

# **O FRACASSO ESCOLAR EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VITÓRIA: A PATOLOGIZAÇÃO DOS PROBLEMAS ESCOLARES**

**Elizabete Bassani**

Universidade Federal do Espírito Santo  
betebassani@ig.com.br

**Claudenice Maria Vêras Nascimento**

Universidade Federal do Espírito Santo  
cmvnascimento@yahoo.com.br

**Hiran Pinel**

Universidade Federal do Espírito Santo  
hiranpinel@ig.com.br

**Simone Cardoso Lisboa Pereira**

Universidade Federal de Minas Gerais  
simoneclpereira@gmail.com

**Resumo:** O objetivo deste estudo foi compreender como o fracasso escolar é concebido em uma escola de ensino fundamental de Vitória. Trata-se de um Estudo de Caso. Os dados coletados referem-se às concepções de pedagogos, professores, pais e alunos (de 5ª a 8ª séries). Os resultados revelaram que as concepções definem o problema como uma patologia do próprio aluno ou de suas relações familiares. Os dados apontam para a necessidade de compreensão dos determinantes econômicos, sociais e políticos que produzem esse quadro e a pensar na pseudo-formação dos profissionais da educação que perpetuam essas concepções.

**Palavras-chave:** fracasso escolar; problemas de aprendizagem; escola pública.

## **INTRODUÇÃO**

O propósito desta pesquisa consiste em compreender como o fracasso escolar vem sendo representado no contexto de uma escola de ensino fundamental do município de Vitória. Para atingirmos tal propósito ressaltamos que a produção de conhecimento sobre o que se convencionou chamar “fracasso escolar” tem uma longa história e que o estudo atual sobre esse tema não pode desconsiderar levantamentos anteriores o que nos permitirá avaliar o quanto esta história se faz por repetição ou ruptura.

A partir dessa perspectiva, apresentaremos um breve relato sobre as tendências das principais pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre o tema.

A partir dos estudos de alguns autores como: Silves, 1989; Santos, 1990; Barbosa, 1994; Souza, 1996, 2000, constatamos a existência de uma grande procura por atendimento para crianças e adolescentes com queixas escolares em Unidades de Saúde e em Clínicas Escola de Psicologia que oferecem serviços gratuitos de saúde mental. Muitas vezes, devido às concepções e referenciais teóricos utilizados pelos profissionais que realizam o atendimento dessas crianças e adolescentes, ocorre, conforme nos apresentam Meira e Antunes (2003), um processo

de culpabilização dos mesmos, pela via da patologização dos problemas escolares, que vêm se configurando ao longo de nossa história, em uma insistente desconsideração das múltiplas determinações do contexto da aprendizagem. Muitas vezes percebemos nesse discurso uma culpabilização das relações familiares. Explicações que tendem para uma medicalização do problema, transformando questões complexas, muitas vezes sociais, em problemas médicos, relacionando-os exclusivamente ao indivíduo em particular.

Não podemos perder de vista a origem dessas concepções medicalizantes que foram se delineando ao longo de nossa história e a quem elas serviram, para que possamos compreender o momento atual.

Essas discussões nos levaram ao objetivo de buscar responder a seguinte questão: Como vem se configurando as concepções de fracasso escolar nas escolas públicas em tempos de “Horror Econômico” e de “inclusão excludente” conforme denuncia Saviani?

Aqui a estratégia consiste em incluir estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem os padrões de qualidade exigidos para ingresso no mercado de trabalho. Essa forma de inclusão melhora as estatísticas educacionais porque permite apresentar números que indicam a ampliação do atendimento escolar se aproximando da realização de metas como a universalização do acesso ao ensino fundamental. [...] Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e jovens permanecem excluídas do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consuma-se, desse modo, a “inclusão excludente”. (SAVIANI, 2007, p. 440)

A denúncia de Saviani fica evidentemente ilustrada nos resultados apresentados pelo IDEB<sup>1</sup> (2009/2010). Eles demonstram o descaso com que na atualidade as políticas públicas de educação vêm sendo tratadas. Índices que revelam que a permanência dos alunos por mais tempo hoje nas escolas, necessariamente não implica em aprendizagem. Estaríamos vivendo uma “epidemia” de “problemas de aprendizagem” entre as crianças das escolas públicas brasileiras? Como tratar esse mal?

Freitas (2007), ao fazer uma análise da atual política de avaliação do ensino brasileiro, aponta o interesse que sustenta os critérios definidos pelo IDEB:

O verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal. Caso a avaliação se coloque a serviço dela, então ficará limitada à medição do mérito e à ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores “neutros” como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado pelo MEC. (FREITAS, 2007, p. 10)

O autor continua em sua análise a denunciar os efeitos desses modelos. Afirma que é importante a avaliação da aprendizagem em uma escola de periferia ou em outras regiões, mas alerta: “fazer do resultado o ponto de partida para um processo de responsabilização da escola via prefeituras leva-nos a explicar a diferença baseados na ótica meritocrática liberal” (FREITAS, 2007, p. 11). Continuamos não questionando as reais condições da educação no país e ao divulgar as notas de cada escola, o problema passa a ser focalizado nas instituições, gerando, além disso, uma competição desenfreada no cenário educacional.

A estratégia neoliberal atual parece então responsabilizar a escola, com isso desresponsabiliza o Estado de suas políticas. A escola, por sua vez, responsabilizará o próprio aluno. E que efeitos essa “cadeia” produzirá sobre o aluno?

Diante da realidade apresentada, as escolas públicas hoje, com as políticas de progressão continuada, têm produzido um contingente assustador de crianças que não aprendem na escola.

Patto (2007), denuncia que a improdutividade dos ensinos Fundamental e Médio das escolas públicas brasileiras atingiu proporções inaceitáveis.

Para melhor entendermos esses questionamentos, a seguir iremos apresentar a história das políticas educacionais do Brasil e a prevalência dos problemas de aprendizagem entre os pobres. Para desenvolver essa discussão iremos utilizar um referencial pautado na obra de Maria Helena Souza Patto, que vem sendo um de nossos maiores referenciais sobre o tema no Brasil. Essa autora, por toda sua inegável contribuição, nos acompanhará como interlocutora ao longo do estudo. Ainda, para a construção dos itens seguintes, utilizaremos outros autores como Moysés; Saviani; Foucault e outros.

## UMA HISTÓRIA DA PRODUÇÃO DO “FRACASSO ESCOLAR<sup>2</sup>” ENTRE AS CLASSES OPERÁRIAS

A partir dos autores citados, buscaremos compreender, pelo menos em seus aspectos fundamentais, a realidade social em que se apresentaram as diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças de diferentes origens sociais e como explicações pautadas nessas diferenças buscaram durante séculos explicar o que se convencionou chamar “fracasso escolar” no contexto mundial e mais especificamente no Brasil.

O século XIX, a partir de acontecimentos marcantes no contexto da Europa Ocidental, principalmente dos princípios definidos pela Revolução Francesa (1789-1792), que geraram a promessa de igualdade de oportunidades e de melhoria das condições de vida que o liberalismo econômico supostamente viabilizaria, é produtor de um cenário de contradições, pois apesar dessas promessas, o que realmente aconteceu foi o triunfo da alta burguesia, à custa do sacrifício das classes trabalhadoras. “Esta contradição fundamental, instalada na medula do modo de produção capitalista, será o motor da história nos anos posteriores a 1848” (PATTO, 2009, p. 36).

A realidade aprofunda ainda mais uma contradição básica: a burguesia explora e discrimina cada vez mais o trabalhador braçal e inviabiliza sua possibilidade de ascensão. Contraditoriamente mantém a promessa de igualdade, liberdade e fraternidade, mas a desigualdade social é cada vez mais marcante. Como justificar essas diferenças? Essa será a tarefa das ciências humanas que nascem e se oficializam neste período.

A ideia da diferença individual entrará em cena com o claro objetivo de justificar o fracasso de um grande contingente de alunos das classes menos favorecidas economicamente. Em uma sociedade com fortes ideais pautados no liberalismo é preciso uma explicação para as dificuldades escolares desse grupo.

Apesar de todas as promessas de novas possibilidades, a Primeira Guerra Mundial abala a crença no poder da escola. A ignorância, a opressão, a desigualdade social e a exploração continuam a fazer parte do quadro social vigente. Essa realidade social começa a colocar em questionamento os preceitos liberais vigentes que acreditavam no poder de salvação da escola levando a um investimento contra a pedagogia tradicional, na elaboração de uma pedagogia que promovesse espiritualmente o ser humano.

Segundo Saviani (2008), o que ocorre aqui é que a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia. Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade. É nesse sentido que ela já não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história.

Essa pedagogia considera que os homens não são essencialmente iguais: os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo, há inclusive aqueles que não aprendem.

Patto (1999) também enfatiza que a palavra igualdade é chave na decifração da produção cultural que prepara a revolução francesa e a sucede.

“Mas é importante ressaltar que no pensamento liberal não se trata de preconizar uma sociedade na qual as desigualdades desaparecerão: trata-se de justificá-la sem colocar em xeque a tese da existência de igualdade de oportunidades na ordem social que vem substituir a sociedade de castas, esta sim, tida como inevitavelmente injusta [...]” (PATTO, 1999, p. 50).

Caminhando nessa mesma linha, Moysés (2001) ressalta que a transferência de pressupostos da teoria darwinista para o entendimento de fenômenos que ocorrem nas sociedades humanas constituiu o terreno onde se fundaram as teorias que tentaram justificar a discriminação entre os homens.

Com a publicação em 1859, do livro “A origem das espécies”, de autoria de Darwin, lançando a teoria da evolução das espécies, pelos mecanismos de seleção natural dos mais capazes a sobreviver em cada habitat, teremos equivocadamente, e com interesses ideológicos muito claros, uma série de teóricos defendendo a eugenia como importante para o aprimoramento da espécie.

As explicações para a diferença de rendimento escolar receberam como principal contribuição os instrumentos de avaliação das aptidões. Medir as aptidões naturais tornou-se o grande desafio que os psicólogos se colocavam no início do século XX. Hoje sabemos que desse movimento surgido principalmente nas décadas de vinte e trinta restou a prática de submeter a diagnósticos médico-psicológicos as crianças que não respondem às exigências das escolas. Como “vítimas” desses diagnósticos estarão principalmente, mais uma vez, as crianças provenientes

de segmentos das classes trabalhadoras, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de “fracassados” na escola.

As desigualdades passam a ser explicadas como diferenças pessoais. A construção da crença das diferenças individuais, em uma sociedade pautada na divisão de classes é terreno fértil para a produção e manutenção de preconceitos e estereótipos sociais.

Não por acaso, durante muito tempo na história do Brasil, temos a marca de uma escola para poucos, e que, fundada por jesuítas com o intuito claro de evangelizar, voltada para o ensino da leitura e da escrita, gerava, nos mais abastados, a necessidade de buscar estudos superiores em países da Europa. Essa realidade foi mantida por aproximadamente três séculos no Brasil Colônia. Ainda hoje, não por acaso, muitos filhos de nossos governantes continuam tendo o mesmo destino.

No Brasil Império apesar das muitas promessas e discursos de implantação de uma escola mais popular, isso não se concretizou. As escolas eram poucas e precárias. Quase no final do século XIX aproximadamente 2% da população livre tinha acesso à escola e cerca de 90% era analfabeta.

No início do Brasil República há um crescimento de grupos interessados em discutir a educação no país, mas as discussões apresentavam base sólida em uma ideologia onde a necessidade de uma escola voltada para as classes populares deveria, conforme descreve Patto (2009), apresentar duas características: “educação para o trabalho braçal e para os deveres [...]” (PATTO, 2009, p. 182).

Em 1922 aproximadamente 71% da população em idade escolar primária estava fora da escola. “Apesar da grande movimentação em torno da educação escolar nesse período, a República Oligárquica terminou com cerca de 75% de analfabetos e um sistema escolar incipiente” (PATTO, 2009, p. 182).

A era getulista, de acordo com a autora, vai dar forma ao sistema escolar. Em 1930 criou o Ministério de Educação e Cultura. Há um crescimento da rede escolar em todos os níveis de escolaridade. Entretanto, permanece a divisão de escolas destinadas aos pobres e ricos. Em 1945, a pirâmide educacional afunila-se drasticamente. Chegavam ao seu topo alguns poucos membros da elite brasileira.

Já nos anos cinquenta, com a redemocratização do país, a educação terá um lugar de destaque no cenário nacional. A miséria do povo, assim como os índices de analfabetismo e de pessoas fora da escola gera uma política de ampliação do número de vagas e da melhoria da qualidade do ensino. “Nessa época, desencadeia-se uma campanha em defesa da escola pública, liderada por intelectuais liberais que se opunham à privatização do ensino escolar subsidiado pelo Estado” (PATTO, 2009, p. 183). Entretanto, o projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovado em 1961 mantém uma escola para o povo e uma escola para as elites.

O quadro da escolarização brasileira, apresentado pelos dados do IBGE, revelavam que a realidade em 1965 não havia sido alterada e os índices de crianças reprovadas e excluídas das

escolas, ainda no ensino primário, era alarmante. Nesse período histórico temos a presença de movimentos populares que reivindicavam melhores condições de vida, incluindo aí a educação pública para as classes mais pobres da população. Em 1964 o golpe militar vem para reprimir fortemente esses movimentos e implantar um sistema educacional com os seguintes objetivos: “[...] de um lado, promover o crescimento econômico; de outro, cumprir seu papel de aparelho ideológico transmissor de princípios morais e cívicos perpassados de autoritarismo” (PATTO, 2009, p. 184).

Com a abertura política na década de 1980, ressurgem as expectativas da implantação de políticas educacionais mais democráticas e da melhoria da educação pública. Entretanto, o que realmente ocorreu foi o aumento do número de alunos matriculados em escolas públicas brasileiras, mas a qualidade do ensino não foi alterada.

Percebemos que o aumento da permanência dos alunos de classes mais pobres na escola só retardou sua exclusão. “Sai o MEC-USAID e entram as instituições financeiras internacionais na gestão da política educacional brasileira: Banco Mundial, BIRD, BID e congêneres” (PATTO, 2009, p. 185).

Alguns dados apresentados pelas avaliações recentes do ensino público no Brasil mascaram a realidade quando se comemora a diminuição no índice de reprovação nas escolas públicas de ensino básico. Implanta-se a “progressão continuada” e vemos o crescimento do número de analfabetos que agora apresentam uma diferença dos tempos passados, permanecerem mais tempo na escola. Com o aumento da permanência das crianças de classes mais pobres nas escolas públicas brasileiras, assistimos, não por acaso, a uma queixa, também crescente, relacionada aos altos índices de insucesso escolar desses alunos e concepções que explicam o fenômeno a partir da patologização desses problemas entre as classes pobres da população. Essa patologização, mais do que nunca irá transferir para o próprio aluno o problema do qual é vítima.

Essas freqüentes queixas dirigidas aos alunos que não aprendem na escola refletem, ao nosso olhar, mecanismos políticos que buscam formar indivíduos submissos, conforme analisa Foucault (1987). Aqui a aprendizagem que importa parece ser apenas a da disciplina sobre os corpos, sobre o desejo de consumo produzido, mas proibido para muitos. O que importa é manter esses sujeitos na escola mais tempo para que deixem de ser um perigo social. Então o aumento do tempo na escola, para grande parcela da população, parece ter como principal propósito a formação de sujeitos obedientes. Obedecer é preciso, pensar não é preciso. Nessa máxima a aprendizagem fica dispensável.

Essa realidade parece confirmar o que Forrester (1997) nos apresenta sobre a lógica da atualidade. Como não há mais lugar no mercado de trabalho para grande parcela da população, não interessa mais prepará-la para um lugar que não irá ocupar, nem mais como “exército de reserva”, mas será necessário mantê-los ocupados e sob controle, por isso a necessidade de obediência e repressão sobre suas pulsões parece ser o maior objetivo das escolas voltadas para as classes pobres no Brasil. A escola para grande parcela da população parece ter exclusivamente essa função, manutenção de corpos obedientes, dóceis e silenciados.

Apesar de considerarmos que o sujeito é constituído em seu contexto sócio-histórico, não podemos desconsiderar uma visão de que cada criança – aluno – se constitui de uma forma particular. Sendo cada aluno um sujeito único, precisamos escutar esse aluno, entender o significado de sua dificuldade, sem nos colocarmos em uma posição de defesa por meio da escuta prévia. No entanto, este processo não é simples e nem fácil. Muitas vezes, o professor não consegue estabelecê-lo devido ao fato de que ele necessita também ser escutado em toda a sua singularidade.

O problema maior com os preconceitos e os estereótipos é que eles trazem uma forma padronizada de conceber a realidade. Os professores aprenderam a pensar tradicionalmente os seus alunos de uma determinada maneira. Eles aprenderam a tecer imagens de como deveriam atuar. Imagens que eles validaram como reais. O que eles não perceberam, ou perceberam e não puderam fazer nada frente a isso, é que os alunos estavam em outro lugar.

Os professores, a equipe técnica, os funcionários, os alunos, os pais e a comunidade aprenderam a enxergar as coisas de uma determinada forma. Uma forma que se repete enquanto imagem. Uma forma que se projeta para a comunidade. Uma crença na existência de um aluno ideal/normal. O que acaba sendo esperado é que os sistemas educacionais normalizem as pessoas, tornando-as mais parecidas umas com as outras. O ser diferente, precisa se tornar igual. A quem?

Os alunos acabaram sofrendo as consequências dessas ideologias, quando deveriam estar sendo privilegiados pelo sistema educacional, passam a ser os únicos responsáveis pelos seus problemas.

É por tudo isso que acreditamos não se tratar mais de concebermos o fenômeno fracasso escolar apenas como um sintoma objetivo, socialmente determinado. Na verdade, ele é também um sintoma subjetivo, internalizado por todos os participantes da escola, emergindo em todas as atuações e procedimentos que insistem em classificar e diagnosticar essas crianças.

Na atualidade temos uma verdadeira “epidemia” de problemas escolares, tais como: hiperatividade e déficit de atenção. Nunca as crianças foram diagnosticadas e medicadas tão cedo. Um arsenal de procedimentos para silenciar e tranquilizar os corpos que insistem em desejar e viver. E apesar de tudo: “o pulso ainda pulsa”<sup>3</sup>. Onde os medicamentos falham? Percebemos nesses diagnósticos várias estratégias de silenciamento e controle desse corpo que insiste em desobedecer.

Acreditamos, a partir de Freud, que a voz silenciada gera o sintoma que fala, denuncia, tem a verdade como causa, mas é de uma mentira que ele nasce. Uma ética fundada na palavra é uma ética da verdade. O sintoma, segundo Millot (2001, p. 16), “[...] é quase sempre uma mentira piedosa imposta pela hipocrisia geral e pela educação bem-pensante, ou seja, aquele que proíbe pensar.” A voz silenciada não tem descanso até se fazer ouvir. Freud não deixou de nos alertar que não há nada mais custoso do que a doença, salvo a estupidez.

E a partir desse quadro surgiu nosso interesse em conhecer as concepções de fracasso escolar apresentadas por pedagogos, professores, pais e alunos de 5ª a 8ª séries de uma escola

pública de ensino fundamental de Vitória-ES e como essas concepções influenciam nos encaminhamentos dados aos alunos considerados “fracassados”. A seguir iremos apresentar como nossa pesquisa foi realizada e os dados que obtivemos.

## METODOLOGIA

O estudo apresentado é uma pesquisa qualitativa, caracterizada como Estudo de Caso, realizada de setembro de 2009 a junho de 2010, em uma escola pública de ensino fundamental do município de Vitória, em funcionamento desde a década de 1970, localizada em um bairro de classe média.

Os dados coletados referem-se às concepções apresentadas por pedagogos, professores, pais e alunos (de 5ª a 8ª séries do turno matutino) sobre o que consideram fracasso escolar.

Para a coleta de dados utilizamos entrevistas semi-estruturadas; observação de campo; participação em reuniões de professores; reuniões na Secretaria Municipal de Educação (SEME); análise de documentos; conversas com pais; etc. No ano de 2009 realizamos observação, análise de documentos, conversas com coordenadores e entrevistas com duas pedagogas. Em 2010 participamos da formação continuada dos professores, de reuniões com os pais, além de termos realizado entrevistas com sete professores de 5ª a 8ª séries e observação de campo.

## RESULTADOS

A escola em 2009 teve, no turno matutino, um total de 366 alunos matriculados, destes, 178 entre 5ª e 8ª séries. Possui também o seguinte quadro de funcionários: um diretor; quatro pedagogas; três coordenadores; dez professores de 5ª a 8ª séries; além do pessoal de apoio e administrativo.

Apesar do discurso generalizado entre pedagogas e professores sobre a existência de grandes dificuldades de aprendizagem entre os alunos, o resultado das avaliações não é coerente com o discurso, apenas na 6ª série o índice de reprovação mostrou-se elevado. Do contingente de 178 alunos, 16 foram reprovados, dos quais 12 na 6ª série. O discurso vigente é que a reprovação implica em custos altos para o município.

Durante a leitura e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), percebemos que a equipe pedagógica, devido a dinâmica escolar e ao acúmulo de atividades, não consegue ter o tempo necessário para sua elaboração. De acordo com as pedagogas falta tempo e estrutura para fazer esse trabalho. Dizem que solicitam a Secretaria Municipal recursos humanos para ajudar em sua elaboração, mas a Secretaria sempre alega falta de verba.

Outro dado encontrado no PPP refere-se a sua fundamentação, segundo descrito, está pautada, conforme item “Abordagem Teórico Metodológico” em Gramsci, Vygotsky, Gadotti, Paulo Freire, Hernandez, Nóvoa, etc. Autores que claramente defendem uma escola democrática, uma pedagogia crítica e dialética. Entretanto, no transcorrer do texto, algo entra em contradição com essa fundamentação quando descrevem o item “Dificuldades de nossos alunos que interferem no processo ensino-aprendizagem”:

“Falta de acompanhamento da família; alunos faltosos; alunos de outros bairros; desinteresse do aluno; formação deficiente do aluno (falta de base); falta de compromisso dos professores que interfere na aprendizagem; e falta de uma avaliação contínua da escola.”

Em outro item “Proposta de Organização Pedagógica”, entre várias “*recomendações que podem ajudar o professor em sua postura pedagógica e facilitar o processo de construção do conhecimento*”, encontramos um item com as seguintes orientações: “*Mantenha os alunos sempre ocupados, em constante atividade, pois, o trabalho e a atividade mental são sempre as melhores garantias de disciplina na sala de aula.*”

Apesar da aparente contradição entre os autores utilizados e as explicações e recomendações para o “fracasso escolar”, observando o cotidiano escolar, tudo nos parece muito coerente. A busca pelo silêncio e disciplina fica evidente durante todo o cotidiano escolar, principalmente entre os coordenadores. “*Vou sair da escola no final deste ano, vou voltar a ser professor de matemática. Não gosto de ser coordenador. Se eu gostasse de ser vigia ficaria no exército onde estive durante um tempo.*” (Coordenador)

Percebemos uma dinâmica escolar produtora não só de “alunos fracassados”, mas também conforme descreve Souza (2007) de “educadores fracassados”: autoritarismo na dinâmica relacionada a implementação de projetos e atividades a serem desenvolvidas pelos professores (Nunca sabem os temas das reuniões que irão participar; o calendário escolar foi decidido sem a participação dos professores e até o período do conselho de classe foi determinado pela secretaria municipal.); mudanças frequentes de educadores durante o ano letivo (Segundo a pedagoga, no último ano, uma disciplina chegou a ter quatro professores.); convocações de última hora (Cursos, oficinas, reuniões fora da unidade escolar são realizados sem planejamento prévio.); baixos salários (Obrigando os professores a terem até três jornadas de trabalho por dia – os professores entrevistados têm uma carga horária semanal mínima de 50 horas de aula.).

Essa realidade pode ser retratada brevemente a partir da fala de uma coordenadora da escola. Em uma manhã, enquanto analisávamos alguns documentos, ela abre a porta e diz: “*O osso é duro de roer, eu estou tentando roer há 33 anos e não consegui. Vou me aposentar em maio de 2010. Estou doente, com depressão.*” Relata espontaneamente sua dura rotina diária e como ela é adoeceadora. Visivelmente nos mostra sua necessidade de ser escutada, sua dor precisa ser ouvida em um contexto onde tudo parece silenciado.

A dinâmica escolar parece retratar concepções de fracasso escolar que insistem em buscar explicações que recaem sobre o aluno, ou porque têm alguma patologia ou devido a “família desestruturada” e a partir daí uma medicalização dos problemas de aprendizagem, o que fica evidente no encaminhamento das crianças para profissionais de saúde (Psicólogos, neurologistas, etc.). Uma professora ao descrever o problema de aprendizagem de um aluno faz o seguinte comentário: “*O João (Nome fictício do aluno.) parece que é burro de nascença.*” Essas e outras concepções refletem o pouco questionamento do contexto institucional e da complexidade que envolve o problema.

As práticas pedagógicas acabam por excluir as crianças de classes mais pobres, agora não mais do contexto escolar, mas da aprendizagem. Em uma reunião que participamos na SEME, um professor palestrante, de outra escola municipal, relata que um dia foi questionado pela pedagoga da escola por ensinar oração subordinada a seus alunos. Segundo ela não precisavam desse conteúdo. *“O avô deles foi pedreiro, o pai é pedreiro e eles também serão”*. O professor em seu depoimento afirma que o bom do seu ofício é que pode conduzir sua aula como deseja. Num sinal claro de resistência ao discurso institucional, ensina a oração subordinada aos alunos e o melhor, eles aprendem.

Em nossas entrevistas com os professores ficou evidenciado que suas concepções sobre as dificuldades de aprendizagem estão sempre relacionadas a culpabilização do próprio aluno ou da família: Essa constatação fica evidenciada nas entrevistas realizadas com os sete professores da escola. Apresentaremos a seguir alguns trechos que revelam essas concepções.

Professora Marcela ao descrever os alunos que têm problemas de aprendizagem fala de Pedro: *“Esse é muito problemático. Fez uma arma caseira, a mãe é um problema, qualquer problema que acontece na escola, pode saber, ele está envolvido. É reprovado, veio da turma da tarde, pois não tinha como continuar no outro horário, pois os problemas eram ainda piores. Tem se mostrado mais interessado, mas não confio nele devido à família que tem, percebo que ele começa a compreender qual é o papel dele, mas é um processo lento.”*

Já, quanto a Heitor, outro aluno considerado “problema”, ela relata: *“Ele está na 8ª série, a mãe é trabalhadora, faz comida pra fora, mora muito longe, por isso o menino acaba sempre chegando atrasado, perde aula, e a mãe não quer colocar ele perto de casa, não sei porque acredita que essa escola é melhor e o mantém aqui. Ele inventa histórias, fica solto pelo bairro, some por dias, só chega tarde, parece meio que um caso perdido. Ele tem vergonha de ajudar a mãe a vender as comidas.”*

A professora Helena ao relatar sobre os alunos que têm dificuldade em sua disciplina e que já foram reprovados, entre tantos relatos, fala de João: *“[...] foi reprovado, é de classe média, criado na lei do menor esforço, a ponto da mãe passar as atividades dele a limpo, a mãe já é avó, e teve esse menino depois. Ele é muito mimado.”*

Cinco dos sete professores entrevistados associam as dificuldades de aprendizagem a problemas dos próprios alunos ou de suas relações familiares. Apenas dois professores questionam o contexto escolar.

Professor Pedro procura explicar alguns comportamentos dos alunos a partir da dinâmica imposta pela própria escola: *“A escola é uma prisão. Por mais que uma escola diga que é construtivista, tem aquela coisa de prisão. Quando chegam na minha aula, muitas vezes não têm atenção, estão agitados, mas não é por isso que eu vou dizer que têm problemas. Mas eles querem é falar, correr, brincar.”*

O professor Jorge relata uma reunião realizada pela escola com os pais dos alunos considerados “problema”. Apresenta o seguinte questionamento: *“Às vezes a escola encaminha essas crianças para atendimento quando a estrutura da instituição deveria ser revista. Talvez*

*o atendimento deveria ser dos pais, ou dos professores ou quem sabe dos pedagogos, dos diretores e não das crianças. As crianças são vítimas da gente né?”*

Já, entre os pais entrevistados, iremos abaixo apresentar parte do relato de Maria, 35 anos, dona de casa, mãe de Diogo, 12 anos, considerado por professores e pedagoga da escola como tendo problemas de aprendizagem. Diogo está repetindo a quinta série e a maior queixa dos professores é que é hiperativo, não consegue prestar atenção, não para quieto em sala de aula.

Relato da mãe Maria: *“Diogo é um menino muito bom, carinhoso, faz o café da manhã, coloca a mesa, vai à padaria comprar o pão e quando ela levanta, o café já está pronto. Sabe cozinhar e cozinha bem. Mas não consegue parar quieto. Esse é o problema dele. Na sala de aula é a mesma coisa, ele não consegue ficar quieto, fica agitado, fala muito e não presta atenção. Essa é a reclamação dos professores. Sou chamada sempre na escola e a reclamação é sempre a mesma. Falam comigo e com meu marido que precisamos fazer alguma coisa, que Diogo fala demais. Conta que esse ano já foi chamada e que o pai disse que iria junto. Reclamaram dele e disseram que ele está falando demais. Ela diz: Nós já conversamos com ele, falamos que precisa parar de falar na sala, mas não adianta. O pai chegou em casa e deu uma surra nele. Nunca tinha feito isso na vida. Mas ficou nervoso e bateu. Ele é um menino tão bom, ele não guarda raiva. Logo depois já estava tudo bem, conversando com a gente.”*

Relata que está pensando em levá-lo a uma psicóloga lá da Unidade de Saúde do bairro, porque na escola ficam falando que ele pode ser hiperativo. Diz que todos falam isso, mas que ela não acha que ele tenha problemas: *“Só isso dele ser assim, agitado.”*

As angústias dessa mãe refletem inúmeros outros relatos obtidos durante nossa pesquisa. Mães que são constantemente chamadas à escola para ouvirem queixas dos professores e pedagogos sobre as dificuldades de seus filhos. São muito comuns os pedidos para levarem seus filhos à profissionais de saúde, médicos ou psicólogos para diagnosticarem seus problemas. São frequentes as solicitações para que apresentem laudos que confirmem as patologias, muitas vezes já apontadas pelos professores. Mas todos os pais entrevistados descrevem que em suas atividades fora do contexto escolar essas crianças não apresentam problemas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa tem nos revelado um quadro que parece nosso velho conhecido, já meio amarelado pelo tempo. Concepções que insistem em definir o “problema do fracasso escolar” como do próprio aluno, como se fosse criado por ele mesmo. Podemos dizer que não há nada de particularmente novo nesse quadro, vários estudos já o descreveram e o perigo é justamente esse, deixarmos de nos questionar por isso. Esse quadro não foi pintado pela natureza, ele vem sendo delineado ao longo da história por concepções e políticas que insistem, conforme nos aponta Bauman (2008) no “(...) abandono do indivíduo a uma luta solitária para a qual a maioria de nós não conta com os recursos necessários para executá-la sozinho” (p.13).

Os alunos acabam sofrendo com as concepções carregadas de preconceitos e estereótipos de professores, que trazem uma forma padronizada de conceber a realidade. Eles apren-

deram a pensar tradicionalmente os seus alunos de uma determinada maneira. Aprenderam a tecer imagens de como deveriam atuar. Imagens que eles validaram como reais.

Os professores, a equipe técnica, os funcionários, os alunos, os pais e a comunidade aprenderam a enxergar as coisas de uma determinada forma. Uma forma que se repete enquanto imagem. Uma forma que se projeta para a comunidade. Uma crença na existência de um aluno ideal/normal que acaba cobrando a redução das diferenças individuais em prol da chamada relação social normal. O que acaba sendo esperado é que os sistemas educacionais normalizem as pessoas, tornando-as mais parecidas umas com as outras.

Quais têm sido as conseqüências desta ideologia normalizadora no contexto educacional brasileiro? As mais deletérias possíveis. Principalmente entre as camadas mais pobres da população. Segundo Mrech (1999), essa ideologia normalizadora desencadeia uma distorção de todo o processo de construção da relação professor-aluno. Mesmo antes de observar como o aluno estrutura o seu raciocínio, o professor já está preocupado com um procedimento de encaixe, tentando vê-lo dentro de uma categoria: aluno normal, com déficit de atenção, hiperatividade ou alguma outra patologia da moda.

Na escola pesquisada os alunos sofrem as conseqüências dessas ideologias. Quando deveriam estar sendo privilegiados pelo sistema educacional, com uma forma de ensino direcionada para as suas necessidades específicas, acabaram por se tornar as suas vítimas. São responsabilizados pelos próprios professores e pedagogos pelos seus “problemas”. Sua família acaba responsabilizada pelo seu insucesso e os profissionais que deveriam ensinar e garantir o direito da criança a aprendizagem acabam ocupando lugar de cobrança e se desresponsabilizam pelo processo de ensino/aprendizagem.

Entretanto, não podemos deixar de enfatizar que não pretendemos responsabilizar os professores e pedagogos pelos males da escola, nem procurar “culpados” nesse espaço. Trata-se sim de entendermos os determinantes econômicos, sociais e políticos que produzem esse quadro e a realidade do contexto escolar e inclusive pensarmos na pseudo-formação desses profissionais que muitas vezes são submetidos a condições precárias, completamente adversas a uma educação de qualidade.

## NOTAS

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um indicador que se baseia no desempenho do aluno em avaliações do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e em taxas de aprovação. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos. O IDEB de cada Instituição é apresentado em uma escala de zero a dez pontos. (Fonte site <http://portal.mec.gov.br>)

<sup>2</sup> Expressão inaugurada por Maria Helena de Souza Patto em PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

<sup>3</sup> Letra da música O Pulso, Arnaldo Antunes.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J. I. C.; SILVARES, E. F. M. Uma caracterização preliminar das clínicas-escola de Fortaleza. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 3, p. 50-56, 1994.
- BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- FORRESTER, V. **O Horror Econômico**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, 2007.
- MEIRA, M. E. M. E ANTUNES, M. A. M. (Orgs.) **Psicologia escolar**: Práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: Crianças-que-não-aprendem-na-escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- MRECH, L. **Psicanálise e Educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PATTO, M. H. S. “Escolas cheias, cadeias vazias” nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**. São Paulo: v. 21; n. 61, 2004.
- PATTO, M. H. S. “Escolas cheias, cadeias vazias” nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.21 n.61, 2007.
- PATTO, M. H. S. (org.) **A Cidadania negada**: políticas públicas e formas de viver. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- SANTOS, M. A. Caracterização da clientela de uma clínica psicológica da Prefeitura de São Paulo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 40, p. 79-94, 1990.
- SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SILVARES, E. Descrição comportamental e sócio-econômica da população infantil de uma clínica-escola de psicologia de São Paulo. **Relatório Científico**, 1989. [mimeografado].
- SOUZA, M. P. R. de. **A queixa escolar e a formação do psicólogo**. Tese (doutorado), São Paulo: Instituto de Psicologia-USP, 1996.
- SOUZA, M. P. R. de. Formação do psicólogo para atendimento a problemas de aprendizagem: desafios e perspectivas. **Estilos da Clínica**, 5 (9), p. 134-154, 2000.
- SOUZA, B. P.(org.) **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.