrair e generalizar, quando impede que a realidade das crianças adentre com elas os portões escolares, quando impede que relações entre os conteúdos aprendidos e o que é vivido sejam estimuladas e incentivadas? A referência ao motor a diesel relatado pelo aluno Repetente é um claro exemplo disto.

Parece que a falta de significados relevantes nos conteúdos valorizados na escola pode ser responsável por muitos dos laudos psicológicos de desatenção, baixa atenção concentrada, desinteresse, dificuldade quanto à memorização etc. O aluno repetente do relato usa os livros quando quer descobrir alguma coisa; usa os conceitos de Geografia enquanto orienta o tio durante a viagem; usa a escrita para escrever cartas, resolve fazer a fechadura para o *trailer* do tio, em vez do porta-vassouras sugerido pela professora, pois isto redundará em economia; exerce cidadania na prática, quando se mobiliza para levantar verbas para as melhorias no Lar Metodista.

Mas, apesar de *todas* estas “generalizações e abstrações”, se fosse submetido a uma avaliação em função da queixa escolar, o aluno Repetente poderia ter em seu laudo a indicação de dificuldade de memorização.

Isto é bastante presente ainda hoje, em muitas queixas de professores sobre seus alunos com baixo rendimento. Scoz (2000, p. 61) realizou uma pesquisa com profissionais da Educação sobre os problemas de aprendizagem na escola, e uma de suas constatações refere-se à dificuldade de memorização. O discurso de uma das coordenadoras pedagógicas entrevistadas reflete bem esta questão: “Eles esquecem muitas sílabas, que eles já sabiam. Parece que uma nuvem passa pela cabeça deles e não se lembram de mais nada”.

Pareceres como este muitas vezes contrariados pelas competências da criança no dia-a-dia vão tornando distantes os desempenhos no cotidiano e na escola.

Escolarização, queixa escolar e valorização do aluno – competências e incompetências

“Não, eu não vou bem...”

“E isto eu nunca sei...”

“Eu também não sou forte em Geografia Econômica...”

“Também não dou para matemática...”.

“Não sou bom em Artes Plásticas”

“Os meus foram péssimos...”

Muitas vezes, os fatores emocionais são tidos como causas das dificuldades escolares, quando deveriam ser pensados como conseqüências. Como afirma Souza (1997, p. 19):





Roseli Fernandes Lins Caldas

Os acontecimentos vividos pela criança na escola são interpretados como um sintoma de conflitos de seu mundo interno e de sua relação familiar que, por ser inadequada e ou insuficiente, traz conseqüências para o desenvolvimento deste aluno e por conseguinte ao processo de aprendizagem.

A escola e, lamentavelmente, muitos psicólogos, insistem em atribuir a causa do fracasso escolar da criança a questões intelectuais ou emocionais "individuais". O "problema emocional" passa a ser a explicação para a dificuldade de aprender, não sendo levado em conta o que a escola produz, em termos emocionais, na criança que tem constantes insucessos acadêmicos.

Não se trata de negar a existência de problemas emocionais, conflitos, dificuldades familiares ou outras questões individuais das crianças. A questão é não estabelecer relação causal linear entre estes fenômenos e a capacidade para aprender. É preciso pensar na rede de agentes produtores da incapacidade. Além disto, mesmo quando há fenômenos psicodinâmicos que possam trazer impedimentos ao desenvolvimento saudável da subjetividade da criança, é preciso avaliar como é que a escola se relaciona com estes fenômenos (PATTO, 1981). É preciso também avaliar em que medida a escola preserva seus alunos de outras complicações psicodinâmicas, ajudando na superação de suas dificuldades, ou em que medida a escola se encarrega de confirmá-las e agravá-las.

Muitos conceitos que vamos incorporando durante a vida a nosso respeito constituem-se a partir de nossas experiências escolares, tanto nas atividades acadêmicas em termos de leitura e escrita, como nas atividades sociais, lúdicas ou esportivas.

As experiências escolares são repletas de senso de competências e incompetências. E, infelizmente, a escola se torna um lugar onde muitas crianças são depositárias da incompetência.

Não é difícil entender porque muitos alunos vêm a si próprios como menos capazes. Na escola, muitas das relações dos alunos com sua própria produção baseiam-se na depreciação, nos sentimentos de desvalor. O olhar patologizador do professor em relação à criança que não "acompanha" as aulas ou o restante da classe, as constantes críticas e comparações produzem autocrítica extremamente negativa nestes alunos. As palavras ditas sobre as crianças e para elas na escola têm o poder de produzir nelas os acontecimentos, as imagens próprias, as representações.

A autocrítica e o medo de errar podem explicar a produção da inibição, em muitos casos. Afinal, expressar-se é comprometer-se. Produzir menos pode implicar em expor-se menos e receber menos críticas. Tenho conhecimento de algumas crianças que escreviam redações amplas e detalhadas, mas, em função de tantas críticas aos erros de português, passaram a diminuir seus textos ao indispensável. Talvez isto faça parte do currículo oculto escolar de que nos fala Bock (2003). É como se a escola estivesse ensinando os alunos a escrever pouco, a produzir menos para errar menos e ser menos criticados. Lamentavelmente, as crianças aprendem isto rapidamente. O aluno Repetente de nosso relato produzia mais na garagem do tio do que na escola.

Como conseqüência, a escola torna-se um lugar de mal-estar, do qual a grande maioria dos alunos quer livrar-se.

É como se o meio de preservar-se seja o distanciamento da escola, uma vez que aos alunos são atribuídas as causas das dificuldades. Afinal, a sala de aula é o lugar da revelação da incompetência (PATTO, 2000).



Uma pena... este poderia ser o espaço da descoberta de competências, a partir da curiosidade tão inerente às crianças, por meio do contato estimulador com o saber desconhecido.

É necessário levar em conta as “raízes escolares”, as origens de comportamentos e sentimentos produzidos na escola em vez de atribuir as *incompetências* unicamente à criança.

Escolarização, queixa escolar e relações afetivas

“Eu não sei porque os professores não gostam de mim.”

“Mas os colegas parecem gostar... Eles estão sempre me rodeando e isso compensa tudo o que acontece em sala.”

Discutir a intersecção entre relações interpessoais/aprendizagem/queixa escolar parece fundamental, uma vez que tanto queixas escolares como aprendizagens se dão a partir do contato entre pessoas, além de atravessar e serem atravessadas por relacionamentos.

Muitas vezes, em nome de padrões estereotipados de autoridade e disciplina, a ligação entre professores e alunos torna-se impessoal e distante, desvalorizando os fatores afetivos, altamente facilitadores para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma produtiva e harmônica.

A relação distanciada entre alunos e professores pode ser um dos responsáveis pelo desinteresse e pela dificuldade.

O aluno Repetente é boa companhia para o tio e para os amigos, embora na escola as experiências afetivas, em especial com a professora, sejam pobres, rígidas, caracterizadas pela frieza e desafeto na percepção desta criança.

O menino e seu tio estabelecem um relacionamento que produz aprendizagem, a qual é prazerosamente compartilhada por ele com seus amigos, na garagem. Este garoto, em outros lugares que não a escola, elege pessoas e é eleito também para estabelecer boas trocas afetivas.

Para o aluno Repetente, a valorização dos amigos é o meio de compensação do que acontece na escola. Na companhia deles, sente-se amado, útil, valorizado, responsável, até *professor* dos amigos.

O que o professor espera do aluno também pode ser fator preponderante quando se trata da questão da motivação e interesse por aprender. As expectativas de sucesso ou fracasso do aluno conduzem de certa forma, aos resultados correspondentes. Nóvoa (1998) dá importância significativa às crenças do professor em relação às possibilidades das crianças. Considera que o que distingue a profissão docente de muitas outras é que ela não pode ser definida apenas por critérios técnicos ou científicos, uma vez que ser professor implica em adesão a princípios e à crença na possibilidade de todas as crianças terem sucesso na escola.

As atitudes e expectativas dos professores em relação aos alunos podem ser determinantes do desempenho escolar dos alunos. Os resultados obtidos por Navas, Sampascual e Castejón (1991) em sua pesquisa sobre a correlação entre expectativas de professores e alunos e o rendimento escolar coincidem com grande parte da investigação empírica sobre o tema, como o clássico estudo de Rosenthal e Jacobson (1980). Navas, Sampascual e Castejón (1991) obtiveram dados a partir de uma amostra de 150 alunos de 5ª série e

seus professores, e os resultados indicam correlações positivas entre as expectativas dos professores e o rendimento dos alunos. Suas conclusões indicaram que o rendimento acadêmico do aluno é determinado por elaborações cognitivas relativas à motivação, mais do que por outras variáveis pessoais ou acadêmicas. Estes estudos revelaram a existência de correlação positiva entre as expectativas de professores e alunos e o rendimento acadêmico. Suas análises indicaram que as expectativas do professor são o melhor fator de predição do rendimento do aluno e das auto-expectativas do mesmo.

O estudo retratado por Moysés e Collares (1994) confirma estes dados: em 94,1% dos casos, as profecias de fracasso das professoras em relação às crianças foram cumpridas. As crianças de quem não se esperava aprovação foram, de fato, reprovadas.

É provável que as expectativas, tanto da família como da escola, em relação aos alunos que não aprendem na escola, tragam também efeitos ao estabelecimento dos relacionamentos afetivos, mais ou menos intensos. O aluno que não corresponde às expectativas dos professores em relação à aprendizagem é quase sempre impulsionado ao fracasso escolar.

O tio do aluno Repetente demonstra credibilidade ao garoto. Imagine alguém deixar-se guiar numa viagem pela orientação espacial de um aluno repetente! Este tio exerce um papel de muita importância para o menino. A valorização que ele dá ao sobrinho faz grande diferença em sua formação. Na visão do Repetente, entretanto, sua professora não acredita em seu potencial.

Como professora supervisora de estágios de Psicologia Escolar em uma universidade da capital paulista, tenho tido a oportunidade de participar do cotidiano escolar de algumas escolas da rede pública, por meio dos relatos dos alunos estagiários.

Defrontamo-nos, frequentemente, com relações impregnadas de desrespeito entre os profissionais da escola e seus alunos. Muitos dos discursos de professores sobre os alunos, em especial aqueles cujo rendimento é insuficiente, tendem mais à promoção da desumanização do que da humanização.

Com a intenção de atender ao objetivo proposto de comparar o aluno Repetente do relato a alunos presentes na escola de hoje serão retratados, a seguir, alguns exemplos de discursos, ouvidos durante os estágios realizados no primeiro semestre de 2004:

“O problema é que os professores esperam demais destas crianças e acabam se decepcionando. Não se pode esperar muito de crianças como estas, com famílias desestruturadas, pais presos...” – Diretor de uma escola da rede pública, aos estagiários.

“Você é burro, vai ser burro sempre.” – Professora da 3ª série de uma escola da rede pública a um aluno que, ao ouvir, volta chorando para sua carteira, no fundo da sala.

“Morde, morde que eu mordo você e vamos ver quem morde mais forte” – Auxiliar de pátio segurando fortemente o braço de um aluno da 2ª série que tenta desvencilhar-se ameaçando mordê-la.

“Eu trabalhei muito tempo com classe especial. Não era fácil, tinha todas aquelas crianças que ninguém queria, todos meio abobalhados, bobinhos, que não aprendiam, meio deficientes.” – Professora aposentada.



“Eu não tenho preconceito com as crianças carentes. Se tivesse não estaria vindo até esta escola para dar aula. Tenho todo o cuidado para tratá-las no seu contexto. Dou aulas em duas escolas, uma particular e uma pública. Tenho o cuidado de passar em casa para trocar de roupa. Não quero humilhar as crianças vindo aqui com as mesmas roupas que vou à escola particular. Tenho até o cuidado de trocar o vocabulário. Com elas é preciso falar de um modo mais fácil, para que possam entender. Procuro usar palavras próximas do vocabulário delas.” – Professora de uma 4ª série do Ensino Fundamental de escola da periferia paulista.

Ouvir estes discursos gera um misto de indignação e preocupação quanto ao papel da escola como promotora de relações humanas, e quanto ao papel do psicólogo como mediador destas relações.

Muitos destes discursos são fundamentados por concepções discutíveis, duvidosas, que precisam ser contempladas a partir da criação de oportunidades de reflexão sobre o que está por trás do que é dito na escola a respeito dos alunos.

Denunciando estes discursos, o psicólogo pode cumprir seu papel de “profissional comprometido com as necessidades sociais humanas, ou seja, aquelas que permitam o máximo desenvolvimento possível do homem” (MEIRA, 2003. p. 64).

Conclusões

Ouvimos a voz deste aluno. Como dito na introdução, com vários fatores que o separam, mas com tantos outros que o aproximam dos alunos que encontramos hoje nas escolas. Os questionamentos feitos por ele indicam sua percepção de que há algo errado com ele, à margem das relações que se estabelecem na escola.

Seu fracasso escolar lhe parece ser fruto de suas próprias incompetências.

É preciso provocar movimento nas histórias escolares cristalizadas de muitos “Repetentes” que estão presentes nas escolas, de modo que as dificuldades, as faltas e o não-preenchido não sejam sempre vistos como pertencentes à criança.

As avaliações, e aí em muito se assemelham às psicológicas e pedagógicas, vão passando pelas vidas das crianças, medindo competências ou incompetências, deixando de lado a análise do processo educacional, didática utilizada, significado do objeto de ensino ou relações interpessoais. Configura-se, assim, o “cotidiano escolar patologizado”, como definido por Moysés e Collares (1997), em que as questões político-pedagógicas são deslocadas, para as causas e soluções medicalizadas, a partir da concepção de uma ciência neutra, competente para dar conta de verdades absolutas. Neste sentido, o pensamento científico vem como autoridade, mascarando causas que deveriam ser consideradas mais a fundo. O que deveria ser pensado em termos sociais passa a ser individual, do aluno Repetente ou de tantos outros nomes e histórias de crianças.

Testes, muitas vezes impregnados de escolarização, indicam deficiências e atribuem o problema à criança que não aprende. Aliás, não aprende só *na escola*. Muitas vezes mostram-se desejosas de aprender *fora da escola*, como retratado pelo Repetente, que não via a hora de sair da escola para aprender!



Não parece tão incoerente precisar afastar-se da escola para poder aprender?

A intenção desta reflexão não é conduzir ao pessimismo ou desânimo, mas pensar a escola em movimento. As queixas, a inteligência, a subjetividade, as relações, devem estar em movimento.

Levar em conta o contexto sócio-histórico como pano de fundo para a compreensão dos processos escolares, movimentando laudos, discursos, atestados, possibilidades, é função preponderante do psicólogo. Entender a queixa e o fracasso escolar como uma circunstância, como um momento que poderá alterar-se e não precisará ser sempre do modo como está hoje, conduz a uma possibilidade de pensar alterações a partir de um processo de transformação. A denúncia, que promove anúncio, como preconizado por Freire (1987).

Qual a responsabilidade do processo de escolarização na construção da imagem desenvolvida por alunos que não correspondem às expectativas, em termos de rendimento escolar?

A desumanização está presente nas histórias escolares de muitos alunos como o Repetente. Entretanto, a escola pode tornar-se um lugar que garanta o desenvolvimento do processo de humanização. Afinal, o indivíduo se torna indivíduo via educação na sociedade (TANAMACHI, 2000).

É preciso denunciar, anunciar possibilidades de alteração e criar condições por meio de reflexões e de ações para que outros Repetentes tenham suas histórias alteradas, tenham chance de criar outros finais para suas histórias que não a saída da escola!

É preciso possibilitar que se olhe através de uma fresta pela qual se contemple um lugar mais amplo, maior do que a criança ou, no máximo, sua família, como responsáveis pelas dificuldades para aprender. Olhar que pressupõe problematização, investigação sobre os elementos produtores da criança que não aprende. Olhar que não se detém na aparência. Que se propõe a desnudar o currículo oculto presente na escola, aguçando a percepção para notar valores e crenças que fazem a mediação das relações sociais do cotidiano escolar, na promoção de sucesso ou fracasso.

Assim, há muito que se fazer hoje em Educação tendo a perspectiva de transformar o impossível de hoje em possível amanhã. Afinal, comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, assim, desumanizar-se também. Por outro lado, comprometer-se com a humanização é tornar-se mais humano (FREIRE, 1987).

Esta é uma das mais importantes contribuições do profissional de Psicologia à Educação.

Referências

- BOCK, A. M. B. e colaboradores. *Psicologia e Educação: cumplicidade ideológica*. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- MARTINS, J. S. **Introdução à Sociologia e sociedade**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos, 1977.
- MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo, Casa do Psicólogo: 2003.

- MOYSÉS, M. A. e COLLARES, C. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico**. Série Idéias – FDE. São Paulo, n. 23, p. 25-31, 1997.
- _____. A patologização da Educação. **Série Idéias – FDE**, São Paulo, n° 23, p. 25-31, 1994.
- _____. Crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. In: **Revista Psicologia**. São Paulo: Instituto de Psicologia, USP. v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997.
- NAVAS, L.; SAMPASCUAL, G.; CASTEJÓN, J.L. Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*. **Revista de La Sociedad Española de Psicología**. v. 44, n. 2, abril, p. 231-239, 1991.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- PATTO, M. H. S. Laudos psicológicos: notas para uma reflexão. **Jornal do CRP – 6ª região**, São Paulo, p. 16, 1995.
- _____. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- _____. Para uma crítica da razão psicométrica. In: *Revista Psicologia USP*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.
- _____. Ciência e política na primeira república: origens da psicologia escolar. In: **Histórias da Psicologia no Brasil**, RODRIGUES, H.C. et al (orgs). Rio de Janeiro: USRJ, 1999.
- _____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- SCOZ, B. Os problemas e aprendizagem na escola. In: Scoz, B. **Psicopadagogia e realidade escolar**. São Paulo: Vozes, 2000.
- SOUZA, M. P. R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M; SOUZA, M.P.R. (org.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- SOUZA, B. P. Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada. In: MACHADO, A. M; SOUZA, M.P.R. (org.) **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- STEPHEN, C. Traduzido e adaptado por VILHENA, M. L. S. DE: **The poor scholar's soliloquy childhood education**, n. 20, p. 219-220, jan. 1944.
- TANAMACHI, E.; PROENÇA, M; ROCHA, M. (org) **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

Contato:

Roseli Fernandes Lins Caldas
Av. Miguel Stéfano, nº 380, ap. 54 – Saúde
São Paulo – SP
CEP 04301-000
E-mail: roseli.caldas@uol.com.br

Tramitação:

Recebido em 10/03/04

Aceito em 18/11/04

