

Roberto José Cypriano

DESTINO ESCOLAR DE MIGRANTES RURAIS : UM ESTUDO
SOBRE MUDANÇA DE AMBIENTE, DO MEIO RURAL PARA O
MEIO URBANO, COMO POSSÍVEL FATOR DE DISTÚRBIO DE
APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada como exigên-
cia parcial para obtenção do título
de MESTRE EM EDUCAÇÃO (Psicologia da
Educação), à Comissão Julgadora da
Universidade Estadual de Campinas.

Campinas - 1982

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

COMISSÃO JULGADORA

DEDICO COM

AMOR E CARINHO

AOS MEUS PAIS

E ESPOSA

JÚLIO

CARMELITA (em memória)

e

LÚCIA

Agradecimentos:

meus agradecimentos às diretoras, professoras e funcionários, das escolas da rede Estadual e Municipal de Ensino de 1º Grau de Viçosa, Paula Cândido e Teixeira - MG., que muito contribuíram para a realização deste trabalho, pela atenção e cordialidade que tiveram para comigo, quando da coleta dos dados e entrevistas.

agradeço o estímulo e a atenção que me foram dispensados pela chefia, pelos colegas e pelos funcionários do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa.

agradeço à Reitoria da Universidade Federal de Viçosa pela oportunidade que me foi dada de poder realizar este Mestrado e à Assessoria de Treinamento pelo apoio dispensado.

aos professores da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, agradeço pela dedicação e apoio constante que tiveram, mais particularmente à Maria Meliane Furtado Montezuma (orientadora de programa e professora), Casemiro dos Reis, Demerval Saviani, James Patrick Maher (pelo apoio estatístico), José Camilo dos Santos Filho, Marconi Freire Montezuma, Maria Amélia Azevedo Goldberg, Maria Inês Fini Leite Vicentini, Moacir Gadotti, Raymond Paul Shepard e Roberto Cesar Covian.

em especial, agradeço ao Dr. Sérgio Goldenberg, orientador competente e amigo dedicado que com paciência acompanhou passo a passo a execução deste trabalho e ao Mestre Carlos Mioto pela revisão linguística do trabalho.

agradeço o carinho e estímulo de Da. Denise e Fernando Oliveira Araújo, Da. Carmélia de Oliveira e Iracema Cypriano, Julieta, Almerinda, Agilberto, Dirce, Pe. Antônio, M. José, M. Luiza e João Cypriano - sogros, madrasta e irmãos.

meu reconhecimento profundo a todas as crianças das escolas de 1º grau de Viçosa, pela sua participação mais direta, possibilitando a realização deste trabalho.

ÍNDICE

Capítulo	página
AGRADECIMENTOS	v
LISTA DE TABELAS	viii
LISTA DE FIGURAS	viii
I INTRODUÇÃO	1
Aprendizagem	2
Distúrbios da Aprendizagem	16
Justificativa do Projeto	22
II FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA	27
Problema e Objetivo do Estudo	29
Hipóteses	30
Pressupostos Conceituais	31
Delimitação do Problema	32
Definição dos Termos	32
Definição das Variáveis	42
III REVISÃO BIBLIOGRÁFICA OU SUPORTE TEÓRICO	43
IV ESTUDO DE CASO, SUJEITOS, MATERIAL E PROCEDIMENTO	117
Estudo de Caso	117
Sujeitos	119
Material	121
Procedimento	122
V RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	124
Resultados Brutos	124
Resultados Estatísticos	127
Análise dos Dados e das Entrevistas	129
Análise Estatística	129
Análise das Entrevistas	131
VI CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO	136
ANEXOS	139

ANEXOS		página
1	Mapa de Viçosa e Breve Histórico.	140
2	Histórico Escolar Padronizado	149
3	Modelo de Entrevista com Alunos Migran <u>tes</u> Rurais.	150
4	Modelo de Entrevista com Alunos Não- Migrantes	151
5	Modelo de Entrevista com as Ex-Profes <u>s</u> oras	152
6	Modelo de Entrevista com as Professo- ras da 4. ^a série do 1º grau.	153
7	Entrevista da Inspetora de Ensino	154
8	Entrevistas de Alunos Migrantes.	155
9	Entrevistas de Ex-Professoras e Profes- soras da 4. ^a série do 1º grau.	159
BIBLIOGRAFIA		171
RESUMO		176

LISTA DE TABELAS

TABELA		página
12	Atividade Relacionada com Participação na Sala de Aula.	35
4.1	Distribuição da Amostra.	120
5.1	Sujeitos Migrantes Rurais.	125
5.2	Sujeitos Não-Migrantes	126

LISTA DE FIGURAS

FIGURAS		página
5.1	Diferença entre a situação PRÉ e PÓS	127
5.2	Diferença entre a situação PRÉ e PÓS	130

I - INTRODUÇÃO

O ser humano no seu crescimento¹ sofre influências internas, do próprio ser que se desenvolve e, influências externas, do meio que o circunda, as quais irão afetar o seu comportamento, segundo o princípio de múltipla determinação pelo qual *toda expressão de comportamento é condicionada por uma série de formas precedentes de comportamento*².

Dentre todos os possíveis fatores que podem influenciar direta ou indiretamente o comportamento humano, encontram-se as influências ambientais, pois, *o processo de aprendizagem consiste no processo de ação recíproca entre homem e ambiente para se produzir uma mudança de comportamento*³.

Além dos fatores ambientais, escolares, familiares e pessoais que são a estrutura da personalidade do aluno, existem os outros que foram criados pelo tipo de educação que o indivíduo recebeu. Estes, segundo Correll e Schwarze (1974), passam a fazer parte dos fatores de personalidade.

Se observarmos os seres humanos, ao longo de toda a sua vida, veremos que possuem um longo período de infância que

1 . Crescimento, é entendido no seu sentido mais amplo, quer no campo físico-biológico, quer no campo social, intelectual, moral, mental e educacional.

2 . CORRELL, W. & SCHWARZE, H. Distúrbios da Aprendizagem, EPU/EDUSP, São Paulo, 1974, p. 7.

3. Id. Ibidem.

requer grandes cuidados para a subsistência e desenvolvimento. Assim sendo, é ele sem dúvida, muito vulnerável a influências profundas e numerosas.

Se as influências do meio físico são grandes e poderosas, podemos afirmar com segurança que as influências sócio-psico-educacionais, não são menores nem menos profundas tendo também grande repercussão no comportamento geral. Essas influências são forças poderosas, em se tratando de crianças, adolescentes e jovens em desenvolvimento nos quais as estruturas mentais ainda estão em fase de amadurecimento progressivo. Eles são seres desprotegidos, e requerem cuidados de toda espécie daqueles que já se supõem desenvolvidos : os adultos.

No presente trabalho, vamos nos ater àquelas influências que surgem quando da mudança de ambiente escolar da criança, do meio rural para o meio urbano. Essas influências poderão afetar o seu rendimento escolar e se constituir em possíveis distúrbios da aprendizagem, entendido como os que se verificam em *crianças que frequentam escolas e apresentam dificuldades de aprendizagem, embora não aparentem defeito físico, sensorial, intelectual ou emocional, em condições normais de aula*⁴.

1. APRENDIZAGEM

Vamos começar o nosso estudo sobre a aprendizagem com

⁴ . ROSS, Alan O. Aspectos psicológicos dos distúrbios da aprendizagem e dificuldades na leitura, McGraw-Hill, Sao Paulo, 1979, p. 13.

o pensamento de Breckenridge e Vincent : *o tratamento inteligente da criança exige um conhecimento de sua forma de crescimento e da maneira de influenciá-la favoravelmente*⁵. Se quisermos realmente entender o que seja a aprendizagem, precisamos primeiro, entender como a criança se desenvolve física, psicológica e socialmente e, depois, buscar os meios para podermos influenciar da melhor maneira possível neste desenvolvimento.

Em se tratando de educação, existem três áreas de interesse : o aluno, o processo de aprendizagem e a situação de aprendizagem. Tudo isto constitui um Sistema de Aprendizagem que é *uma combinação organizada de pessoas, materiais, facilidades, equipamentos e procedimentos que interagem para atingir um objetivo*⁶ - a Aprendizagem.

O aluno é a primeira e a mais importante das três áreas, pois sem ele não há aprendizagem e de nada adiantaria o processo ou a situação de aprendizagem.

Pelo termo aluno, de acordo com Lindgren (1977), *entendemos os discípulos ou estudantes que individual ou coletivamente constituem o grupo da classe - as pessoas para quem o programa educacional existe e funciona*⁷.

Nós percebemos que muito do que acontece em sala de

5 . BRECKENRIDGE, M.E. e E.L. VINCENT, Child development: physical and psychological growth through the school years. Philadelphia, Saunders, 1950, in Mouily G.J. Psicologia Educacional, Pioneira, São Paulo, 1974, p. 59.

6 . DAVIS, Robert et al. Sistema de aprendizagem, Ed. McGraw-Hill do Brasil, São Paulo, 1979, p. 301.

7 . LINDGREN, H. Clay, Psicologia na sala de aula, Livros Técnicos e Científicos Editora, Rio de Janeiro, 1977, p. 5.

aula, ou mesmo do que acaba não acontecendo, é fruto da interferência de circunstâncias que podem ser explicadas em *termos de personalidade, estágios de desenvolvimento e problemas psi-co-sociais dos alunos que constituem a classe*⁸.

Estas circunstâncias que estão influenciando agora po-dem ser fruto da constituição genética da criança, podem ter surgido durante o período de gestação, ou mesmo após o nasci-mento, fruto do meio onde esta criança se encontra.

Muito do desenvolvimento psico-social de uma criança, pode-se afirmar sem exagero, é resultado da atmosfera na qual ela evoluiu, no decurso de seus anos de formação, *mais que os métodos de educação, quaisquer que sejam seus valores teóricos são as influências do meio que lhe moldam o coração e o espí-rito*⁹.

Não existem em sala de aula soluções rotineiras. Cada participante encontra-se num estágio de desenvolvimento, tra-zendo sua experiência peculiar de vida. Cada um encontra-senum determinado ponto do caminho da própria maturação. Devido a certas capacidades, experiências passadas e motivações, algu-mas crianças estão preparadas para as tarefas do dia. Outras não. Estão presentes, mas, não estão prontas para aquelas ta-refas.

Para entendermos o comportamento de uma criança deve-mos levar em conta como os

8 . LINDGREN, H.C., id. ibidem.

9 . VIOLLET, J. Pequeno tratado de pedagogia, Edições Paulinas, São Paulo, 1967, p. 33.

potenciais físico, intelectual, emocional e social amadurecem e se modificam à medida que esta criança cresce; quais as condições que favorecem um crescimento saudável e quais as condições que o impedem 10.

O que vem a ser aprendizagem então ? Para tanto, devemos levar em conta o Processo de Aprendizagem que é o processo pelo qual a pessoa apresenta mudanças em seu comportamento ou descobre novas maneiras de agir, novos conceitos e novas informações¹¹.

Tudo o que ocorre enquanto a pessoa aprende, constitui o processo de aprendizagem. A aprendizagem nunca para, mas está sempre se efetivando. Começa quando o indivíduo nasce ou mesmo até antes e, continua de uma maneira ou de outra durante toda a vida, só terminando com a sua morte.

O processo de aprendizagem pode-se dar de uma maneira intencional, direta e sistemática, através de uma instituição oficial, a escola, ou não intencional, indireta e assistemática, através de todas as benéficas influências que a sociedade exerce sobre os indivíduos que a compõe.

Finalmente devemos levar em conta a situação de aprendizagem que se refere mais especificamente ao ambiente onde se dá o seu processo, isto é, o local onde o aluno se encontra. A situação de aprendizagem se refere a qualquer circunstância que possa influenciar o aluno ou o processo de aprendizagem e in-

10. MORSE, W.C. & WINGO, G.M., Psicologia e ensino, Livraria Pioneira Editora, São Paulo, 1978, p. 4.

11. LINDGREN, H.C., opus cit., p. 5.

terferir neles.

Desde já percebemos o volume de fatores que podem influenciar a aprendizagem de um aluno - professores, localização da sala de aula, número de alunos em classe, iluminação, barulho, disposição das carteiras, relacionamento entre professor e aluno e entre os próprios alunos, o clima emocional da classe e a própria atitude da comunidade para com a escola, (se são atitudes de valorização ou desvalorização dela).

Como estamos vendo, se a aprendizagem é um processo, o que é aprendido, isto é, o seu produto influencia a aprendizagem subsequente, e poderá ter efeitos aceleradores ou retardadores sobre ela.

A aprendizagem envolve uma grande variedade de fatores, tais como motivação, habilidade de organização, adaptação e prática, por isso então podemos dizer com Melton, na citação de Krynski :

aprendizaje es un cambio de conducta el cual se correlaciona con experiencia y entrenamiento y por lo tanto ocurre el aprendizaje cuando la persona debe reaccionar ante una situación para resolver en la cual sus respuestas adquiridas son inadecuadas y en consecuencia es necesario un proceso de adaptación para satisfacer una necesidad o un motivo 12.

Uma vez mais vemos que o fenômeno chamado aprendizagem é por demais complexo para ser exaurido em poucas linhas ou com um só autor. Muitas vezes o aluno se encontra em deter-

12. KRYNSKI, S. e colaboradores. Deficiência mental, Livraria Ateneu S/A, Rio de Janeiro, 1969, p. 405.

minadas situações que o obrigam a ter esse ou aquele comportamento, e que em sala de aula é tido como um comportamento inadequado para uma determinada aprendizagem. Como tal essa criança é logo taxada de anormal pelos professores sem o ser de fato.

Mcfarland, citando Gagné, diz que *a aprendizagem é uma mudança na disposição ou capacidade humana, que pode ser conservada, e que não é simplesmente atribuível ao processo de crescimento*¹³.

Pelo pensamento de Gagné percebemos que a aprendizagem é uma mudança de comportamento. Muito do que aprendemos no passado influencia o comportamento atual. Esta aprendizagem é fruto de uma mudança na disposição ou capacidade. Quem aprende pode mudar seu comportamento numa situação futura, só dependendo das circunstâncias presentes. Evita-se, assim, taxar esta criança de anormal mesmo que a sua capacidade de ação ou reação seja atingida naquele momento, pois a mudança de comportamento pode afetar o que a criança é capaz de fazer ou esteja inclinada a fazer.

Não resta dúvida de que a aprendizagem supõe uma relativa fixidez do aprendido. Mas no tocante à capacidade ou inclinação que é adquirida, não pode ser especificada. Vemos que algumas coisas esquecemos e outras não, de tudo aquilo que aprendemos. Existem então, mudanças no comportamento, capacida

13. MCFARLAND, H.S.N., Teoria psicológica & prática educacional, Editora Globo, Porto Alegre, 1977, p. 194.

de e inclinação que não duram muito.

Não podemos nos esquecer de que o ser humano é evolutivo por excelência. Dia após dia, vai adquirindo novos conhecimentos que unidos às experiências passadas vão constituir os comportamentos futuros.

Nós não herdamos inteligência, aptidões especiais ou características de personalidade. A hereditariedade simplesmente estabelece o limite dentro do qual um organismo pode responder. ... os genes atuam determinando apenas a estrutura do indivíduo. O crescimento da estrutura progride através de uma interação com o meio 14.

Sendo o ser humano evolutivo, ele progride em direção a um desenvolvimento considerado ótimo em determinado estágio para determinados comportamentos. É o que chamamos de maturidade que é o desempenho satisfatório das potencialidades de uma pessoa. Isso pressupõe o desenvolvimento e o uso das capacidades mentais e físicas de uma pessoa até as suas possibilidades máximas¹⁵.

Não é diferente o pensamento de Mouly (1974) quando diz que

o nível de desenvolvimento apresentado por um indivíduo, em qualquer momento, resulta da maturação de suas potencialidades inatas e de todas as

14. LUNDIN, R.W., Personalidade: uma análise do comportamento, E.P.U., São Paulo, 1977, pp. 233 e 234.

15. MORSE, W.C. & WINGO, G.M., opus cit., p. 117.

suas modificações através da pressão e influências ambientais 16.

É dentro desse ponto de vista que podemos encontrar o conceito de aprendizagem como sendo

mudança do potencial de se ver, pensar, sentir e fazer as coisas através de experiências parcialmente perceptivas, parcialmente intelectuais, parcialmente emocionais e parcialmente motoras 17.

Em qualquer situação de aprendizagem, encontramos educandos com as suas experiências passadas, suas capacidades atuais, suas necessidades e seus sentimentos, constituindo um todo integrado e com interferências recíprocas. Se uma experiência estiver intimamente ligada ao pensamento, à imaginação, à emoção, à lembrança de experiências passadas e atividade física adequada, ela será uma experiência muito mais rica, do que uma experiência que exige simples memorização. Será uma aprendizagem muito mais abrangente e profunda.

A aprendizagem se dá sob as mais variadas condições e circunstâncias. Aprendemos continuamente, no lar, na rua, no trabalho, na escola. Aprendemos de maneira casual, circunstancial e, aprendemos também de maneira organizada, em um ambiente estruturado.

Um dos problemas da aprendizagem é que ela nunca po-

16. MOULY, G.J., Psicologia educacional, Livraria Pioneira Editora, São Paulo, 1974, p. 59.

17. MORSE, W.C. & WINGO, G.M., opus cit., p. 213.

de ser observada diretamente. A aprendizagem é uma variável que se interpõe entre algo que acontece no mundo e o comportamento subsequente do aluno. Não podendo ser diretamente visível, temos necessidade de observar em que o comportamento do aluno se modificou para termos uma certa garantia de que a aprendizagem ocorreu. Todavia, devemos estar atentos pois nem toda mudança de comportamento é resultante de uma aprendizagem. Outros fatores também podem provocá-la, embora possamos dizer que uma definição completa de aprendizagem *ênfatiza a noção de uma mudança relativamente permanente no comportamento como função da prática ou experiência*¹⁸.

Isto porque com a aprendizagem os estímulos adquirem, *novos significados, fatores estranhos e interferentes são eliminados, alguns estímulos tornam-se substitutos de outros e o comportamento é melhor integrado*¹⁹.

Se verificarmos outra definição além das já citadas constataremos esta afirmativa : *os termos criação e aprendizagem referem-se às transformações de comportamento, resultantes da modificação de tendências do desenvolvimento, através de influências ambientais*²⁰.

A criança desde a concepção até o nascimento tem uma multiplicação de milhões de células. Logo após o nascimento já começa a apresentar sinais claros de comportamento motor, em

18. DAVIS, Robert et al., opus cit., p. 162.

19. Idem, p. 163.

20. MOULY, G.J., opus cit., p. 60.

cional, intelectual e social. Esses aspectos de crescimento e desenvolvimento são fruto do potencial que a natureza lhe transmitiu pela hereditariedade. Esses dois elementos, influências ambientais e potencial hereditário, não podem ser esquecidos por todos aqueles que militam na educação :

os professores e psicólogos devem convencer-se , do papel significativo desempenhado pelo ambiente, no desenvolvimento individual do potencial hereditário; é evidente, por exemplo, que uma criança não nasce genial, mas apenas com as potencialidades para tornar-se um gênio, uma vez satisfeitas determinadas condições ambientais. É também evidente que o ambiente desempenha um papel importante na determinação da porcentagem do potencial hereditário que o indivíduo chega a desenvolver, e isso pode produzir uma diferença muito importante na eficiência de seu comportamento. 21

Quanto à aprendizagem, devemos estar atentos à importância que a educação poderá ter na determinação da direção do desenvolvimento e do desempenho do potencial hereditário.

Além do conceito de maturação em aprendizagem, devemos considerar um outro conceito muito importante, a prontidão. Enquanto a maturação se refere ao potencial herdado, a prontidão não depende apenas da maturação de capacidades inatas, mas inclui fatores como a motivação e experiência, sobre os quais o ambiente exerce um papel muito mais importante.

A prontidão refere-se apenas à capacidade da criança para empregar, em determinada tarefa habilidades iguais às exigências da situação. 22

21. Mouly, G.J., opus cit., p. 64.

22. Idem, p. 77.

Este é um dos grandes problemas em sala de aula : o professor sem levar em conta a prontidão, estabelece programas e tarefas indistintamente para todos os alunos que se encontram em graus diferentes de desenvolvimento e de prontidão para as referidas tarefas. Há necessidade de se estabelecer quais as experiências exigidas para cada nível de crescimento e para cada aluno em particular, assim como há necessidade de se determinar os aspectos e níveis de preparação exigidos para os vários assuntos que são abordados em sala de aula, pois os graus de dificuldades são diferentes. Além disso segundo Mouly (1974)

deve-se notar, também, que a aprendizagem é influenciada por vários aspectos da personalidade total, no ambiente total, e que todas as generalizações obtidas, a respeito do assunto, devem ser consideradas com a conhecida frase 'em igualdade de condições' ... pois a aprendizagem refere-se a mudanças de comportamento, resultantes da experiência. 23

Pelo que podemos verificar de tudo o que foi dito, a aprendizagem é algo que se processa na mente da pessoa sem que haja possibilidade de verificação externa, a não ser que se observe uma alteração nesse comportamento. Portanto a aprendizagem só pode ser verificada depois que se realizou, não enquanto está se processando. Por isso podemos dizer com Ross (1879) que a

aprendizagem não é um comportamento, mas uma al

teração de comportamento. Também não é um evento singular, mas um sistema de fases inter-relacionadas... é um processo complexo... a aprendizagem nada mais é que a designação que adotamos quando observamos aumento de especialização ou de conhecimento 'sob certas' circunstâncias. 24

Sem que haja a aquisição de habilidades consideradas necessárias para se lidar com certos acontecimentos e sem um aumento de conhecimento prévio desses acontecimentos por parte do aluno, não podemos falar que tenha havido uma aprendizagem no sentido de mudança de comportamento. A aprendizagem de habilidades motoras pode facilmente ser verificada, mas no caso de aprendizagens mais complexas torna-se difícil a sua verificação.

Existem circunstâncias que dificultam a aprendizagem de uma criança. Muitas vezes, o desempenho factual dela está abaixo da expectativa que se tem da sua capacidade.

É difícil apurar se uma determinada forma de instrução é apropriada para uma criança. É mais difícil ainda determinar a capacidade de aprendizagem de uma criança. 25

Na aprendizagem, segundo Ross (1979), devemos levar em conta o potencial da criança. O que ela é realmente capaz de aprender, e o seu desempenho, o que ela está realmente aprendendo, numa situação normal de sala de aula. Quando houver

24. ROSS, Alan O. Aspectos psicológicos dos distúrbios da aprendizagem e dificuldades na leitura, Editora McGraw-Hill do Brasil, Sao Paulo, 1979, pp. 17 e 18.

25. Idem, p. 23.

discrepância entre o potencial e o desempenho, falamos que existe uma dificuldade de aprendizagem por parte do aprendiz.

Quando falamos em potencial de aprendizagem, estamos nos referindo à qualidade dos dons inerentes a uma criança, ao equipamento de que ela (menino ou menina) vem munida para a tarefa de aprendizagem²⁶.

Só podemos fazer uma estimativa do potencial de aprendizagem de uma criança ao analisarmos o seu desempenho, o que pode ser feito, por exemplo, através de um teste-padrão de inteligência. Contudo, os testes usados para medir a aprendizagem de um aluno (testes de desempenho) estão sujeitos a muitas distorções, o que diminui a sua confiabilidade e validade, mas que, de qualquer modo servem para dar um indício do que realmente se passa.

Devemos então levar em conta o que Ross diz :

como a aprendizagem não pode ser diretamente observada e é impossível mensurar o potencial de aprendizagem, torna-se extremamente difícil uma identificação exata de alterações na capacidade de aprendizagem. Pode-se identificar crianças como portadoras de distúrbios de aprendizagem, quando, na realidade, o problema reside na deficiência do ensino. Por outro lado, crianças portadoras de distúrbios de aprendizagem podem ser ignoradas ou porque o problema que apresentam é impropriamente imputável ao baixo nível de inteligência, ou porque, mesmo com suas dificuldades, fazem por satisfazer as baixas expectativas dos adultos por elas responsáveis. 27

É fato que as crianças evoluem, apresentando mudanças

26. Idem, ibidem.

27. Idem, p. 26.

de comportamento com o tempo. As crianças normais aprendem com maior facilidade conforme vão se tornando mais velhas. Também é fato que as diferenças individuais existem nas taxas de desenvolvimento, mas

até o momento em suas práticas educacionais, nos sa sociedade vem se conduzindo como se este fato inexistisse. É a idade (o grifo é nosso) cronológica da criança (menino ou menina), e não o seu estado de desenvolvimento que determina quando deve ingressar na escola. 28

Seria de bom alvitre perguntarmos até que ponto a idade cronológica serviria de base para se estabelecer o início ou a seqüência da escolaridade. Parece-nos que o problema é bem mais complexo, outros elementos deveriam ser levados em consideração, tais como as estruturas motora, cognitiva, emocional, motivacional e social : o grau de maturidade e prontidão da criança para determinada disciplina ou matéria.

28. Idem, p. 44.

2. DISTÚRPIO DE APRENDIZAGEM

Depois desta introdução sobre o desenvolvimento da criança, sobre as circunstâncias que podem interferir em seu desenvolvimento, sobre o que seja aprendizagem e as suas circunstâncias, passemos agora a analisar os Distúrbios de Aprendizagem.

Durante o período escolar, muitas vezes, os alunos não têm o rendimento de aprendizagem que era de se esperar, em conformidade com a sua capacidade. Essa discrepância entre o rendimento e a capacidade do aluno pode constituir um distúrbio de aprendizagem que pode ser relativo ao tempo ou ao rendimento e que pode afetar a aprendizagem escolar como um todo.

Todo aluno tem um potencial e em vista desse potencial esperamos que ele atinja determinado nível de rendimento. Se isto não acontece, podemos supor que haja um distúrbio de aprendizagem. Assim, podemos definir um distúrbio de aprendizagem como

uma queda do rendimento da aprendizagem abaixo do nível indicado pelo talento e desenvolvimento psico-intelectual do indivíduo. 29

São portadoras de distúrbios de aprendizagem

aquelas crianças que frequentam escolas e apresentam dificuldades de aprendizagem, embora não apresentem defeito físico, sensorial, intelectual ou emocional. 30

em condições normais de aula.

Tais crianças parecem encontrar dificuldades para se lecionar os estímulos que são relevantes para o trabalho escolar proposto. Percebem os estímulos de uma forma diferente. São crianças que parecem codificar mensagens, de maneira imprópria e sem possibilidade de aproveitamento imediato ou futuro.

Existem crianças que apresentam comportamento impulsivo, são hiperativas, distraídas ou desmotivadas. Algumas são portadoras de anormalidades cerebrais que podem ser detectadas nas suas funções. Outras são portadoras de um baixo grau de auto-estima ou alto grau de ansiedade perante as tarefas de aprendizagem.

Muitos fatores podem interferir na discrepância entre o rendimento ou desempenho escolar e o potencial teórico estimado. Por isso do nosso trabalho vamos excluir aquelas situações nas quais existem lesões cerebrais, deficiências físicas (falta de audição ou de visão) deficiências psicológicas (doentes mentais), ou como nos apresenta Ross, (1979)

um distúrbio de aprendizagem apresenta-se quando a criança não manifesta subnormalidade mental geral, não é portadora de deficiência das funções visuais ou auditivas, não está impedida de desempenhar tarefas educativas em razão de distúrbios

psicológicos desconexos e é dotada das vantagens proporcionadas por educação e cultura adequadas, mas que não obstante, manifesta deficiente desempenho teórico. 31

Vemos então que existe um distúrbio de aprendizagem quando uma criança não consegue aprender nas condições em que outras crianças de sua idade, inteligência, experiência e capacidade são aptas a fazê-lo, caso contrário não se trataria de distúrbio de aprendizagem. Conforme afirma Ross (1979),

um distúrbio de aprendizagem serve para identificar crianças que experimentam dificuldades na aquisição de matéria teórica, a despeito do fato de que apresentam pelo menos inteligência normal e que não demonstram desfavorecimento físico, emocional ou social. E mais ainda as crianças portadoras de distúrbios de aprendizagem não são incapazes de aprender mas precisam de ajuda especial e individualizada se quiserem beneficiar-se da experiência escolar. 32

Semelhante é o conceito de distúrbio de aprendizagem apresentado por Margarita Michelena no prólogo da edição espanhola de Barry y Patricia Bricklin (1971) :

cabe decir que la mayor parte de los niños de bajo rendimiento escolar se integra de chicos con un cociente intelectual normal y con frecuencia superior, de modo que sus deficiências en classe no pueden atribuirse a la inferioridad mental, ni mucho menos. 33

31. Idem, p. 28.

32. Idem, p. 33.

33. BRICKLIN, B. & BRICKLIN, P.M., Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar, Editorial Pax, México, 1971, p. xi.

Nós nos encontramos diante de problemas psicológicos que são fruto da desintegração familiar (pais separados, pais deficientemente preparados ou com personalidade neurótica) ou que são fruto das relações defeituosas da criança com seu meio social em geral ou da influência escolar em particular. Barry y Patricia Bricklin (1971) também são de parecer que

el escolar inteligente de bajo rendimiento académico es un niño cuya eficiencia diaria en la escuela (y en otros campos) es muy inferior a lo que podía esperarse de su inteligencia. Gran número de estos niños actúan en forma deficiente a causa de ciertas actitudes emocionales conflictivas, ... si el niño no satisface en nivel que corresponde a su capacidad intelectual, tiene un rendimiento insuficiente. 34

Segundo os autores em questão existem quatro causas que explicariam o baixo rendimento escolar das crianças : causas físicas (defeitos de audição e de visão); causas pedagógicas, ou de métodos de ensino; causas sociológicas (crianças que são desviadas dos seus estudos, porque o seu próprio meio subestima a educação); e, finalmente, causas emocionais. Estas segundo os autores são responsáveis por 80% das deficiências no rendimento escolar. Muitas vezes há crianças que apresentam inteligência normal e até superior, mas as atitudes emocionais conflitivas ou as tensões emocionais oriundas das mais variadas circunstâncias da vida, são suficientes para determinar o baixo rendimento.

Estas causas emocionais, juntamente com as causas pe

34. Idem, p. xv e p. 7.

pedagógicas - métodos de ensino e as causas sócio-ambientais são os elementos que, determinando uma queda no rendimento escolar ou determinando uma baixa aprendizagem, caracteriza aquilo que estamos chamando de distúrbio de aprendizagem.

Para Richard J. Schain, (1978), do ponto de vista clínico o termo *distúrbio de aprendizagem* significa que o desempenho escolar de uma criança não está proporcional à sua capacidade intelectual³⁵.

O autor norte-americano Philip E. Vernon (1979) apresenta pequena diferença na caracterização do que viria a ser um distúrbio de aprendizagem, dando maior ênfase ao aspecto da prontidão para a aprendizagem :

As diferenças individuais são, na realidade, diferenças na prontidão para aprender. Cada criança entra na escola com nível diferente de inteligência, interesse e conhecimento anterior. Cada uma tem prontidão diferente para iniciar a aprendizagem. 36

Os alunos são realmente diferentes em suas características e potencialidades. Desta forma a escola deve então ajustar-se a eles para propiciar-lhes maior desempenho. É necessário adaptar-se o programa às potencialidades, capacidades e padrões de desenvolvimento das crianças para que elas possam usufruir o máximo possível daquilo que a escola lhes pode oferecer.

35. SCHAIN, Richard J., Distúrbio de Aprendizagem na Criança, Editora Manole, São Paulo, 1978, p. 1.

36. VERNON, Philip E. in MORSE & WINGO, Leituras de psicologia educacional, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1979, p. 380.

recer. É neste sentido que Brueckner (1974) define o aluno como sendo portador de dificuldades de aprendizagem quando as realizações de um aluno em alguma matéria são consideravelmente inferiores ao que normalmente se poderia esperar de seu potencial discente e de seu nível de maturidade³⁷.

Podemos perceber que os últimos autores usam o termo dificuldades, com o mesmo sentido que estamos dando ao termo distúrbios ou seja, um rendimento insuficiente de uma criança quando frequenta escola. Para lá ela leva tudo o que recebeu do suporte hereditário como um potencial a ser desenvolvido e suas experiências passadas que devem servir de base para a modificação dos novos comportamentos, em contacto com experiências novas. Espera-se então, que esta criança tenha um determinado comportamento, considerado bom, caso contrário, falamos em distúrbios de aprendizagem.

Há necessidade de que esta criança, tenha um certo desenvolvimento psico-sócio-emocional, ou que tenha um certo grau de maturidade para a tarefa que estará sendo proposta em sala de aula. É necessário também que tenha uma equivalente prontidão para a referida tarefa. Caso isto não aconteça, podemos estar certos de que em algum aspecto o rendimento desta criança não será compatível com o seu potencial.

Outros fatores externos a considerar são os programas, os métodos de ensino, materiais didáticos, o clima emo

37. BRUECKNER, L. J. & BOND, G. L., Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje, Ediciones Rialp, S/A, Madrid, Espanha, 1974, p. 13.

cional em sala de aula, o relacionamento com os colegas e professores. Além desses, a expectativa que os pais e professores têm dos alunos e filhos, são outros tantos elementos que podem interferir na aprendizagem escolar.

3. JUSTIFICATIVA DO PROJETO

Um estudo objetivando o conhecimento dos problemas oriundos da mudança de ambiente escolar do meio rural para o meio urbano, no Brasil, é de interesse para todos aqueles que se preocupam com o sistema educacional como um todo.

O pensamento de Fernando Azevedo, citado por Ruth Ivoty Torres da Silva, evidencia a importância que se deve dar à educação rural :

a questão da Educação Rural não é somente uma questão de interesse pedagógico, puramente técnico ou de caráter regional: ela é de grande complexidade e toca os interesses essenciais do País. 38

38. SILVA, Ruth Ivoty Torres da. A escola primária rural, Editora Globo, Porto Alegre, 1970, p. 3.

No Brasil, essas mudanças ambientais são rotineiras e os problemas decorrentes dessa situação são sentidos por todos os educadores que militam no ensino de 1º grau principalmente. Os problemas disso decorrentes podem repercutir tanto na vida escolar futura de 2º e 3º graus, como na vida profissional das crianças que abandonam os estudos.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentados pelo Cadernos do CEAS, *as migrações internas atuais constituem o mais impressionante movimento populacional de toda a história do Brasil. A movimentação interior da população vem de longa data em nosso país, ligado aos ciclos econômicos*³⁹.

Se olharmos, então, não só as migrações do campo para a cidade, como também toda e qualquer migração interna, podemos verificar, pelo Censo de 1970, dados do IBGE, que foram 29,5 milhões de migrantes, dos quais 18,8 milhões foram migrantes dentro do próprio estado e, 10,7 milhões buscaram outras regiões. Mais ainda : dos 29,5 milhões de migrantes, perto de 20 milhões foram recenseados em áreas urbanas e, desses, 11 milhões se diziam residentes nas regiões metropolitanas⁴⁰.

Segundo dados mais recentes do Censo de 1980, a tendência migratória, embora em menor escala, mostra ainda uma diminuição acentuada de população rural. Há uma tendência pela

39. Centro de Estudos Migratórios, Reflexões sobre as Migrações, São Paulo, 26/06/79 (mimeo). As Migrações no Brasil Hoje, Cadernos do CEAS Salvador - Bahia, nº 65, janeiro/fevereiro 1980, p. 26.

40. Idem, pp. 27-28.

busca das regiões pioneiras⁴¹.

Pelo Censo de 70, perto de 8 milhões são migrantes rurais, que foram para outras regiões rurais ou para regiões urbanas. Desses, perto de 6 milhões são trabalhadores volantes na agricultura, como trabalhadores sazonais, em épocas de colheitas. Uns são trabalhadores itinerantes que vão para fazendas mais distantes (através de intermediários); outros são trabalhadores urbanos, conhecidos por bóias-frias, que trabalham nas fazendas recebendo pagamento diário, sem carteira profissional assinada; outros ainda são pequenos proprietários, os parceiros e posseiros, que boa parte do ano trabalham nas fazendas próximas para complementar sua pequena renda como produtores⁴².

Em 72 os minifúndios totalizavam 72% do número de imóveis rurais, com apenas 12,5% da área agriculturável. Os latifúndios somavam 23,3% dos imóveis, com 77,9% da área agriculturável. Encontramos uma concentração muito grande de propriedade da terra em mãos de poucos (IBGE)⁴³.

O êxodo rural, em boa parte determinado pela situação agrária apontada acima e intensificado pelas transformações mais recentes no campo, está constantemente acrescentando novos contingentes no processo de urbanização caótica. O campo brasileiro é uma realidade complexa, com o predomínio do lati

41. Jornal do Brasil, Caderno Especial, Rio de Janeiro, 31 de maio de 1981

42. CEAS - Centro de Estudos Migratórios, opus cit., p. 29.

43. Idem, p. 30.

fúndio e da agricultura de exploração, e que com a penetração do capitalismo agrário, recebe conotações próprias em cada região⁴⁴.

Com a concentração das terras em mãos de poucos, com a criação intensiva e extensiva da pecuária e com a mecanização da lavoura, temos uma dispensa acentuada da mão-de-obra rural, provocando as migrações rurais e trazendo um inchamento periférico nas grandes metrôpoles. Como consequência surgem as favelas, com uma concentração de mão-de-obra desqualificada para o trabalho urbano, nos seus vários setores.

Essas migrações, quer internas quer externas, levam a um senso de desenraizamento. As cidades estão crescendo desorganizadamente, tornando cada dia mais difícil o oferecimento dos serviços básicos de alimentação, hospitalização, higiene, água, esgoto, luz, escolas, o que faz aumentar a marginalização social, cultural, econômica e educacional. Há falta de verbas, de vagas nas escolas e um grande índice de repetência e evasão escolar.

É necessário que se adote uma política de diagnosticar a origem das crianças que estão frequentando as escolas para se verificar que tipo de aluno se está tendo para propiciar a eles um ambiente mais adequado para uma mudança de comportamento.

Vemos hoje a preocupação dos organismos oficiais com relação à educação rural,

44. Idem, p. 15.

a primeira linha programática é a educação no meio rural, buscando atingir um dos focos mais acentuados de pobreza no País. Considerando que na área rural se verificam as menores taxas de escolarização, os maiores índices de repetência e evasão e a maior dificuldade de adequação às particularidades da clientela e do meio, encontra-se aí um dos desafios. Levando ainda em conta a propensão à migração, em si inevitável, mas fortemente acelerada pelas condições de pobreza rural, coloca-se o problema complexo de imprimir à oferta de serviços educacionais conteúdo condizente com as necessidades sócio-econômicas locais. 45

Com este estudo, espera-se contribuir de algum modo, para levantar cientificamente, ao menos um dos problemas que podem prejudicar a aprendizagem dessas crianças migrantes. E espera-se também que possa propiciar novos estudos no sentido de abrir campos para o surgimento de novas alternativas educacionais, para a solução de problemas oriundos da mudança de ambiente escolar.

A questão a investigar então seria : em que medida a mudança do ambiente escolar, do meio rural para o meio urbano, poderá ser fator de distúrbio de aprendizagem ?

45. BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. Secretaria-Geral. III Plano setorial de educação, cultura e desportos; 1980/1985. Brasília, MEC/DDD, 1980, pp. 15 e 47.

II - FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO PROBLEMA

Um dos grandes problemas que afligem o Brasil, quase que cotidianamente, é o da migração rural para a cidade¹. Esta migração do meio rural para o meio urbano traz a reboque uma série de problemas sócio-econômicos e educacionais, sendo estes os que mais nos interessam. São problemas de adaptação ao novo ambiente e de vaga para as crianças. E quando as crianças são matriculadas, outro problema mais sério se apresenta : a diferença ambiental escolar de sua correlata urbana.

Sem dúvida, podemos pressupor que a educação escolar do meio rural deveria ser bastante diferente da educação escolar do meio urbano, quer em suas características específicas, quer em termos do meio cultural e nível sócio-econômico. É bem sugestivo o que o Prof. Carlos Rodrigues Brandão apresenta no prefácio do livro "A Questão Política da Educação Popular", prefácio de autoria de Antonio Cícero de Sousa, lavrador de sítio, no sul de Minas Gerais :

... Educação... quando o senhor chega e diz "educação", vem de seu mundo, o mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo... Quando eu falo o pensamento vem dum outro mundo... A escolinha cai-não-cai ali num canto da roça, a professorinha dali mesmo, os recursos tudo como é o resto da regra do pobre. Estudo? Um ano, dois, nem três. Comigo não

1 . JORNAL DO BRASIL, Caderno Especial. Rio de Janeiro, 31 de maio de 1981

foi nem três. Então eu digo "educação" e penso "enxada", o que foi prá mim... A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, é pros usu do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem um saber de sua gente e ela serve prá que mundo?... Então, "educação"! É por isso que eu digo que a sua é a sua e a minha é a sua. São que a sua lhe fez. E a minha?... 2

O meio rural é carente humana e materialmente, enquanto o meio urbano é melhor servido e, ainda que defasado em alguns aspectos, é bem melhor do que aquele.

Segundo Caldeira (1960), a situação sócio-econômica, das famílias rurais é bastante depauperada e isto obriga a que as crianças, muito cedo, sejam chamadas a cooperar no trabalho braçal para o sustento da família, em épocas de plantio ou de colheita por falta de mão-de-obra, em detrimento do já mingüado trabalho escolar rural³.

Devemos levar em conta ainda o background de vivências experienciais de que a criança rural é portadora, bem diferente do background de outra do meio urbano. Por outro lado, a criança do meio rural muitas vezes não se adapta a uma cultura e a valores do meio urbano e deverá dispender grandes esforços para realizar um mínimo de aculturação com os padrões do meio urbano, o que poderá criar problemas de aprendizagem em sala de aula, ou de rendimento escolar.

Vários fatores podem interferir no rendimento escolar

2 . BRANDAO, Carlos Rodrigues (org.) e outros. A questão política da educação popular, Brasiliense, São Paulo, 1980.

3 . CALDEIRA, Clovis. Menores no meio rural, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, INEP/MEC, Rio de Janeiro, 1960.

de uma criança que, por qualquer motivo, é obrigada a mudar de escola e de ambiente : novos professores, novos colegas, novos métodos de ensino. Estas circunstâncias são suficientes para provocar as mais diversas reações nela.

Esta situação toda cria ambientes bem diferentes que, sem dúvida, interferem no rendimento escolar, principalmente, quando uma criança do meio rural passa a estudar no meio urbano. Assim sendo, podemos formular o seguinte problema : EM QUE MEDIDA A MUDANÇA DE AMBIENTE ESCOLAR DE UMA CRIANÇA DO MEIO RURAL PARA O MEIO URBANO PODERÁ CONSTITUIR UMA FONTE DE DISTÚRBO DE APRENDIZAGEM ?

1. PROBLEMA E OBJETIVO DO ESTUDO

Sendo o nosso problema - em que medida a mudança de ambiente escolar de uma criança do meio rural para o meio urbano poderá constituir uma fonte de distúrbio de aprendizagem? - o objetivo deste estudo é investigar os efeitos da mudança de ambiente escolar em crianças que freqüentaram escolas rurais até a terceira série do 1º grau e que, no ano de 1981, estejam freqüentando a quarta série do 1º grau em escolas situadas na sede do município de Viçosa, Minas Gerais⁴.

Busca-se com este objetivo : (1) comparar os resultados acadêmicos obtidos pelas crianças nas escolas rurais, com os obtidos por essas mesmas crianças em escolas urbanas de Vi-

4 . Mapa do Município de Viçosa e Breve Histórico (anexo 1).

çosa, durante o corrente ano letivo; (2) comparar os resultados acadêmicos das crianças oriundas do meio rural com os de crianças que estudaram sempre na mesma escola urbana; (3) verificar em que medida a mudança de ambiente escolar estaria interferindo no rendimento escolar dessas crianças, através de entrevistas com elas e com suas respectivas professoras e ex-professoras, e também com os alunos que estudaram sempre no mesmo estabelecimento.

2. HIPÓTESES

A hipótese substantiva da pesquisa é que a mudança de ambiente escolar do meio rural para o meio urbano constitui um possível fator de distúrbio de aprendizagem.

Deste decorrem duas hipóteses : uma nula e sua alternativa :

H_0 : O rendimento escolar de alunos não é afetado pela mudança de ambiente escolar do meio rural para o meio urbano;

H_1 : O rendimento escolar de alunos é afetado pela mudança de ambiente escolar do meio rural para o meio urbano.

3. PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS

Quatro pressupostos estão subjacentes na execução deste estudo :

1. É função da Universidade a formação de educadores, professores e técnicos, para o trabalho escolar urbano e rural;
2. É função da Universidade Federal de Viçosa, pelo Ensino-Pesquisa e Extensão, buscar contribuir para o aperfeiçoamento do ensino rural e urbano no contexto social no qual está inserida;
3. É função da Escola Rural ministrar uma educação que esteja intimamente vinculada aos problemas da vida do homem no campo, mas não circunscrevê-lo nos limites do contexto rural;
4. É função da Escola Rural ministrar uma educação de conscientização quanto à necessidade de preservação dos recursos naturais, com a finalidade de garantir e manter o equilíbrio ecológico da região.

4. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

No que se refere ao objetivo, o estudo limita-se a pesquisar os resultados acadêmicos obtidos por aquelas crianças que cursaram as três primeiras séries do primeiro grau no meio rural e comparar com os resultados obtidos por essas mesmas crianças, que estão cursando a quarta série do 1º grau em escolas situadas na sede do município de Viçosa. Além disso, pretende-se comparar os resultados acadêmicos das crianças oriundas do meio rural com resultados de crianças que estudaram sempre na mesma escola urbana.

5. DEFINIÇÃO DOS TERMOS

MEIO RURAL : por meio rural entendemos uma região geográfica pouco povoada, o que propicia pequena integração social e onde o homem vive em contato mais direto com a natureza. O trabalho exige maior esforço físico, braçal. O homem do campo sofre diretamente o influxo da natureza e depende intrinsecamente do equilíbrio mesológico, das alterações atmosféricas, hidrográficas e das mudanças de estação que repercutem di

retamente na vida do campo⁵.

Para uma melhor caracterização do Meio Rural apresentaremos aqui o trabalho de Maria N. Giraldini, na sua tese de mestrado na FE/UFERGS, 1971, sobre " Características de Socialidade em Crianças de Meio Urbano e de Meio Rural "

"identifica-se como 'meio rural' aquele que apresenta características específicas, próprias de grupos sociais que se dedicam ao trabalho da terra, ou as da criação de rebanhos. Dentre muitas, as características de maior realce do meio rural, podem ser consideradas:

- *Habitacões isoladas - isolamento geográfico e social (Gaboardi, 1971, p. 26; Smith, 1971, p. 112)*
- *Comunicações precárias (Peruzzolo, 1972, p. 230)*
- *Falta de informações corretas (id. ibidem)*
- *Certo descontentamento - há uma ocorrência contínua para os centros urbanos (Mendras, 1969, p. 15)*
- *Credulidade, simplicidade, ingenuidade*
- *Abandono por parte da administração pública; os planos da política não contêm projetos referentes à melhoria (observações informais feitas por pessoas que trabalham no meio rural: professoras, ACARESC - Associação de Crédito e Assistência Rural do Estado de Santa Catarina)*
- *Os caminhos e vias públicas não são pavimentadas (Samhaber, 1965, p. 36)*
- *Elevado índice de analfabetismo, baixo nível de distribuição de rendas e distribuição elétrica (Marques de Melo, 1971, pp. 90 a 92)*
- *Os lazeres e os trabalhos são muito próximos do grupo da família - não há descontinuidade entre um e outro (Bosi, 1972, p. 79)*
- *Falta de serviços básicos - água, esgoto, postos de saúde (Falkembach, 1971, p. 4)*
- *As ocupações principais são ligadas ao serviço da terra.*

Estas entre outras cuja relevância ocupa especial destaque na Sociologia Rural, porém, suficientes para a caracterização deste campo".

Continuando ela diz que a expectativa é de que a criança do

5 . LEAO, A. Carneiro. Fundamento de sociologia, Edições Melhoramentos , São Paulo, 1954, pp. 64 - 67.

meio rural apresente vivências sociais mais pobres que as crianças do meio urbano e tem base na observação de que as experiências de vida da criança rural são bem mais reduzidas '... criança rural é aquela cujos pais exercem atividade agrícola. É aquela que participa do modo, o mais antigo de formação profissional progressiva no seio da família' (Duchapt, 1959, p. 49). Portanto, estabelece poucos contactos além da própria família e alguns poucos vizinhos cujas casas são bastante afastadas uma das outras.

Maria N. Giraldini (p. 16) diz ainda que 'num estudo feito por Werner (1957), a observação foi de que as crianças urbanas eram, em geral, mais eficientes no Jardim da Infância que as crianças de áreas rurais. Observou também que a criança rural se mostra menos eficiente socialmente, porém precocemente amadurecida em relação à sua sociedade rural.

E na p. 76, Na sala de aula - TABELA 12 - (do seu trabalho), *a diferença entre os comportamentos da criança urbana e da rural é reduzida, havendo a dificuldade da criança rural ser consultada quando os colegas necessitam de explicações nas tarefas. Poder-se-ia pensar, em princípio, que a criança rural apresenta dificuldades de expressão ao tentar comunicar seu conhecimento, mas pode-se, também pensar que nem sequer haja a iniciativa de se procurar esclarecimentos junto aos colegas pois se atribui toda a autoridade de ensino à professora*⁶.

6 . GIRALDINI, Maria N. Características de Sociabilidade em criança de meio urbano e de meio rural. Tese de Mestrado, UFRGS, 1971, p.14-15

TABELA 12

Atividade Relacionada com Participação
na Sala de Aula

Categoria	É Convidada	É Consultada	É Ativa	É Atenta
Urbano	68	43	55	72
Rural	74	13	57,5	77,5

ESCOLA RURAL⁷ : a escola rural é caracterizada por ser paupérrima em meios materiais e humanos - uma única sala para as várias séries do 1º grau e uma única professora, normalmente leiga. As crianças apresentam-se descalças, mal vestidas, mal alimentadas, sem cadernos, lápis e livros. O quadro negro é improvisado com algumas tábuas. É um ensino completamente alheio à realidade social da criança, é um ambiente desprovido de estímulos culturais⁸.

Como melhor caracterização da Escola do Meio Rural apresentaremos aqui o que Zélia Girardi, fala a respeito desse tipo de escola na Tese de Mestrado em Planejamento Educacional na UFERGS, 1978, sob o título de " Relação entre Integração Escola-Comunidade - e a evasão e repetência na zona rural "

"Embora o número de estudos realizados sobre a educação rural seja significativamente menor do que os da zona urbana, algumas conclusões já puderam ser apontadas, evidenciando-se a ineficácia da educação para esta área. Como :

7 . Como leitura, para se ter uma boa noção de como deveria ser uma escola rural, sugiro a obra de Ruth Ivoty Torres da Silva, Escola Primária Rural, Editora Globo, Porto Alegre, 1970.

8 . LEÃO, A. Carneiro, opus cit., p. 67 e 98.

- há uma insatisfação por parte dos habitantes rurais quanto às condições oferecidas para realizarem suas aspirações educacionais (Gaboardi, 1971);
- é freqüente o abandono da escola por inadequação do período letivo frente à necessidade de mão-de-obra, no trabalho agrícola, (Cunha, 1972);
- a busca de melhores condições educacionais e melhores níveis de vida provocam, de maneira cada vez mais intensa, o êxodo rural-urbano (Quirino, 1970; Griffits, 1974);
- as zonas rurais dispõem de recursos educacionais relativamente pobres para fazer frente às necessidades do meio. As escolas rurais têm possibilidade de preparar apenas uma pequena minoria, tornando-se desta forma, discriminadora de oportunidades, condenando a maior parte dos jovens a permanecer na ignorância e na pobreza (Combs e Ahmed, 1979);
- muitos professores, ao utilizarem a escola rural apenas como estágio, transferindo-se logo para centros maiores, incentivam os alunos a trocarem o campo pela cidade (Bertrand, 1973; Combs, 1976);
- as técnicas desenvolvidas nos clubes agrícolas são geralmente tradicionais e inadequadas, devido aos conhecimentos rudimentares que os professores tem do assunto (Havighurst, 1973);
- o ensino dado nas escolas rurais não prepara para a vida, visto estar desintegrado do ambiente, atendendo precariamente às necessidades do meio (Ferreira 1974);
- embora as escolas rurais sejam consideradas o principal veículo para a solução de problemas e melhoria das condições da população do campo, geralmente as mesmas não têm atingido esse objetivo por estarem indevidamente capacitadas (Chesterfield e Schütz, 1977);
- as escolas rurais possuem uma qualidade de ensino inferior, além de um elevado índice de evasão e repetência (Niskier, 1971; Combs, 1976);
- os professores das áreas rurais geralmente realizam poucas atividades extra-classe, restringindo a possibilidade de integração com a comunidade (Schraeder, 1973);
- a evasão escolar, provocada pela ineficácia da escola, contribui para acelerar o êxodo rural e priva a agricultura de elementos de valor, dos quais ela mais necessita, visto o papel que a economia agrária deverá representar durante os próximos decênios (Poignant, 1976);
- frequentemente o ensino nas zonas rurais não corresponde às necessidades individuais, às exigências de uma agricultura melhorada e ao desenvolvimento geral do meio; em alguns casos, esta educação pode até chegar a ser contraproducente para o desenvolvimento (Combs, 1976);

- a carência educacional é mais acentuada nas zonas rurais, onde existem muitas escolas com seriação incompleta. Apenas uma pequena parcela de alunos alcança a 4.^a série e fração menor ainda, a 8.^a série (Brasil, 1976b)". 9

Não é diferente o pensamento de Oriowaldo Queda e Tomás Szmrecsányi, no seu artigo " O papel da Educação Escolar e da Assistência Técnica ", in Vida Rural e Mudança Social, 1973

O padrão dominante no campo continua sendo o das escolas isoladas, construídas de uma única sala de aula, mal instalada e pobremente equipada na qual são instruídas 10 a 50 crianças de várias idades e graus por uma única professora, sem o devido preparo pedagógico e mal remuneradas. 10

Para ilustrar um pouco mais este problema da escola rural apresentaremos algumas idéias resumidas, de uma reportagem no jornal " O Estado de São Paulo " de Domingo - 29 de novembro de 1981¹¹. Uma fotografia de uma escola rural feita de madeira, com uma frase em baixo Nas escolas rurais falta tudo, desde lápis e giz até conservação dos imóveis. O título é bem sugestivo, "NA ALTA SOROCABANA, O DRAMA DO ENSINO ISOLADO". O poço que fornece água está contaminado, e as crianças devem atravessar a rodovia Raposo Tavares, para conseguir água na residência de um lavrador. "Mas este não é um caso isolado. Na maioria das escolas rurais da região existe carência de tudo :

9 . GIRARDI, Zélia. Relação entre integração escola-comunidade e a evasão e repetência na zona rural. Tese de Mestrado, UFRGS, 1978, p. 7 a 9.

10. QUEDA, Oriowaldo e Szmrecsányi, Tomás. Vida rural e mudança social , Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1973, p. 226 - 227.

11. Jornal, O Estado de São Paulo, Domingo, 29 de novembro de 1981, p. 41.

água potável, mesas, armários, giz, lápis, cadernos. Os buracos do telhado, o forro cedendo, os mictórios erodidos e os vidros das janelas quebrados, ajudam a completar o quadro triste e humilhante que as prefeituras se consideram incompetentes para resolver". Este estado de coisas estamos vendo hoje, no Estado mais rico do País, agora podemos fazer uma idéia do que pode estar acontecendo no resto do Brasil. "E quando os recursos são insuficientes só existe uma opção: (continua a reportagem) dividir um lápis em vários pedaços ou as folhas dos cadernos. A única borracha passa de mão em mão e, na falta de sanitários usam o mato. Mesmo quebradas e encardidas, as antiquadas carteiras precisam resistir sempre. Não existe fogão. Assim os alunos ficam sem a sopa. Nas comemorações de datas oficiais, as bandeirolas e enfeites surgem de jornais e outros papéis. Quando chove, cada um se abriga como pode. Quando a chuva cessa, forma-se o mutirão encarregado de escoar a água do interior do prédio. Se ocorrem destelhamentos, as aulas são suspensas por tempo indeterminado".

Esta reportagem serve para termos uma idéia de como anda o ensino no meio rural brasileiro.

Segundo o MEC,

numa visão pouco aprofundada, ao primeiro contato que se tem com a escola rural como se apresenta atualmente, conclui-se que ela manifesta uma transposição da escola urbana, exigindo de seus usuários padrões de aprendizagem pouco significativos a sua realidade, a seus valores, a suas atitudes e necessidades. 12

12. BRASIL, Departamento de Ensino Supletivo, Coordenação de Planejamento. Educação para o meio rural; ensino de 1º grau. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979, p. 13.

Seguindo esta linha de pensamento, Queda e Szmrecsanyi (1979) referem-se ao ensino primário como sendo a única forma de educação sistematizada para a população do campo. O tipo de ensino e escola no campo são bastante rudimentares, são escolas isoladas, uma única sala de aula, mal equipada e instalada, onde são instruídas simultaneamente de 10 a 50 crianças de idades diferentes e de diferentes graus de instrução, com uma única professora, cujo preparo pedagógico é baixíssimo e com salário irrisório. As crianças que frequentam essas escolas não o fazem por tempo suficiente, sendo muitas vezes o curso de três anos só e mesmo o horário das aulas é bem mais reduzido que o horário das aulas urbanas. Mais ainda : a frequência durante o período do plantio e da colheita é bem menor que em outras ocasiões, pela necessidade do trabalho da criança na roça. Tudo isto provoca um alto índice de repetência e de evasão escolar, nas escolas rurais.

MEIO URBANO : é uma região geográfica com grandes concentrações demográficas. A população se dedica mais ao comércio, indústria ou serviços; centro de vida social mais intensa. O trabalho é mais sedentário ao abrigo das intempéries da natureza, com pequeno esforço muscular. O meio urbano é mais aberto às mudanças e transformações. Os meios de comunicação são maiores e melhores¹³.

Podemos adotar aqui, também, a caracterização de Meio Urbano apresentada por Maria N. Giraldini (1971), na sua tese

13. LEÃO, A. Carneiro, opus cit., p. 73 - 74.

de Mestrado na FE/UFERS, sobre " Características de Sociabilidade em Crianças de Meio Urbano e de Meio Rural ".

"considera-se 'meio urbano' aquele que apresenta os desempenhos dos aglomerados humanos com situações específicas, próprias de cidade. Assim sendo, apresenta-se, a seguir algumas observações, indicativas do que se pode caracterizar como meio urbano :

- Os bens da civilização são multiplicados e diversificados (*Oltramari, 1974, p. 79*);
- Há melhor facilidade de transportes (*Smith, 1971, p. 105*);
- Mobilidade de população (*Ledrut, 1971, p. 91*);
- Divisão de trabalho, trabalho diversificado, e especializado (*Mendras, 1969, p. 13*);
- Melhor "status" educacional (*Smith, 1971, p. 108*)
- Organização e racionalização das atividades (*Mendras, id., ibidem*);
- Expansão industrial (*Franck, 1969, p. 88*);
- Família menos numerosa que no meio rural (*Samhaber 1965, p. 42*);
- O homem da cidade traça-se com mais elegância que o homem do campo (*Samhaber, id., p. 40*);
- Há falta de sentido de vizinhança e perda da identidade pessoal (*Biddle, 1972, p. 186*);
- Maior acesso à cultura e ao lazer, ou mais facilidade em diversificar o lazer;
- A criança da cidade tem maior sucesso na escola do que a criança do campo (*Stoetsel, 1972, p. 58*);
- Há mais fácil acesso aos Serviços Sociais da Saúde, da educação, assim como aos meios de Comunicação Social.

Esta listagem assumiria proporções bem maiores, mais extensas, porém, já existem quesitos suficientes para identificação de um meio urbano". 14

ESCOLA URBANA : na cidade a educação é superior à ministrada no campo. Há melhores mestres, maiores recursos materiais, maiores preocupações intelectuais, mais intensa interação social, mais viva sugestão ambiental, maiores e melhores oportunidades de aprendizagem pelo rádio, cinema, televisão, jornais, revistas, bibliotecas, museus, clubes, jardins públicos¹⁵.

14. GIRALDINI, Maria N., opus cit., p. 13.

15. LEÃO, A. Carneiro, opus cit., p. 97 - 98.

RENDIMENTO ESCOLAR : por rendimento escolar entendemos as notas obtidas pelos alunos durante o ano letivo, resultado da média, entre trabalhos e provas, e que serviram para a aprovação ou reprovação dos alunos.

MUDANÇA DE AMBIENTE : refere-se àquelas crianças que frequentaram as três primeiras séries do 1º grau em escolas do meio rural e passaram a frequentar a quarta série do 1º grau em escolas situadas na cidade de Viçosa.

FATORES AMBIENTAIS : são aqueles do meio de vivência familiar, escolar, educativas e matéria de ensino da criança¹⁶.

FATORES PESSOAIS : são as peculiaridades da personalidade individual, tais como : talento, maturidade, problemas orgânicos e nervosos e outros criados pelo tipo de educação recebida, como preguiça, teimosia¹⁷.

DISTÚRBIO DE APRENDIZAGEM : segundo Correll e Schwarze é entendido como *a queda do rendimento da aprendizagem abaixo do nível indicado pelo talento e desenvolvimento psico-intelectuais do indivíduo*¹⁸. Ou como é definido por Alan O. Ross, *verifica-se em crianças que frequentam escolas e apresentam dificuldades de aprendizagem embora não apresentem defeito físico, sensorial, intelectual ou emocional*¹⁹.

16. CORRELL, W. & SCHWARZE, H., opus cit., p. 2 - 7.

17. Id. Ibidem.

18. Id., p. 3.

19. ROSS, Alan O., opus cit., p. 2 - 3.

6. DEFINIÇÃO DAS VARIÁVEIS

Serão consideradas para este estudo as seguintes variáveis :

VARIÁVEL INDEPENDENTE : esta variável é definida em relação aos dois grupos que fazem parte da Amostra :

Grupo A - Sujeitos que mudaram de escola;

Grupo B - Sujeitos que não mudaram de escola.

VARIÁVEL DEPENDENTE : com relação a esta variável , trataremos de :

1. rendimentos escolares obtidos pelas crianças, que mudaram ou não de escola, nos três anos anteriores, ou seja na 1.^a, 2.^a ou 3.^a série do primeiro grau;
2. rendimentos escolares obtidos pelas mesmas crianças, nos três bimestres do ano de 1981, na quarta série do 1º grau;
3. Outras circunstâncias que forem consideradas interessantes para melhor compreensão da influência do ambiente sobre o desempenho do aluno em sala de aula, fruto das entrevistas com as crianças (alunos), suas professoras atuais e ex-professoras, como também será levada em consideração a repetência na 4.^a série, dos alunos que mudaram de escola.

III - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA OU SUPORTE TEÓRICO

Vimos, quando falamos sobre distúrbio de aprendizagem que durante o período escolar o rendimento dos alunos, muitas vezes, está aquém das expectativas e isto constitui Distúrbio de Aprendizagem.

É interessante, então, verificarmos quais seriam os possíveis agentes causadores desse distúrbio que fazem com que aquelas crianças que são portadoras dele, quer parcial, quer geral, tenham uma queda no rendimento da aprendizagem. Este pensamento é definido por Ross (1979), quando diz que

distúrbio de aprendizagem é um termo que desperta a atenção para a existência de crianças que frequentam escolas e apresentam dificuldades de aprendizagem, embora não apresentem defeito físico, sensorial, intelectual ou emocional... este termo abrange uma variedade de crianças com problemas de diferentes espécies e que apenas têm em comum a dificuldade de aprendizagem nas condições normais de sala de aula, sem que se evidencie a razão identificável dessa dificuldade. 1

Os distúrbios de aprendizagem podem ser parciais, quando afetam o rendimento escolar de um aluno, em uma só matéria ou um assunto determinado; ou gerais, quando afetam várias matérias ou assuntos ou todos os campos da aprendizagem em geral.

1. ROSS, Alan O., opus cit., p. 13.

Esses distúrbios, tanto os parciais quanto os gerais, podem aparecer subitamente ou introduzir-se pouco a pouco.

Quando as crianças são portadoras de distúrbios de aprendizagem, não adianta a aplicação de medidas disciplinares. É necessário que na medida do possível sejam afastadas as causas geradoras dos distúrbios. Se houver falhas nas tentativas de sua superação, poderá haver perturbação no desenvolvimento da personalidade da criança e no clima social da classe. Essas crianças não são incapazes de aprender, mas necessitam de ajuda especial, individualizada, para poderem usufruir dos benefícios da experiência escolar.

Neste particular é necessário que o professor conheça as leis que regem o processo de aprendizagem, que segundo Correll & Schwarze (1974), é entendido *como um processo de ação recíproca entre homem e ambiente, cujo resultado é uma mudança de comportamento*².

Para mais facilmente podermos tratar dos fatores geradores de DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM, vamos apresentar aqui mais dois conceitos de aprendizagem, como introdução do assunto. Assim é que Samuel Pfrom Neto, na citação de Clarilza Prado de Souza, diz :

... e aprendizagem tem sido definida como processo que determina uma modificação relativamente permanente no comportamento e/ou na vida mental do indivíduo, em virtude da prática ou da experiência. ³

2 . CORRELL, W.C. & SCHWARZE, H., opus cit., p. 8.

3 . PFROM, Samuel Neto, in Clarilza Prado de Souza, A recuperação da escola, Brasília, MEC/SEPS, 1980, p. 23.

e para completar o pensamento vejamos com Ross que

*aprendizagem é presumivelmente alguma coisa que se introduz na mente de uma pessoa, não sendo, pois, nada que se possa apontar. É um processo oculto, e não uma ação ostensiva. É preciso que se observe um determinado comportamento que requiera especialização ou conhecimento e, em seguida, registrar uma alteração positiva nesse comportamento... a aprendizagem não é um comportamento, mas uma alteração de comportamento.*⁴

Sendo o processo de aprendizagem esta ação recíproca entre homem e ambiente, as causas de distúrbio de aprendizagem podem estar tanto no homem - causas endógenas - como no ambiente - causas exógenas. Estas causas podem se unir, trazendo o fracasso escolar. O comportamento fica condicionado pelos comportamentos anteriores : *o ambiente de uma pessoa está repleto de estímulos potenciais e da profusão de outros que emanam do interior de seu corpo*⁵.

Segundo CORRELL & SCHWARZE (1974), além desses fatores ambientais, escolares, familiares e pessoais (estrutura da personalidade do aluno), existem aqueles que foram criados pelo tipo de educação que a criança recebeu, e que passam a fazer parte dos fatores da personalidade (preguiça, teimosia) condicionados pela educação⁶.

Assim então, podemos falar em quatro grandes campos onde podemos encontrar possíveis fatores geradores de distúr-

4 . ROSS, Alan O. opus cit., p. 17.

5 . Id. Ibidem, p. 69.

6 . CORRELL, W.C. & SCHWARZE, H. opus cit., p. 5 - 6.

bios de aprendizagem :

1. Distúrbios de Aprendizagem condicionados pela Escola;
2. Distúrbios de Aprendizagem condicionados pela Situação Familiar;
3. Distúrbios de Aprendizagem condicionados pelas Características da Personalidade;
4. Distúrbios de Aprendizagem condicionados pelas Dificuldades da Educação.

Os dois primeiros, a Escola e a Situação Familiar, constituem os fatores ambientais ou exógenos, e os dois últimos, Característica da Personalidade e Dificuldades da Educação, são considerados por CORRELL & SCHWARZE (1974) fatores internos ou endógenos⁷.

Nós iremos nos ater aos distúrbios gerados pela Escola e Situação Familiar que seriam os fatores que mais estariam presentes no ambiente do aluno e que, portanto, poderiam interferir no seu rendimento escolar. Não iremos levar em consideração os outros dois, pois são considerados fatores internos, da personalidade da criança, e como tal, escapam ao nosso intento, ou seja, não são considerados fatores ambientais.

Os distúrbios de aprendizagem condicionados pela Escola podem se originar de diferentes maneiras : pelo professor (por sua personalidade, suas atitudes e seu relacionamento com os alunos), pelo relacionamento entre os próprios alunos, pelos métodos didáticos e pelo ambiente escolar propriamente di

7 . Id. Ibidem, p. 5.

to.

Na transmissão da matéria de ensino, o professor se relaciona diretamente com os alunos. Este relacionamento é marcado pelas qualidades do mestre (personalidade) e por suas atitudes que, conforme as circunstâncias e modalidades, podem ser causas de distúrbios de aprendizagem no ensino de 1º grau porque, neste estágio, as crianças aprendem basicamente por uma motivação secundária, aprendem não pela matéria em si, mas vamos dizer, aprendem para agradar ou obedecer ao professor⁸. Só aos poucos, no 2º grau e no superior é que o aluno toma uma atitude objetiva perante a matéria. Mas mesmo assim, a figura do professor é importante.

Podemos dizer que muito do que a criança aprende, ela aprende apesar do professor. Muito do que ela aprende se dá fora da escola. O professor nada pode fazer se o aluno não quiser aprender. Mas, há que se dar atenção ao papel que é desempenhado pelo mestre. Não há dúvida de que ele exerce uma influência profunda sobre a aprendizagem que se processa em sala de aula.

Pesquisas feitas por Lewin, Lippit e White (1939) demonstram que o comportamento de um grupo de crianças pode ser fortemente modificado pelo tipo de liderança que recebem dos adultos⁹.

A personalidade do professor exerce um papel importante no clima que se cria em sala de aula. Segundo pesquisas rea

8 . Id. Ibidem, p. 16. Cf. Correll, W.: Lernpsychologia. Capítulo "Motivation" p. 66 ss. (Psicologia da aprendizagem, São Paulo, 1971).

9 . LINDGREN, H. Clay, opus cit. , p. 329.

lizadas por Morris L. Cogan (1954), verificou-se existir uma relação positiva e significativa entre o calor e a amizade do professor e a quantidade de trabalho produzido pelos alunos, tanto por iniciativa deles mesmos quanto a pedido do professor¹⁰.

Os alunos passam a assumir os valores dos próprios professores, passam a quase se identificar com seus mestres. Pesquisas neste sentido foram feitas por Haron J. Battle (1958) Janes Gallagher e Mary Jane M. Aschmer (1963)¹¹, mostrando a importância da interação professor-aluno num clima de amizade criado em sala de aula.

Porém, não podemos exaltar em demasia o papel exercido pelo professor no processo de aprendizagem, em detrimento, da ação do aluno. Sem este, não há o processo de aprendizagem. O professor é um instrumento para o aluno mais facilmente adquirir novos comportamentos.

O relacionamento pessoal entre professor-aluno é significativo e é por isso que, quando ocorre uma mudança de professor, freqüentemente ocorrem distúrbios de aprendizagem. Estes entretanto, podem desaparecer na medida em que o novo professor consegue estabelecer uma ligação pessoal, conquistar a simpatia ou confiança dos alunos. Até a maneira de falar de um professor poderá afetar o relacionamento com o aluno.

Pesquisas realizadas por B. Baxter (1941) e F.E. Hart

10. Id. Ibidem.

11. Id. Ibidem.

(1934) mostram que as qualidades que um mestre deve ter são as mesmas que as crianças apreciam nas pessoas de seu ambiente. Estas qualidades seriam : senso de justiça e compreensão para as suas maneiras e necessidades individuais. Assim também, uma figura simpática, serena, segura de si, calma, com capacidade de adaptação e comportamento adequado nas situações inesperadas é importante, para uma aprendizagem normal¹².

Portanto, essas qualidades podem agir positiva ou negativamente sobre a aprendizagem do aluno na escola. Segundo Morse e Wingo (1978) os professores precisam, antes de mais nada, administrar suas classes, criar uma estrutura na qual um trabalho construtivo possa se desenvolver.

Pesquisas realizadas por Carrol H. Leeds (1955), mostram como as personalidades das pessoas que entram em contacto com as crianças exercem um papel significativo na constituição de uma personalidade. O contacto direto e cotidiano da personalidade do professor com a das crianças que estão em desenvolvimento irá, sem dúvida, influenciá-las positiva ou negativamente, dependendo de serem ou não desajustados os professores,

cujos padrões de personalidade não permitem relações harmoniosas e agradáveis com as crianças, são, na realidade, prejudiciais ao melhor crescimento pessoal de seus alunos. A incapacidade para estabelecer relação com as crianças conduz a situações inadequadas de aprendizagem, a problemas de disciplina e a atitudes indesejáveis de professores e alunos. 13

12. CORRELL, W.C. & SCHWARZE, H. opus cit., p. 18 a 20.

13. MORSE, W.C. & WINGO, G.M. Leituras de psicologia educacional, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1979, p. 33. Compa

Em sala de aula, principalmente com crianças das primeiras séries escolares do 1º grau, as qualidades emocionais simples, pessoais e humanas são fundamentais para o relacionamento professor-aluno, podendo surgir daí uma boa aprendizagem sem distúrbios.

Os alunos esperam que o professor tenha uma atitude idealista, diante de sua profissão, conheça a matéria, seja paciente e leal no trato. Apreciam também uma personalidade equilibrada, uma atitude amistosa e solícita, mais do que uma habilidade didática especial. Uma pesquisa de Bollinger (1945) mostra que também o mestre impaciente, que considera sua profissão como um fardo ou um mal necessário, provoca na criança uma aversão contra ele e contra as exigências de aprendizagem da escola¹⁴.

As qualidades e atitudes do professor no campo do ensino de 1º grau desempenham importante papel na origem de distúrbios de aprendizagem. Quanto mais jovens são os alunos, maior é a influência das atitudes do mestre na criação de distúrbios de aprendizagem.

Quanto às relações propriamente ditas, entre professor e aluno em sala de aula, podemos classificá-las de democráticas, autoritárias e liberais do tipo laissez-faire, como possíveis causas de distúrbios de aprendizagem.

Segundo Hopkins (1941) e Lewin (1960), estas três formas fundamentais de relações mestre-aluno, poderão influenciar

14. CORRELL, W.C. & SCHWARZE, H. opus cit., p. 14.

positiva ou negativamente toda atividade de aprendizagem do aluno¹⁵.

No comportamento do professor do tipo *laissez-faire*, os alunos ficam à vontade. O mestre não se preocupa com a atitude dos alunos, segue uma pedagogia negativa segundo Correll e Schwarze (1974) e permanece num estado contemplativo-passivo. Esta atitude permite maiores oportunidades de os alunos se perturbarem mutuamente, e naturalmente recebem menor ajuda no trabalho didático. Além disso, há o perigo do surgimento de líderes de classe que, na ausência da autoridade do professor, arrogantemente fariam valer a sua própria autoridade e, neste estado de coisas, facilmente poderia surgir uma aversão geral contra toda aprendizagem e trabalho escolar.

O comportamento do professor do tipo *laissez-faire* dificulta a ação pedagógica e cria uma sensação de insegurança. Isto tudo, pode concorrer para o surgimento de atitudes emocionais falhas nas crianças, e de distúrbios de aprendizagem¹⁶

Configurou-se nas pesquisas de Morrison e McIntyre (1969) que a criação de comportamentos superpermissivos pode acarretar desordens e aprendizagem ineficiente. Alguns acham que a educação centrada na criança pressupõe um tipo de tolerância universal não crítica, ou que ela não pode ser culpada por sua conduta, porque é *todo um produto disto, daquilo ou da* quele outro, ou ainda por uma *incerteza psicológica a respeito*

15. HOPKINS, L.T. *Interation, the democratic process*. N.Y., 1941. e LEWIN, et alii, *Autocracy and democracy*. N.Y., 1960, in Correll e Schwarze, opus cit., p. 26.

16. CORRELL, W.C. & SCHWARZE, H. opus cit., p. 35.

da própria autoridade, seja quanto às crianças, seja quanto ao que se espera que as crianças aprendam..., mas, isto não justifica uma política educacional de laissez-faire¹⁷.

Este tipo de comportamento do professor onde ninguém manda, esta liderança insuficiente pode levar os estudantes à confusão e provocar comportamentos inaceitáveis. Essa pretensa liberdade pode deixar transparecer uma insegurança básica do professor, que irá produzir uma série de dificuldades entre os alunos¹⁸.

As crianças facilmente se deixam levar por essa insegurança do professor que exerce influência poderosa sobre o seu desenvolvimento. As crianças ainda não criaram ou não aprenderam os meios de defesa e, por isso, são influenciadas pelo medo, pela insegurança e pela atitude defensiva do professor. Os alunos acabam ficando confusos e ansiosos com as hesitações do professor.

As pesquisas de Cunningham (1951) mostram que

os efeitos da liberdade extrema são tão prejudiciais quanto os do autoritarismo. Na situação escolar uma política de laissez-faire leva à confusão, à insegurança e à luta por poder entre os alunos. Os alunos positivos tendem a tornar-se agressivos e rudes, enquanto os retraídos tendem a fugir ainda mais da participação em sala de aula. A criança que é manipulada com liberalidade excessiva tende a se considerar uma pessoa especialmente privilegiada. Não consegue aprender os padrões normativos e as expectativas da sociedade, estabelecer objetivos realistas para si mes

17. MCFARLAND, H. S. N., opus cit., p. 58 - 59.

18. MORSE, W.C. & WINGO, G.M. opus cit., p. 509.

ma e fazer exigências razoáveis aos outros. Nos seus contatos com adultos e outras crianças ela é dominadora, agressiva, petulante e caprichosa. 19

O comportamento do professor do tipo laissez-faire gera dificuldades e cria uma sensação de insegurança nas crianças, concorrendo para o surgimento de atitudes emocionais falhas que podem condicionar o surgimento de distúrbios de aprendizagem.

Esses educadores liberais foram influenciados pelas pedagogias chamadas não diretivas, segundo as quais as crianças em liberdade, longe de toda e qualquer sugestão dos adultos, poderiam desenvolver-se da melhor maneira possível, de conformidade com suas capacidades naturais ou

para se fazer aceitar pela classe, renunciavam inteiramente a seu papel de educadores, procurando confundir-se com os alunos numa atitude demagógica que só faz agravar o mal-estar e a incerteza dos educandos. 20

Mas, felizmente, diz Souza e outros (1980)

os educadores já começaram a verificar que deixar em liberdade a criança, significa entregá-la a sua sorte, sem 'mover uma palha' para ajudá-la a se desenvolver. Descobriram também que 'deixar em liberdade' para não estudar, não trabalhar, não aprender, significa negar-se a um compromis

19. CUNNINGHAM, R. et al. Understanding group behavior of boys and girls, Nova York: Teachers Collge, Columbia University, 1951, in Morse, W. C. & WINGO, G.M., Psicologia e ensino, idem p. 535.

20. HARPER, Babette, et al. Cuidado escola: desigualdade, domesticação e algumas saídas. Brasiliense, Sao Paulo, 1980, p. 112.

*so social de educar a criança, retirando-lhe muitas vezes oportunidades de subsistência futura.*²¹

É preciso notar também que essas capacidades naturais s^o se desenvolvem em contato direto com o meio. E é ali que deve entrar a aç^o ben^efica da escola, dando ao aluno condições de exercitar as pr^oprias capacidades naturais com as experi^encias antigas que traz consigo e propiciando novas experi^encias. Assim procedendo, a escola deixar^a de ser um instrumento ideol^ogico de perpetuaç^o e manutenç^o do aluno na sua classe de origem.

Um segundo tipo de comportamento do professor que n^os encontramos freq^uentemente em sala de aula é o do tipo autorit^ario. Neste tipo de comportamento, o professor deixa pouca liberdade de aç^o aos alunos que ficam submetidos, sem possibilidade de protestar contra as determinaç^oes arbitr^arias do mestre. *A classe est^a absolutamente submetida a orientaç^o do mestre, somente ele decide o valor de uma contribuiç^o qualquer dos alunos*²².

Na pr^opria an^alise que Bourdieu e Passeron (1975) fazem sobre a aç^o pedag^ogica, j^a se pressup^oe a exist^encia e aç^o da autoridade pedag^ogica que

marca t^ao fortemente todos os aspectos da relaç^o de comunicaç^o pedag^ogica que essa relaç^o é freq^uentemente vivida ou concebida sobre o modo

21. SOUZA, Clarilza Prado de. A recuperaç^o da escola. Brasⁱlia, MEC/SEPS, 1980, p. 32.

22. CORRELL, W.C. & SCHWARZE, H. opus cit., p. 37.

Lo da relação primordial de comunicação pedagógica, isto é, a relação entre pais e filhos ou, mais geralmente, entre gerações. 23

Esta análise é feita sob o ângulo de uma Reprodução na escola daquilo que se queira inculcar nos alunos, originando maiores problemas existenciais que acarretam distúrbios de aprendizagem.

Segundo o pensamento de Pittenger e Gooding (1977)²⁴ a autoridade dos professores na sala de aula, de acordo com formulações tradicionais, provém de sua responsabilidade ao ministrarem a instrução, e não das necessidades ou expectativas dos estudantes.

Trabalhos realizados por Morrison e McIntyre (1969) mostram que no tocante ao problema da disciplina,

o professor deve comunicar à classe que sabe o que está acontecendo ao seu redor. Isto significa que o professor deve reagir, de forma positiva, ao que vê e ouve. 25

Uma atitude na qual não se permite troca de idéias entre professor e aluno, forçosamente cria desinteresse para qualquer atividade escolar.

Morse e Wingo (1978) e Kounin e Gump (1961) mostram que a rigidez e rispidez de qualquer espécie criam problemas e

23. BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. A reprodução, Livraria Francisco Alves Editora S/A, Rio de Janeiro, 1975, p. 33.

24. PITTENGER, O. Ernest e GOODING, C. Thomas, Teoria da aprendizagem na prática educacional, EPU/EDUSP, São Paulo, 1977.

25. MCFARLAND, H. S. N., opus cit., p. 57.

aumentavam a perturbação de comportamento. A repressão rígida, quer seja física quer moral, é fator de tensão. Nos trabalhos de Kounin e Gump, aparece claramente a situação de distúrbios quando se verificou que as crianças das classes de professores mais punitivos se mostravam mais agressivas e hostis,

eram indecisas e confusas a respeito dos padrões de comportamento e estavam menos interessadas na aprendizagem e, em outros tipos positivos de atividades escolares e que a rispidez por parte dos professores tenha um efeito perturbador nas crianças e as confunda, a ponto de serem elas incapazes de por em ação os controles comuns sobre seu comportamento. 26

A restrição de movimentos, com avisos constantes para que fiquem calados, fiquem nos seus lugares, cria um estado de irritabilidade nas crianças e aumenta sua tensão emocional trazendo como resultado o surgimento de distúrbios de aprendizagem, medo da escola e conseqüentemente a reprovação e evasão escolar.

Um outro problema sério apresentado por esses autores é a insistência descabida de professores que querem que todos os alunos trabalhem rapidamente e no mesmo ritmo do resto da classe, como se as crianças fossem máquinas ou robôs da esteira para andarem do mesmo modo. Essas atitudes só podem ser causas de tensões e necessariamente repercutem no rendimento da aprendizagem escolar.

Dentro desse ponto de vista autoritário, alguns pro-

26. LINDGREN, H. Clay, opus cit., p. 367 e 368.

fessores são

incapazes de compreender e de controlar os conflitos e tensões que nascem da relação professor-aluno, a insegurança de muitos educadores os faz afirmar-se adotando uma atitude autoritária, e burocrática. 27

No ensino autoritário, o mestre dita o objetivo do ensino, o método para a sua consecução e a escolha dos passos da aprendizagem. Decide sozinho o que está certo ou errado na avaliação das realizações escolares.

Normalmente, tal professor é inseguro, tem medo da disciplina dos alunos, constrange qualquer atitude criativa dos alunos. Torna-os agressivos uns com os outros, desconfiados, ansiosos e egocêntricos, levando ao fracasso as ligações sociais na classe as quais são necessárias para o processo de aprendizagem.

O mestre autoritário castiga qualquer tentativa, dos alunos de se tornarem ativos fora do domínio das determinações do mestre e corta dessa maneira, qualquer autonomia no pensar e no agir das crianças. 28

Não é diferente o pensamento de Lindgren ao dizer que

quando o professor domina, mais do que o necessário, há tendência dos estudantes à apatia, à perda de interesse pela aprendizagem e à realização apenas do que deles é exigido. Atendem às

27. HARPER, Babette, et al., id. ibidem.

28. CORRELL, W. & SCHWARZE, H. opus cit., p. 39.

exigências mínimas, não porque as vejam como básicas à sua maturidade em desenvolvimento, mas porque desejam evitar a desaprovação dos professores e dos pais. ... os alunos aprendem a conformar-se, a obedecer e a seguir ordens, mas tem menos probabilidade de aprender a aplicar as habilidades aprendidas em sala de aula aos problemas cotidianos, que encontram fora da escola ou que irão encontrar como adultos. A aprendizagem dominada pelo professor pode reprimir a criatividade e a espontaneidade, e age no sentido de impedir o desenvolvimento de comportamento autodiretivo, isto é, o comportamento relativo a tomar decisões por si e para si próprio, o que é de grande importância para cidadãos responsáveis. 29

As crianças sentem-se ansiosas e passam a buscar prestígio junto ao professor, ficando a auto-estima prejudicada. O aluno percebe que o seu trabalho será tanto mais valorizado, quanto pior forem os trabalhos dos outros. Isto cria na classe um clima de desconfiança mútua que prejudica o clima emocional da sala de aula e torna possível o surgimento de distúrbios de aprendizagem.

Estes distúrbios de aprendizagem desaparecem na medida em que a atitude autoritária do mestre é desfeita e passa a ser democrática ou integrativa.

Finalmente, colocamos o terceiro tipo de comportamento do professor, o democrático que se caracteriza pela possibilidade dos alunos participarem não só do planejamento do trabalho didático, como também do método de consecução dos objetivos do ensino.

Nesse tipo de comportamento segundo CORRELL e SCHWAR-

29. LINDGREN, H. C. opus cit., p. 347.

ZE (1974) , os alunos são levados à cooperação e ao trabalho em conjunto. Assim os alunos sentem-se como membros de uma comunidade de trabalho que não estão isolados. Este sentimento de união mantém nas crianças a motivação necessária para o exercício efetivo da aprendizagem.

A escola deve ajudar as crianças a desenvolver a auto-disciplina, ensinar-lhes os valores e tradições como honestidade, respeito pela opinião alheia, liberdade para procurar a verdade e o direito dos mais fracos e subordinados serem ouvidos.

Transcreveremos aqui parte da fala de Clarence W. Hunnicutt (1949) na Universidade de Syracuse, sobre o ensino de tais valores :

Nem todos os nossos professores tiveram esta visão. Há aqueles que insistem na aprendizagem dogmática. Eles sentem que deveriam conhecer todas as respostas e têm medo de deixar as crianças explorarem campos onde não se sentem seguros. Estes são, provavelmente, os que não estabeleceram uma diferença clara entre obediência e responsabilidade. Percebem que seus alunos não estão assumindo bastante responsabilidade pessoal pelas suas ações, embora ao mesmo tempo, os estejam impedindo de fazê-lo, insistindo numa obediência estrita, rígida.

A obediência e a responsabilidade são contraditórias. Uma criança mantida num estado de obediência à autoridade em que tenha de aceitar as ordens dos outros, sem oportunidade de revelar suas próprias idéias, não pode tornar-se responsável. Somente quando tem liberdade de fazer planos, levá-los a efeito de modo relativamente independente e ver os resultados, é que pode tornar-se um cidadão responsável. O período que vai do Jardim de Infância até a escola secundária deveria ser de mudança constante, ao longo da escola que vai desde a dependência imatura do controle externo até a dependência amadurecida da responsabilidade individual. A disciplina imposta pelo professor gradualmente se transforma na

autodisciplina, essencial à livre democracia. A autodisciplina não pode florescer numa atmosfera de medo e controle rígido. Quando a motivação para o comportamento correto é o esforço para evitar desagradar alguma autoridade, as crianças conservam-se como personalidades dependentes. Quando elas têm oportunidades de planejar suas próprias atividades, quando podem tomar suas próprias decisões a respeito da maneira como passar seu tempo, quando aprendem voluntariamente a subordinar algo de seus próprios interesses especiais ao bem-estar total do grupo, então estão aptas a assumir os lugares a que têm direito em nossa cultura. Como um sintoma menos importante desta crescente maturidade, o professor pode deixar a sala sem que o giz comece a voar. É uma ironia que, em muitos sistemas escolares, a cronologia óbvia do desenvolvimento se apresente invertida. As crianças de Jardim de Infância, que, caracteristicamente, têm pouca maturidade, dispõem de mais liberdade para escolher suas atividades. No entanto, os alunos do último ano do ginásio, com muitos anos a mais de experiência e, presume-se, de maturidade, têm provavelmente pouca voz ativa para escolher o que deverá ser feito durante o período de aula. Poucas oportunidades de crescer educacionalmente lhes são oferecidas. 30

Mas quando se fala em autocontrole ou autodisciplina, não nos podemos esquecer que Sheviakov e Redl (1956) dizem,

uma experiência de autogoverno é o melhor veículo para os jovens aprenderem atitudes básicas em relação uns aos outros e à sua comunidade. Entretanto também sabemos que uma experiência como essa, se aplicada num grupo que não está pronto para ela, não afetará o comportamento corrente por muito tempo. 31

Nestes casos o professor deve estar atento a fim de

30. HUNNICUTT, W. Clarence, in Lindgren, H. Clay. Psicologia na sala de aula, p. 360.

31. SHEVIKOV, G. V. & REDL, F., in Morse, W.C. e Wingo, G.M., Psicologia e ensino, ibidem, p. 520.

que algumas crianças tidas como líderes ou valentões não assumam o controle das outras que são de índole mais sossegada, tímidas, ou que se acomodam às situações. É preciso que haja um justo equilíbrio no comportamento de todos do grupo.

Segundo D. P. Ausubel (1954) o professor que adota o tipo democrático de comportamento em sala de aula

é racional, não-arbitrário e é bilateral quanto possível. Oferece explicações, permite discussões e estimula a participação das crianças na fixação de padrões sempre que forem qualificadas para isso. Acima de tudo, significa o respeito pela dignidade do indivíduo, e evita a ênfase exagerada nas diferenças de status e em barreiras para a livre comunicação. Portanto, repudia formas de punição duras, abusivas e vingativas, bem como o uso do sarcasmo, do ridículo e da intimidação. 32

Sendo o homem interativo ou transacional no seu comportamento, de acordo com o pensamento de Pittenger e Gooding (1977) e vivendo o homem uma interação dinâmica com seu meio, todas as separações do espírito e do corpo, da experiência e do pensamento, da ação e do saber, são falsas dicotomias uma vez que o homem só pode atingir uma maior realização pessoal no convívio com outros seres iguais a si mesmo.

No ensino democrático, as propostas e opiniões dos alunos são levadas em consideração para se conseguir os objetivos propostos. Toda classe verifica, juntamente com o mestre, se os caminhos seguidos são satisfatórios ou não.

32. AUSUBEL, D. P. Theory and problems of adolescent development. Nova York, Grune e Stratton, 1954, in Morse W.C. e Wingo, G.M. id. p. 532

Pesquisas realizadas por Anderson, White e Wash (1966); Blake (1966); Gage (1965); Heil e Washburne (1961); Kosier e DeVault (1967); Mckeachie (1966); Rosenthal, Underwood e Martin (1969) e Ryan (1960), demonstram que as crianças preferem professores que sejam,

calorosos, 'força de ego', que são entusiasmados capazes de demonstrar iniciativa, criativos, responsivos e sugestões (sic), equilibrados e adaptáveis, planejadores, interessados nas relações parentais e comunitárias, cientes de diferenças individuais entre as crianças e orientados para um aconselhamento individual. 33

Em contrapartida, pesquisas realizadas por Anderson (1937); Anderson e Anderson (1954); Anderson e Brewer (1946); Anderson, Brewer e Reed (1946) e Anderson e Brewer (1945) demonstram também que os professores hostis ou dominadores geralmente parecem afetar adversamente o ajustamento do aluno³⁴, o que naturalmente pode levar ao surgimento de distúrbios de aprendizagem.

Como podemos observar só na atitude democrática as propostas e opiniões dos alunos podem ser levadas em consideração e com isso muitas frustrações podem ser evitadas. O sucesso ou insucesso é compartilhado por todos professores e alunos. A atitude democrática do mestre oferece uma condição ideal para a aprendizagem.

33. Cfr. MUSSEN, P.H., CONGER, J.J. e KAGAN, J., Desenvolvimento da personalidade da criança, Editora Harper e Row do Brasil Ltda., São Paulo, 1977, p. 408.

34. Id. Ibidem.

Para se determinar o grau de relação entre professor e aluno, H.H. Anderson (1939) faz uma distinção entre os tipos de comportamento integrativo e dominativo, sendo este definido como *uma persistência rigorosa e rígida do indivíduo na colocação de seu próprio objetivo*³⁵. Por outro lado, o comportamento integrativo é democrático, mas se não for controlado e se tornar muito liberal pode chegar a se confundir com o tipo de comportamento a que chamamos de *laissez-faire*.

O mestre dominador não aceita as contribuições e as objeções dos alunos, como meio de esclarecimento das situações e sente-se pessoalmente inseguro, atacado. Isto irá refletir, no comportamento dos alunos em sala de aula e, concomitantemente, poderá prejudicar a aprendizagem gerando distúrbios.

Anderson (1939) constatou que os alunos seguem a mesma tendência do mestre no tocante as formas integrativa e dominativa de comportamento. Um comportamento dominativo traz instabilidade, agressividade, desconfiança e impede uma aprendizagem objetiva e livre favorecendo o aparecimento de distúrbios de aprendizagem. À medida que o comportamento integrativo aumenta, diminuem as relações perturbadoras com o mestre e com a própria capacidade. Para que haja valor pedagógico, os dois comportamentos integrativo e dominativo devem estar presentes, em determinadas proporções, tendendo porém para o comportamento integrativo.

35. ANDERSON, H.H. The measurement of domination and of socially integrative behavior in teacher's contacts with children. *Child Dev.*, 10: 73SS, 1939, in Correll, W. e Schwarze, H. opus cit., p. 25.

Os distúrbios da aprendizagem podem ser condicionados também pelo relacionamento entre os alunos. Este relacionamento entre aluno-aluno sofre a influência do estilo de educação adotado pelo mestre, pois as suas atitudes democráticas, autoritárias ou liberais (laissez-faire), são logo imitadas pelos alunos e postas em prática no relacionamento mútuo. *Uma atitude dominativa do mestre é imitada pelos alunos e leva a rivalidades e rejeições recíprocas*³⁶.

Toda pessoa sente necessidade de se relacionar com outra pessoa. Todos nós já experimentamos, provavelmente, uma impressão de vazio, de solidão e isto cria em nós um sentido de impotência ou incapacidade. Disto pode resultar um estado de ansiedade. O mesmo acontece com muitas crianças em sala de aula, ao sentirem-se rejeitadas pelas outras. Para a aprendizagem, um certo grau de tensão é bom, mas quando esta tensão é demasiada ou demorada, então poderá ter um efeito negativo, provocando o surgimento de distúrbios de aprendizagem. As crianças sentem a necessidade de formar um autoconceito elevado, fruto da opinião dos seus próprios colegas, mais que da dos adultos.

A escola é o primeiro passo de uma separação mais efetiva da criança com a família. Na escola, ela passa horas sob o controle do mestre que normalmente não pertence a sua família e começa a fazer parte de uma sociedade de companheiros, quase sempre com a mesma idade, Status e tamanho.

36. CORRELL, W. e SCHWARZE, H. opus cit., p. 48.

É neste grupo que a criança começa a desenvolver novos sentimentos de adequação e aceitação, vivendo como criança de 8, 9 ou 10 anos e não como adulto. Nesses grupos ele se sente mais à vontade. À medida que a criança amadurece, necessita de menores cuidados, proteção e direção. É útil também que tenha experiências de fracassos. Estas experiências darão consistência à sua vida. A escola deve ser, naturalmente, uma agência de socialização para as crianças, principalmente na mdia infância dos 8 a 10 anos, quando as crianças sentem necessidade de uma interação em maior escala com as outras crianças e começa a surgir também o sentido de identificação com o grupo.

Este assunto foi estudado em crianças de escola primária por G. R. Patterson e D. Anderson (1964) *que notaram serem os alunos do terceiro ano mais influenciáveis que os do segundo ano, quando seus colegas tentaram levá-los a modificar suas respostas a uma tarefa simples pedida pelos experimentadores*³⁷ Neste período as crianças sentem necessidade mais de afiliação, do que de realização. Daí o perigo de surgimento de impressão ou sentimento de rejeição pelo grupo que poderá prejudicar as atividades escolares se continuado.

Sendo o professor autoritário, não pode haver cooperação e parceria entre os alunos, com possibilidades mesmo de surgimento de rivalidade e aversões mútuas. No ensino autoritário são rejeitadas tanto as crianças de fraco aproveitamento ,

37. LINDGREN, H. Clay, opus cit., p. 127.

como aquelas melhor dotadas. As crianças rejeitadas transferem suas frustrações para a vida escolar, o que dá origem aos distúrbios de aprendizagem. Estes, por sua vez, podem ser causa de rejeições.

Pesquisas realizadas por Correll e Schwarze (1974)³⁸, em 1500 crianças de 2.^a a 9.^a séries, mostram que 1 em cada 5 alunos, pela rejeição social, teve seu rendimento escolar bastante reduzido. O grupo apresenta muitos estímulos sob a forma de distrações, normas e expectativas. A vida em grupo está cheia de recompensas e punições.

Experiências feitas por Berenda (1950) e Asch (1951), mostram que, em crianças da mesma idade, a pressão do grupo sobre cada uma é grande. Elas seguem normalmente a opinião do grupo, principalmente as crianças mais novas, de 10 anos ou menos³⁹. *E, como muitas de nossas mais importantes experiências de aprendizagem ocorrem em grupos, as influências destes desempenham importante papel na aprendizagem individual e na formação de valores*⁴⁰.

Se por acaso a criança não consegue interagir no grupo e percebe-se marginalizada, facilmente ela será presa de tensões e desequilíbrio emocional. Provavelmente, sentindo-se rejeitada socialmente, o seu aproveitamento escolar será prejudicado e reduzido, surgindo então distúrbios de aprendizagem.

38. CORRELL, W. & SCHWARZE, H. opus cit., p. 56.

39. MORSE, W.C. & WINGO, G.M. Psicologia e ensino, id., p. 383.

40. ASCH, Solomon E. in Morse, W.C. e Wingo, G.M., Leituras de psicologia educacional, id., p. 437.

Esta situação pode durar anos e mesmo continuar quando o aluno muda de escola ou classe. A rejeição de colegas varia não só de classe para classe, como também entre diferentes grupos de rendimento. Segundo a pesquisa feita por Correll e Schwarze (1974), antes da puberdade, crianças menos dotadas são rejeitadas em maior grau. Aparentemente é nesta época que as crianças assumem a escala de valores do mestre. Com a puberdade, o número de rejeitados aumenta mesmo entre os bem dotados, isto porque outros elementos começam a entrar em julgamento e a escala de valores é alterada, pois o púbere se apresenta de maneira mais crítica diante da autoridade.

É no 1º grau, 2.^a e 3.^a séries, mais ou menos quando as crianças atingem os 8 anos de idade, que existe, segundo Correll e Schwarze, *a relação de maior confiança com os adultos e, portanto, também com o mestre*⁴¹, (70% dos meninos e 74% das meninas consideram os adultos como pessoas de confiança). Por aí podemos ver o problema que surge, quando uma criança se percebe rejeitada em sala de aula, quer pelo mestre, quer por seus colegas.

A situação familiar, como veremos adiante, pode ser causa importante da rejeição dos colegas, pois uma família de sestruturada cria instabilidade psíquica e um sentimento de insegurança. Essas crianças, freqüentemente, tendem a ser ambiciosas e anti-sociais, o que naturalmente vai provocar a rejeição por parte dos mestres e dos colegas. Estas crianças rejeitadas pelos motivos acima expostos apresentam distúrbios de

41. CORRELL, W. & SCHWARZE, H. opus cit., p. 60.

aprendizagem.

Do mesmo modo, os filhos únicos e os primogênitos (pois estes por certo tempo foram filhos únicos) são mais propensos à desestruturação psicológica.

Essas crianças de famílias desestruturadas mais facilmente se deixam levar por atitudes ambiciosas e anti-sociais , o que leva à rejeição.

A escola é um dos poucos meios onde essas crianças desestruturadas psíquica e socialmente podem aprender formas de convivência social.

Um outro aspecto que pode trazer uma situação de rejeição é a situação econômica da família. A situação econômica baixa traz insegurança e falta de autoconfiança, o que na escola pode refletir em situações de distúrbios de aprendizagem.

Pesquisas realizadas na República Federal da Alemanha mostraram que 17% aproximadamente, de todas as crianças examinadas pertencem a essa classe econômica baixa, esta apresenta 41% das crianças rejeitadas⁴². A situação dessas crianças rejeitadas torna-se mais complicada ainda, quando são comparadas com crianças de situação sócio-econômica mais elevada.

Existe uma situação de preconceito entre as várias classes sociais. É uma força que separa, desagrega o grupo, cria ansiedade e tensões que irão interferir nas realizações sociais, nas atividades escolares e principalmente na aprendizagem. Uma criança em estado de ansiedade e tensão constantes

42. Id. Ibidem, p. 57.

jamais poderá ter um bom comportamento e rendimento escolar.

Essas crianças socialmente desfavorecidas como diz Lindgren (1977),

parecem incapazes de reagir tão bem ao ensino de sala de aula quanto as das famílias de classe média. Crescendo na pobreza muitas delas parecem incapazes de aprender as habilidades e atitudes que as tirariam desse estado, e, conseqüentemente, se vêem condenadas a uma vida de frustração e apatia. 43

Essas crianças rotuladas de incapazes por causa de preconceito e por muitas outras condições sócio-econômica e educacionais, continuam marginalizadas, rejeitadas, havendo, como conseqüência, uma grande repercussão na vida escolar. Para confirmação basta consultar os trabalhos de Dorith Wolf Schneider (1974); Lindgren (1977); Morse e Wingo (1977); Cunha (1979); Patto (1977); Krynski (1969); Sawrey e Telford (1979). Estas contingências podem criar uma espécie de situação de Desamparo que, como diz Seligman (1977), leva ao fracasso total.

Dentro desta mesma linha de pensamento podemos dizer com Popovic (1972); Popovic, Esposito e Cruz (1973); Popovic, Esposito e Malta Campos (1975); Popovic (1977); Silva, Ferreira, Macedo, Popovic (1979), o quanto é importante na vida escolar tentar diminuir os efeitos perniciosos do rotulamento, da marginalização cultural ou de situações econômicas depauperadas, todos bons motivos para o condicionamento de distúrbios

43. LINDGREN, H. Clay, opus cit., p. 541.

de aprendizagem.

Por pesquisa realizada por Correll e Schwarze (1974), procurou-se verificar a existência da qualidade de caráter comum nas crianças rejeitadas. Nas respostas os colegas classificaram essas crianças rejeitadas como *impertinentes, avarentas, sujas, teimosas, vulgares e convencidas*, e os mestres como *ambiciosas, retraídas, vaidosas, desleixadas, tímidas e inibidas*⁴⁴. Estas características de personalidade se desenvolvem à base de uma autoconfiança instável, com tendências a um comportamento anti-social e de retraimento.

De acordo com Correll e Schwarze (1974), *todos os dados da pesquisa parecem indicar que fatores da psicologia do ambiente, da aprendizagem e do desenvolvimento podem ocasionar uma instabilidade da personalidade que leva finalmente à rejeição dentro de uma comunidade*⁴⁵ e que, como consequência natural, em sala de aula levaria ao surgimento de distúrbios de aprendizagem.

Outro fator, possível causador de distúrbios de aprendizagem em sala de aula, é o método didático. O método de ensino deve ser adequado tanto à compreensão do aluno quanto à natureza da matéria de ensino. A apresentação da matéria deve ser adequada à capacidade do aluno.

No tocante ao problema do método, Brueckner (1974) diz que

44. CORRELL, W. & SCHWARZE, H. opus cit., p. 62 - 63.

45. Id. Ibidem, p. 66.

La enseñanza ineficaz es posiblemente la causa más importante de las dificultades discentes. Los métodos y procedimientos usados en la enseñanza de materias tan complejas como las instrumentales, deben ser bien definidos y de probada efectividad. 46

Existem segundo Morse e Wingo (1979) dois métodos :

um centralizado na rapidez, considera o conteúdo como pré-estabelecido e pré-organizado, igual para todos os aprendizes. Idealmente, é apresentado de maneira bem graduada, de forma que todos passem por ele, etapa por etapa. Acentua-se a informação - fatos, definições, relações fixas, respostas únicas e 'certas', e um outro método que acentua as oportunidades para o aprendiz considera um conteúdo criado por ele. Embora algumas aprendizagens possam ser criadas em comum, muitas serão únicas para o indivíduo. Tudo que este aprende se torna seu, em qualquer contexto de aprendizagem, mas alguma coisa só ele será capaz de aprender, ou precisa ou deseja aprender. 47

A aplicação deste ou daquele tipo de método de ensino não pode ficar a critério da instituição, escola ou mestre sozinhos, mas as condições da criança também devem ser levadas em consideração, pois caso contrário, muito facilmente podem surgir situações de distúrbios de aprendizagem.

A matéria deve ser apresentada de acordo com o ritmo psicológico de aprendizagem de cada aluno, ou de forma que atenda a todas as crianças da melhor maneira possível. Se de um lado os mais lentos terão dificuldades em acompanhar o ritmo

46. BRUECKNER, L.J. & BOND, G.L. opus cit., p. 84.

47. MORSE, W.C. & WINGO, G.M., opus cit., id. p. 257.

da classe, por outro lado não podemos nos ater só a estes, se não os mais rápidos poderiam se desestimular. Devemos buscar atender, na medida do possível, o ritmo de cada um. Também, não há necessidade de que um objetivo seja atingido por todos ao mesmo tempo, mas que seja atingido de acordo com o ritmo de cada um. Para que isto aconteça deve-se variar o material e método de ensino adequando-os à criança.

Numa classe existem crianças com ritmos diferentes de aprendizagem, com diferentes estruturas psicológicas, com diferentes níveis de desenvolvimento psico-social e com diferentes situações sócio-econômicas que serão outros tantos fatores que interferem no comportamento da criança. Tanto o método quanto a matéria devem ser dosados a fim de que a criança não se encontre numa seqüência de insucessos que pode levá-la a distúrbios de aprendizagem.

Quando um aluno gasta muito tempo com uma matéria frequentemente ele acaba se cansando e se desestimulando, possibilitando o surgimento de distúrbios de aprendizagem. Neste caso há que se variar para evitar tais problemas.

Um tratamento breve e superficial de determinados conteúdos de uma disciplina (matéria) pode dar origem a distúrbios de aprendizagem, pois a criança pode deixar de receber certos conhecimentos que seriam necessários para a seqüência natural dos conteúdos futuros.

Se os insucessos numa determinada matéria forem continuados, corre-se o perigo de o aluno adquirir aversão por ela ou mesmo pelo professor, sendo possível que haja transferência

desta aversão para outras disciplinas ou para a escola. Como afirmam Correll e Schwarze,

Distúrbios de aprendizagem, podem além disso, so brevir também quando são experimentados em determinado campo escolar, vivências de insucessos e são transferidas para outros campos. 48

Nestes casos o que se há de fazer é evitar que haja uma transferência dessa deficiência para outros campos. As vivências de insucesso devem ser evitadas o mais possível, ou então compensadas por outras vivências correspondentes de sucesso.

Por outro lado, a criança deve ser educada a possuir certa capacidade de resistência contra insucessos inevitáveis. Deve ser educada a tolerar frustrações, desilusões ou fracassos. Além disso, ela precisa adquirir conhecimento e visão de suas próprias capacidades e deficiências. A criança precisa estar ciente de que na vida não existem só vitórias. Deve saber que o fracasso é também parte natural de sua vida e que a sua personalidade não é fruto só de sucessos na aprendizagem.

Para se evitar insucessos escolares, é necessário que o professor apresente a matéria *de uma maneira clara e planejada, de forma que a sua problemática se torne perceptível às crianças*⁴⁹, fazendo com que essas crianças dirijam seus interesses para a matéria de estudo.

Um dos princípios metodológicos consiste em apresen-

48. CORRELL, W. & SCHWARZE, H. opus cit., p. 85.

49. Id. Ibidem, p. 80.

tar a matéria do mais fácil para o mais difícil, do mais simples para o mais complexo, levando em conta as diferenças individuais. Com uma boa motivação inicial e seguindo esses passos, a tendência é de diminuição ou de não surgimento de distúrbios de aprendizagem.

A criança precisa receber os princípios básicos, as noções fundamentais, com clareza, para poder depois desenvolver os seus novos conhecimentos com segurança, tendo pontos onde se apoiar. Há necessidade de certos pré-requisitos a fim de que os novos conhecimentos possam surgir ao lado das aptidões e interesses.

Seguindo esta linha de pensamento Brueckner (1974) diz que

Aptitud e interés deben desarrollarse paralelamente. Si el escolar tropieza con dificultades en el aprendizaje de una materia, probablemente perderá el interés por ella; por otra parte, si el interés no se mantiene adecuadamente, el niño rehusará, en muchos casos, la realización del esfuerzo requerido por el aprendizaje. 50

No tocante ao problema da metodologia a ser seguida, é necessário que o professor comece por onde a criança se encontra. Autores como Freinet têm demonstrado que algumas dificuldades de escrita e de leitura são criadas pela escola :

Já no ingresso da escola, quando a conversação de classe gira em torno dos silabários, a criança descobre logo que existe uma grande diferença

entre a linguagem que usa com os coleguinhas, com a família e aquela que terá de aprender na escola. A 'linguagem escolar' passa a ser imposta antes mesmo de ter sido fixada a linguagem cotidiana. 51

Textualmente Freinet diz :

a criança chega-nos nova e confiante, habituada a expressão livre da família e da rua. Os métodos escolásticos, (da escola, isto é, nosso) mesmo da educação nova, exigem desde os primeiros instantes, um adestramento anormal que reprime algumas necessidades essenciais e vitais para subordiná-las às necessidades escolares e sociais. 52

Entre os distúrbios de aprendizagem condicionados pela escola, encontramos aqueles que são originários do ambiente escolar propriamente dito, ou seja, do tipo de sala de aula, da localização da escola, do material didático e do número de alunos na classe.

Vimos atrás que a aprendizagem é um processo de ação recíproca entre o homem e o ambiente. O ambiente, no caso do aluno, não é só o professor, os colegas e as condições didático-pedagógicas, mas também o tipo de escola, sala de aula, iluminação, barulho. É difícil determinar especificamente estas causas, pois os alunos reagem diferentemente às diversas situações : uma escola pobre para um pode servir como desestimulante, enquanto que para outro pode não exercer nenhuma influên-

51. SOUZA, Clarilza Prado de. et al. opus cit., p. 34.

52. FREINET, C., O texto livre. Trad. Ana Barbosa Lisboa, Disnalivro, p. 26, apud. Souza, Clarilza Prado de. opus cit., p. 34.

cia maléfica e a criança parte tranqüilamente para a luta, apoiada em certas disposições pessoais.

Não há dúvida que certas condições desfavoráveis do edifício escolar podem levar a distúrbios de aprendizagem,

una iluminación imperfecta, la falta o mal estado de las pizarras murales, insuficiencia o inadecuación de los asientos, aulas demasiado amplias o muy reducidas, alrededor escolares deprimentes, etc., son factores que pueden interferir el desenvolvimiento educativo normal de los niños. 53

Além disso, segundo o pensamento de Schain (1978), os distúrbios de aprendizagem se dão principalmente em populações de cidades do interior, e zonas rurais :

se o sistema escolar já não é adequadamente orientado nas escolas de crianças de classes sociais média e superior, sua situação é muito pior, chegando frequentemente a um quase total fracasso, em áreas menos privilegiadas. 54

E mais, a escola é fator de reprovação, de acordo com Campos (1960), quando

organizada para uma elite recebia crianças educadas, perfeitamente equipadas para, imediatamente aprenderem a ler, escrever e contar, ou melhor, para vencerem o programa preconizado. Os alunos provindos das classes sociais menos afortunadas, não recebem em casa ou na classe social a que pertencem, o preparo requerido pelos programas escolares preconizados para as escolas da elite

53. BRUECKNER, L.J. & BOND, G.L., opus cit., p. 86.

54. SCHAIN, Richard J., opus cit., p. 6.

que perduram no sistema escolar nacional. Daí as reprovações em massa, a escola primária do 'salve-se quem puder', a escola organizada para atender aos portadores de um cabedal de experiências que lhes permitem usufruir dos benefícios escolares que oferece. 55

A própria escola não está preparada para receber as crianças que a buscam. Essas crianças, principalmente as do meio rural não têm vivências, ou um background suficiente para frequentar as escolas. Tendo em vista que os programas e currículos são os mesmos e as experiências pregressas da criança da cidade são diferentes das da criança do campo, há possibilidade do surgimento de distúrbios de aprendizagem em maior escala para essas crianças do meio rural. Se a situação já é ruim para os alunos da cidade, deverá ser muito pior para quem sai do campo para a cidade.

Como no nosso trabalho estamos analisando o problema da mudança de ambiente como possível fator gerador de distúrbios de aprendizagem, devemos levar em conta, segundo as afirmações de Cunha (1979), que as escolas rurais são em número insuficiente, o que naturalmente é uma das causas da migração para o meio urbano em busca de uma educação citadina, tida como fator de elevação de status social, provocando um depauperamento mental no meio rural.

É necessário, então, que se crie um ambiente saudável em sala de aula para ajudar a criança a ter uma melhor ambien-

55. CAMPOS, Dinah M. de Souza, Que fatores são responsáveis pela reprovação na escola primária brasileira?, MEC/CNEA, Rio de Janeiro, 1960, p. 10.

tação, fazendo com que ela perca um pouco o alto grau de ansiedade de que, muitas vezes, é portadora.

Os alunos irrequietos em salas de aula, prejudicam a capacidade de concentração dos colegas. Já vimos que a falta de disciplina em classe, quando exagerada, diminui a eficiência da aprendizagem das crianças.

O excesso de distração, também é prejudicial à aprendizagem: salas com amplas janelas dando para paisagem movimentada é um chamariz à distração; veículos e transeuntes, barulhos e ruídos insistentes são outros tantos elementos que distraem as crianças e diminuem a sua capacidade de concentração.

Ao entrar para a escola, o mundo da criança se alarga. Ela vê-se logo misturada com colegas e descobre que nem todos pensam da mesma forma e nem sempre compartilham das suas convicções. Surgem, então, problemas de interação e, às vezes, distúrbios emocionais, com possíveis reflexos na aprendizagem.

Além disso, o número de alunos excessivo dificulta o ensino integrativo e a cooperação mútua. A disciplina é prejudicada e o próprio mestre pode ser levado a uma atitude autoritária ou de *laissez-faire*, ambas nocivas ao ambiente de estudo. Nas escolas de 1º grau, limitar o número de alunos em classe é importante pois neste ciclo visa-se a uma aprendizagem de transformação de valores e de comportamento. Neste sentido torna-se difícil em classes, com mais de 35 alunos manter bom nível de ensino. O número ideal de crianças para trabalhos em pequenos grupos e a classe como um todo seria entre 24 e 30 alunos, ou seja, 4 ou 5 grupos de seis alunos cada.

Pedagogicamente falando, a classe deveria ser mista e heterogênea em todos os sentidos, para facilitar o estilo de ensino integrativo, mas, por outro lado, as diferenças de capacidades não podem ser por demais grandes, pois o processo de aprendizagem individual seria perturbado.

Segundo Lindgren (1977), há uma predominância de problemas de comportamento mais entre os meninos do que entre as meninas e parece que isso se dá, levando-se em conta a maturidade. As meninas, ao menos até a adolescência, amadurecem mais cedo. Outro fator são os motivos culturais : os meninos devem ter comportamentos considerados masculinos - serem rebeldes, não-cooperadores, desobedientes, agressivos e sem consideração. Isto reflete um certo machismo da nossa cultura com possíveis reflexos em sala de aula e com repercussão na aprendizagem.

Pesquisas feitas por Merl E. Bonney (1944) mostram que os meninos abandonam igrejas, escolas e mesmo os lares mais depressa do que as meninas, porque estas instituições não são basicamente adaptadas aos traços tipicamente masculinos⁵⁶.

Não é de se estranhar, então, a tendência de uma maior evasão escolar por parte de meninos. Por outro lado as meninas são mais cordatas, submissas, cooperadoras e obedientes. De qualquer modo o que se percebe é que as nossas escolas não estão atendendo tão bem nem as necessidades dos alunos nem as das alunas.

56. LINDGREN, H. Clay, opus cit., p. 186.

A escola teria como um dos muitos objetivos fornecer os instrumentos através dos quais a criança buscaria sua própria realização. Ao fim do período escolar, a educação da criança deveria estar apenas começando, mas o que acontece realmente é que ao receber o diploma ou ao abandonar a escola, muitos jovens terminam aí sua educação,

carregam alguns fatos ou algumas habilidades, mas muito frequentemente, levam também um brinde, isto é, aversão por qualquer tipo de aprendizagem - muitas vezes acompanhada por um bloqueio emocional - e esse aspecto é o mais importante da situação total. Isso na opinião de Jordam (1956), constitui um 'crime pedagógico'. 57

A sala de aula, por sua natureza, apresenta uma série de características que podem constituir perigos sérios à saúde mental das crianças, principalmente para algumas delas com problemas, ou que tenham limitada capacidade mental. Isto poderá ser causa de frustrações e de geração de distúrbios de várias espécies, entre eles o de aprendizagem.

A escola, para que seja uma geradora de saúde mental, deve apresentar experiências significativas para todas as crianças atendendo a um mínimo de satisfação de suas necessidades. É necessário que haja uma certa disciplina para que a criança sinta que há necessidade de ordem, o que lhe dará um sentido de segurança e equilíbrio. Um certo clima emocional em sala de aula, uma atmosfera amigável com liberdade responsável e aceitação dará à criança possibilidades de usar sua capacidade para

57. MOULY, G.J., opus cit., p. 332.

obter maior auto-realização. Finalmente, o trabalho escolar deve ter um significado para a criança em função de suas capacidades, intenções e interesses.

Pedagogicamente falando, grande parte das atividades em sala de aula consiste em discussões e descrições, tudo fundado em palavérios. Como consequência lógica, temos um verbalismo, frustração, desinteresse gradual, apatia e indisciplina, circunstâncias que podem levar a distúrbios de aprendizagem.

Os currículos são inadequados principalmente, como vimos, em escolas rurais onde se desenvolvem os mesmos currículos e programas da cidade. São currículos e programas, no mais das vezes, completamente desligados da vida real do aluno.

Outros elementos que não pertencem à escola propriamente dita, mas podem prejudicar a concentração em sala de aula são o rádio, a televisão e o cinema que, quando bem utilizados, podem ser ótimos elementos para a aprendizagem. Mas, quando são usados sem critério didático (durante os trabalhos escolares feitos em casa e durante muitas horas seguidas, por exemplo), tornam-se prejudiciais, pois exaltam a imaginação e dispersam a capacidade de atenção seletiva das crianças durante as horas de estudo e durante as aulas.

A escola se apresenta como uma unidade psicossociológica, pois ela pode ser vista como um grupo de personalidades interagindo - pais, professores, administradores, supervisores orientadores e alunos. De acordo com Sawrey e Telford (1979), este relacionamento mútuo dá-se em função de interesses, obje-

tivos, atitudes, aptidões e das capacidades individuais e da maneira de agir de cada um.

Além disso, cada pessoa faz parte de grupos e subgrupos que condicionam muitas vezes o modo de agir dos seus membros. Além desses grupos formalmente organizados e institucionalizados, existem ainda aqueles grupos informalmente organizados que são os grupos nacionais, étnicos, de classe social ou lugar de residência.

A escola, como instituição, representa sem dúvida um certo grau de formalização das atitudes dos membros que a compõem. Esta institucionalização exerce uma forte influência sobre as pessoas a fim de que possam desempenhar cada um o papel que lhes foi confiado. E como tal, se obrigam os alunos a conformar-se às expectativas da comunidade, do grupo de colegas ou de sua própria formação pessoal. Essas várias interações podem exercer influências positivas ou negativas, principalmente sobre as crianças, objeto de nosso estudo, pois são seres em desenvolvimento e já vimos como várias dessas interações podem ser um princípio gerador de distúrbio de aprendizagem. Isto se aplica principalmente àquelas crianças que se encontravam num pequeno grupo que é a comunidade rural, cheia de limitações e passa a viver agora num grupo maior e mais complexo que é o urbano. Sem dúvida, esta situação poderá trazer alguns problemas e, ao menos de início, exigirá um esforço maior para buscar esta nova interação, o que poderá influenciar no rendimento escolar.

Segundo o que podemos perceber de tudo quanto foi vis

to, a pessoa em ambiente diferente, é diferente, age de maneira diferente, ajustando-se ou desajustando-se de acordo com as expectativas e exigências. De acordo com as atividades que são realizadas ela colocará em ação certas disposições ou potencialidades para a realização de certos interesses ou desejos pessoais.

É o que podemos ver em Krynski (1969) :

reconhecendo o alto valor do fator ambiental, Schansis em trabalho apresentado na Reunião Brasileira de Neuropsiquiatria e Psicopedagogia Infantil, em Caxias, Dezembro de 1966, intitulou sua contribuição ao Simpósio de Aspectos Terapêuticos de "Ambienteterapia". Nesta "ambienteterapia" deveriam ser incluídas considerações sobre Geopsicologia, cujas influências Hellpach e Muchow estudaram. 58

Estudos feitos por Meierhofer e Keller e apresentados na obra de Krynski (1969) mostram que o próprio ambiente material favorece ou desfavorece o desenvolvimento da criança, podendo contribuir para a formação ou deformação de sua personalidade.

É lógico, então, supor que o ambiente material da escola, carteiras, paredes, o próprio prédio em si e a sua localização ajudará ou prejudicará a aprendizagem. Tivemos oportunidade de verificar que as escolas, tanto urbanas, embora em menor escala, quanto rurais, não apresentam a mínima condição material e como tal poderão constituir fator gerador de distúrbios de aprendizagem. E quando uma criança muda de ambiente es

58. KRYNSKI, Stanislaw e colaboradores, opus cit., p. 324.

colar do meio rural para o urbano, onde pode encontrar uma escola melhor, ela não estará preparada para esse novo ambiente, dando origem a possíveis distúrbios de aprendizagem.

O próprio problema da disciplina pode ser gerado pelo desconforto físico em que se encontra o aluno na sala de aula. Iluminação insuficiente, superlotação, mobiliário incômodo (quando existe em número suficiente para todos os alunos) ou restrições excessivas à movimentação, são fatores que podem contribuir para maior inquietação e pequenas irritações e serem causas de indisciplina em sala de aula.

As crianças quanto mais novas, mais necessidades têm de atividades físicas frequentes, não suportando ficar sentadas quietas durante longo espaço de tempo. As salas de aula são normalmente acanhadas perante o grande número de crianças e as carteiras ficam tão perto uma das outras que o professor nem pode passar entre elas. Esta situação pode ser causa de indisciplina.

Vimos que a confusão e o barulho tendem a desencorajar a participação dos mais sossegados e tímidos nas atividades de grupo. Esta atitude poderá, pouco a pouco, colocar estas crianças numa situação de segregação, com possibilidade de influências deletérias na interação entre os colegas e gerar distúrbios de aprendizagem. É neste sentido que Kiguel diz que a escola pode ser causa de fracasso para algumas crianças;

classes muito numerosas, salas de aula inadequadamente planejadas, mudança contínua de professores, professores inexperientes ou insuficientemente treinados, além de uma metodologia inade-

qua da, são fatores que impedem que o ensino atenda às necessidades e possibilidades da criança, particularmente a que inicia o aprendizado escolar. 59

A situação se torna mais complicada ainda para muitas crianças que migram das regiões rurais para a cidade, principalmente as de condição sócio-econômica precária, pois há evidência de que a incidência de distúrbios de aprendizagem é maior em áreas sócio-econômicas mais baixas (EISENBERG, apud CONNOLLY, 1971, p. 175)⁶⁰.

AO lado dos fatores específicos do campo escolar como causadores de distúrbios de aprendizagem, vamos ver como a família e a educação informal ou extra-classe se tornam elementos chaves para a compreensão de todo o processo escolar formal. Estas geram situações que muitas vezes estão presentes na gênese dos distúrbios de aprendizagem e que não são facilmente percebidas pelos professores em sala de aula.

A educação da criança será realizada da melhor forma possível

se resultar na harmonia das faculdades, tanto as da vontade como as da consciência, da sensibilidade, como da inteligência, do coração, como da razão. Para isto, importa que se estabeleça uma estreita colaboração entre a influência feminina e masculina, e que os dois temporariamente exerçam, em conjunto, sua ação e autoridade. 61

59. KIGUEL, Sônia, M. Moojen, Avaliação de sistema das dificuldades de aprendizagem em crianças de 1a., 2a. e 3a. séries do 1º grau de quatro classes sócio-econômicas, Tese Mestrado na UFRGS, 1976, p. 38.

60. Id, Ibidem.

61. VIOLLET, J., opus cit., p. 61.

Desde os mais tenros anos, é importante que haja no lar um clima de carinho, de união e compreensão mútua. Também se faz necessária, contudo, a existência de uma certa ordem e disciplina, o que implica na existência de autoridade. Estes são os princípios que irão dar um sentido de equilíbrio e segurança ao desenvolvimento futuro dessa criança.

Há necessidade da conjugação de dois elementos, o masculino e o feminino, para se transmitir à criança os primeiros indicadores do verdadeiro sentido da vida, que é o da interação dos elementos heterogêneos que constituem o seu dia-a-dia.

Daí a necessidade de união entre os pais, pois, se estiverem em desarmonia constante, o filho perderá a verdadeira noção do permitido e do proibido, do certo ou errado. Isto irá provocar um desequilíbrio na estrutura psíquica do filho, com repercussões na vida futura, na escola e no relacionamento com os outros. No lar as responsabilidades devem ser partilhadas pelo pai e pela mãe, e futuramente pelos filhos. O equilíbrio dos pais trará como consequência o equilíbrio dos filhos.

A família constitui uma sociedade e a idéia de um sistema social é que seus diferentes membros se ajustem e se adaptem mutuamente para uma comum união ou convivência, mesmo dentro de uma multiplicidade de pensamento. Isto se inicia no lar com as primeiras relações mãe-filho.

Antes de nascer a criança vivia num ambiente de superproteção com poucas estimulações. Ao nascer, o seu mundo se modifica, se alarga e as estimulações se multiplicam assustando

doramente, fruto do ambiente geral⁶².

As primeiras influências (que parecem ser as mais profundas) vêm justamente do relacionamento pai-mãe-filho. É a família, e não a escola que proporciona as primeiras experiências educacionais à criança. Estas experiências começam na infância⁶³. É claro que se trata, muitas vezes de uma aprendizagem incidental. São aprendidos certos valores básicos considerados necessários para a vida futura e que poderão ser motivo de futuros desajustes psíquico-sociais e educacionais.

A criança, quando entra para a escola, leva muito do seu ambiente familiar.

O ambiente doméstico de uma criança e os interesses de seus pais fazem parte daquilo que traz consigo para a sala de aula. A criança cujo lar é repleto de livros e cujos pais encontram distração no xadrez e em explorações intelectuais semelhantes encontrará um conjunto de valores na sala de aula e estará muito mais à vontade ali do que a criança cuja família não lê nada além do programa diário de TV - independentemente dos respectivos níveis sócio-econômicos. 64

A estimulação que os pais dão às realizações independentes, à explicação e às tentativas de domínio do ambiente pela criança podem influir de maneira positiva em seu comportamento futuro. Essas crianças são mais ativas e enfrentam com mais segurança e equilíbrio os problemas mais difíceis da es-

62. BALDWIN, L. Alfred, Teorias de desenvolvimento da criança, trad. de Dante Moreira Leite, São Paulo, Pioneira, 1973, p. 329.

63. LINDGREN, H. Clay, opus cit., p. 84.

64. MORSE, W.C. & WINGO, G.M. Psicologia e ensino, id., p. 82.

cola.

Segundo o que diz Mussen,

à medida que a criança amadurece e fica com maior capacidade, suas relações com os pais se tornam mais complexas e sutis. Alguns aspectos amplos e globais da família - aspectos tais como efetividade, intelectualidade, afeição, atrito, liberdade (ou restrição), castigos, firmeza de disciplina - começam a ter um impacto maior na criança. 65

Não é diferente o pensamento da

maioria dos pesquisadores que estudaram o ambiente emocional de crianças com distúrbios de aprendizagem 'constatando' a elevada prevalência de problemas familiares (Blanchard, 1946; Missildine 1946; Fabian, 1955; Eisenberg (1959). ... É evidente que uma criança ansiosa e atemorizada, ou que não consegue se concentrar devido a um ambiente doméstico caótico, terá frustrados seus esforços de adaptação ao meio escolar. As falhas iniciais terão como consequência uma inibição da motivação para novas aquisições. ... A situação familiar é o principal fator na determinação do estado psíquico da criança que vai para a escola. 66

Passemos agora à análise de várias situações específicas da família como possível fator gerador de distúrbios de aprendizagem.

A família órfã de pai, é uma das situações problemáticas, pois a presença do pai é importante na constituição das normas e valores. Do ponto de vista da psicanálise, uma educa

65. MUSSEN, H. Paul. Desenvolvimento psicológico da criança, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975, p. 94.

66. SCHAIN, J. Richard, opus cit., p. 6.

ção sem paz representa um desenvolvimento perturbado do superego e da consciência⁶⁷. É este superego considerado a sede das normas e valores, e, como tal, é de grande importância para as futuras atitudes perante a aprendizagem. A criança ao lado da motivação precisa também de uma certa perseverança para ter uma boa aprendizagem. A educação paterna influi principalmente sobre a consciência do dever na criança. Ela vê no pai um modelo que vai servir de base para a sua identificação pessoal que é de fundamental importância para a incorporação de padrões morais de sua cultura. Na ausência deste, estes fatores ficam prejudicados sensivelmente. O menino procura se identificar com o pai e a menina com a mãe, o que leva à tipificação adequada do sexo⁶⁸.

Este mesmo pensamento encontramos em Mussen, Conger e Kagan (1977), quando dizem que a presença do pai no lar, servindo como um modelo competente e efetivo, que expressa interesse pelo filho, interagindo com ele, facilita o desenvolvimento do potencial intelectual e imprime ao desenvolvimento uma orientação masculina⁶⁹. Por outro lado, meninos de lares sem pai mais facilmente podem ter problemas emocionais e de ajustamento social. Pesquisas nesse sentido foram feitas com meninos cujos pais estiveram ausentes na 2ª guerra mundial, e com filhos de marinheiros noruegueses que se ausentavam de casa por longos períodos. Nestes casos normalmente as mães tornam-

67. CORRELL, W. & SCHWARZE, H., opus cit., p. 103.

68. MUSSEN, H. Paul, opus cit., p. 99.

69. MUSSEN, CONGER & KAGAN, opus cit., p. 361.

-se mais Superprotetoras e as crianças mais facilmente tornam-se desajustados psicológica, social e educacionalmente.

Segundo estes autores, os meninos de lares sem pai mais facilmente são inclinados a abandonar a escola e a se envolverem em atividades delinquentes (Anderson, 1968; Bronfenbrenner, 1967; Glueck e Glueck, 1950; Gregory, 1965; McCord, J. McCord, W e Thurber, 1962)⁷⁰. As meninas não sofrem grandes repercussões pela falta do pai, pois a mãe ainda está presente. Todavia, pelas pesquisas feitas, elas se tornam mais dependentes e podem também ter problemas emocionais, desajustes escolares e atividades anti-sociais.

Em crianças sem pai o conflito moral age negativamente desviando-as para outros interesses. Com a falta do pai muitas vezes a mãe é obrigada a trabalhar para sustentar a família e a criança acaba ficando só ou é entregue a outras pessoas. Isto leva-a a isolar-se, criando uma situação de insegurança emocional e social.

A falta do pai pode levar a uma situação difícil em sala de aula, ou seja, a possibilidade do aluno procurar no mestre uma espécie de substituto do pai, constituindo em mais um distúrbio a relação mestre-aluno havendo prejuízo na atividade escolar.

Como o professor deve dedicar-se igualmente a todos os alunos, essa criança assim carente torna-se frustrada, com reações de teimosia, aversão ao trabalho escolar e oposição a

70. Id. *Ibidem*, p. 361-362.

toda e qualquer atitude integrativa ou cooperativa com a comunidade.

A aversão à aprendizagem, condicionada emocionalmente, provoca realizações deficitárias que, por sua vez, são respondidas com reações negativas dos mestres e colegas. 71

Muitas vezes, o pai é substituído por uma outra pessoa, o padrasto que dependendo da sua atuação demasiadamente condescendente ou rigorosa, poderá dar origem a vários tipos de distúrbios com repercussão também na aprendizagem. De vez em quando a criança precisa de firmeza e serenidade para que haja reforço das normas e valores. A criança vai adquirindo isto pouco a pouco através de um relacionamento tranqüilo, sereno, mas firme. Não há necessidade do padrasto se impor tanto que tire a vida da criança a ponto de inibi-la totalmente.

O mestre nesses casos nada pode fazer, a não ser que consiga adquirir influência sobre a educação do padrasto e afaste a tensão emocional. Só assim o mestre conseguirá que a criança não transfira para o professor a agressividade que nutre contra o padrasto. Por outro lado, há necessidade de que a criança na escola experimente também vivências de sucesso e tenha um bom relacionamento social com os colegas e professores para poder superar os distúrbios de aprendizagem. Se a criança tiver em sala de aula só vivências de insucesso, normalmente acaba acontecendo que ela se sinta frustrada e se desinteresse pe

71. CORRELL, W. & SCHWARZE, H., opus cit., p. 123.

la escola .

Uma outra situação bastante perniciosa na família para o desenvolvimento sadio das crianças é a falta da mãe. *Se uma criança cresce numa família sem mãe falta-lhe não só o calor, a ternura e a segurança características da mãe, mas geralmente também um cuidado de higiene corporal mais intensivo*⁷². Isto tudo pode desenvolver na criança um sentimento de inferioridade e ela torna-se acanhada, tímida, carente de afeto e ambiciosa. Para compensar esta falta de afeto materno, a criança pode ter um comportamento altamente pernicioso de buscar ser querida a qualquer custo pelo mestre. Ele irá tentar atrair para si a atenção do mestre, irá se esforçar para ser um bom aluno. Mas, como o mestre deve dar atenção também aos outros alunos, ela se sente castigada, tornando-se supersensível, afetada em sua auto-estima e acaba perdendo a própria autoconfiança. Então, o nível de aspiração diminui e logo surge uma aversão geral pela aprendizagem, o que pode levar a distúrbios de aprendizagem. Esses distúrbios geralmente se estendem à disciplinas de outros mestres e a criança começa a apresentar comportamento neurótico.

Segundo Correll e Schwarze (1974), esses distúrbios de aprendizagem de crianças afetadas pela falta da mãe não podem ser eliminados através de castigos e severidade, pois são essas mesmas atitudes que os geram. Deve-se criar uma situação de equilíbrio no lar. O pai sozinho dificilmente poderá exer-

72. Id. Ibidem, p. 126.

cer o papel da mãe na educação. Seria necessária então a presença de uma outra pessoa do sexo feminino para esta função.

Com isto surge uma nova situação familiar : a presença da madrasta. A madrasta pode tratar desigualmente os enteados. Estes se ligam mais ao pai, o que provavelmente irá provocar o ciúme da madrasta. Então ela tentará conquistar também o enteado, talvez, fazendo concessões no tratamento. Ambas as situações são perigosas, pois a madrasta passando de um extremo a outro, provocará no enteado uma situação de insegurança, perdendo como dizem Correll e Schwarze, *todo critério para seu comportamento*⁷³. Desta situação surgem o medo, o nervosismo e falta de interação com outras pessoas. Poderá haver repercussão disto na atividade escolar, pois a criança pode exibir na escola os mesmos comportamentos que manifesta com a madrasta.

Para a supressão destes distúrbios só a atuação do mestre, muitas vezes, não é suficiente, havendo necessidade da ajuda de um psicólogo educacional para um trabalho de terapia mais intensivo.

A situação parece mais difícil ainda para aquelas crianças órfãs de pai e mãe. Normalmente essas crianças são enviadas para orfanatos, adotadas por famílias ou passam a viver com parentes. A educação num orfanato, conforme pesquisas já realizadas, traz prejuízos inevitáveis, uma vez que falta aquela ligação pessoal entre a criança e os pais. Esta relação mãe filho nunca será substituída, por melhor assistência que a cri

73. Id. Ibidem, p. 113.

ança tenha recebido. É o que Witter e outros (1975) afirmam:

As crianças institucionalizadas mostram-se carentes em quase todas as variáveis medidas - menos abertas socialmente e menos extrovertidas, menos curiosas, menos responsivas, menos interessadas por objetos e, geralmente menos desenvolvidas. 74

Pesquisas realizadas por Skeel e Dye (1939) mostram que crianças mantidas em orfanatos apresentam menor desempenho de inteligência. Aquelas que vivem em casa e freqüentam escolas tiveram um ganho de 28 pontos no QI, enquanto que as de orfanato apresentaram um declínio de 26 pontos no QI⁷⁵.

Para explicar a existência de deficiências no desenvolvimento mental de crianças de orfanatos, uma das causas estaria ligada à falta de interação entre mãe-filho como dizem White e Watts (1973) na citação de Arantes (1980) em sua tese de mestrado:

Mother of a children interact more with them, engage in more intellectually stimulating activities with them, teach them more often, encourage them more often, initiate activities for them often, and are more successful in controlling their children, (White, B.L. & Watts, J.C. - Experience and environment. New Jersey, Prentice-Hall Inc., 1973, vol. 1, p. 199) 76

De acordo também com pesquisas realizadas por Buse-

74. WITTER, G.P.; PATTO, M.H.S. & COPIT, M.S., Privação cultural e desenvolvimento. São Paulo, Pioneira, 1975, p. 82.

75. ARANTES, V. José, Dificuldades de aprendizagem em menores institucionalizados. Tese de Mestrado, UNICAMP, 1980, p. 24.

76. Cf. ARANTES, V.J., idem, p. 29.

mann (1929), constatou-se que os resultados de aprendizagem escolar dos órfãos estão muito abaixo da média das crianças que têm ambos os pais. Correspondentemente a isso, também a participação de órfãos na lista de alunos reprovados está acima da média⁷⁷.

Este baixo rendimento de crianças órfãos não precisa estar necessariamente ligado à falta de capacidade. Basta verificar que normalmente essas crianças aprendem através de uma motivação secundária, porque em primeiro lugar está o seu desejo insatisfeito de reconhecimento, amor e distinção⁷⁸. Se uma criança for adotada por uma boa família, poderá ter melhor aprendizagem e melhor desenvolvimento de sua personalidade.

Pode acontecer ainda a situação de um casal desunido, separado ou divorciado, o que pode provocar situações de distúrbios para a criança. Nestes casos, normalmente existe uma atitude negativa entre os pais de ódio ou agressões mútuas. A criança, por tendência natural, logo toma partido de uma das partes e passa a odiar a outra. A consequência natural é o surgimento de distúrbios de desenvolvimento emocional e social, circunstâncias estas que podem levar a distúrbios de aprendizagem.

Quando os pais não se entendem, a criança vê sua segurança ameaçada, perde grande parte da fé e confiança no mundo dos adultos e, em geral apresenta sérios problemas de rendimento

77. Cf. CORRELL, W. & SCHWARZE, H., opus cit., p. 102.

78. Id. Ibidem, p. 105.

to escolar. É uma situação crítica esta de incompatibilidade ,
pois

Cada uno puede verter sus propias frustraciones en el niño. La madre grita al niño cuando en realidad, lo que quiere es gritarle al marido. ... Si el niño percibe alguna división entre sus padres se aterroriza, y es posible que su rendimiento escolar decaiga repentinamente. Qué expresa el niño con este rendimiento deficiente? Algunas de las siguientes puede ser la respuesta

- 1) El rendimiento insuficiente puede ser un grito inconsciente de protesta llevado hasta un área donde espera que los padres lo adviertan: el trabajo escolar.
- 2) El rendimiento insuficiente puede ser una demanda de que los padres cesen las hostilidades y vuelvan a ser, para él fuentes de sustentación, amparo y amor.
- 3) El rendimiento insuficiente puede representar la ansiosa petición del niño de que los padres se reconcilien precisamente a causa de la propia perturbación del chico. Muchos se dan cuenta de que un enemigo común (en este caso, el trabajo escolar deficiente) puede hacer que dos enemigos potenciales (la madre y el padre) se unan para atacar a ese enemigo.
- 4) El cuarto punto es el más generalizado y se relaciona con todos los demás. El rendimiento deficiente refleja la reducción de la autoconfianza del niño y su angustiada inseguridad. El quiere manifestar ciertos temores a sus padres, pero, por muchas razones, no puede hacerlo abiertamente.

Por lo común, el rendimiento deficiente refleja todo lo anterior. Es la forma en la que atrae la atención hacia sus angustiosas preocupaciones. 79

Nesta luta pela busca do amor ora do pai ora da mãe, a criança poderá ter um relacionamento autêntico com uma pessoa. Nestas circunstâncias fica prejudicado o processo de identificação e o próprio desenvolvimento ético-moral também é pos

to em perzgo⁸⁰.

Pesquisa realizada por O. Speck (1956) demonstrou que em Munique cerca de 27% das crianças em idade escolar não são atendidas e cuidadas em casa pela mãe. Esse resultado mostra que muitas crianças não experimentam, por parte dos pais, a atenção e o amor necessários⁸¹.

A solução destes distúrbios é o afastamento da criança do campo de conflito. A criança precisa de amor, afeto e cuidados. Os distúrbios de aprendizagem cujas causas estão no ambiente familiar, somente podem ser afastados quando é afastada a situação familiar que os criou.

Experiências de Mischel (1958), feitas em crianças que sofrem os efeitos da falta dos pais, mostram que elas não são capazes de pensar em recompensas em termos de futuro. Para isto naturalmente é necessário segurança psicológica e maturidade emocional, o que lhes falta.

Uma criança provinda de um lar desfeito tem menos probabilidade de possuir a segurança emocional exigida para pensar em termos de recompensas futuras. Este ponto é particularmente significativo pelo fato de que as recompensas em Educação raramente são imediatas. A Educação é um processo orientado para o futuro. O estudante precisa ter certo grau de confiança e otimismo, ao considerar que, se tolerar o tédio e as pequenas frustrações que inevitavelmente aparecem nos vários estágios da aprendizagem, alcançará algum objetivo ou recompensa futura. 82

80. CORRELL, W. & SCHWARZE, H., opus cit., p. 117.

81. Id. Ibidem, p. 121

82. Cf. LINDGREN, H. Clay, opus cit., p. 92.

Na situação familiar podemos encontrar ainda uma circunstância que pode levar a distúrbios de aprendizagem: o relacionamento entre os irmãos. Os irmãos exercem grande influência uns sobre os outros no surgimento de distúrbios de aprendizagem.

O professor deve levar em consideração o número de irmãos que uma criança tem, a sua posição na série de irmãos e a distribuição dos sexos, quando verificar a existência de um distúrbios de aprendizagem.

O filho único, o primogênito e o mais novo, são os elementos que estão mais facilmente sujeitos às tendências do pai, mãe e irmãos em mimá-los. Para se evitarem os distúrbios de aprendizagem, levando-se em conta o número de irmãos, parece que o melhor seria uma criança ter dois ou três irmãos pois nestes casos, tanto o amor quanto a severidade paterna, estariam mais divididas entre os filhos e assim nenhum ficaria privilegiado ou negligenciado.

O número de irmãos que uma criança tem e seus relacionamentos com eles constitui um importante aspecto da situação de aprendizagem da criança e daí decorre que pode afetar intensamente o que a criança aprende em casa e como o faz. ... A influência psicológica dos irmãos no desenvolvimento da criança possivelmente será sentida de modo mais agudo quando a criança estiver entre os 3 e 6 anos de idade. 83

A ordem de nascimento parece ter uma certa influência

sobre o desenvolvimento da personalidade, mesmo quando outros fatores são mantidos constantes - classe social, sexo e número de membros da família. É preciso levar em consideração que o intervalo de tempo entre um nascimento e outro é importante para o desenvolvimento da personalidade da criança.

Uma pesquisa realizada por Helen Koch (1956) em crianças de 5 a 6 anos de idade mostrou que *os professores destas crianças observaram e avaliaram os sujeitos numa variedade de traços. Todas as principais variáveis (sexo, posição ordinal e espaço entre os nascimentos) influenciaram a personalidade da criança*⁸⁴.

Parece que o espaçamento de 2 a 4 anos é o mais perigoso, segundo Koch (1956), para a criança mais velha, pois começa a considerar que é o centro do mundo e que tudo gira ao redor dela. Com o surgimento de um outro, ela sente desmoronar o seu mundo, e percebe que o causador disso é o nascituro. Em uma criança com idade inferior a 2 anos a auto-imagem é ainda muito difusa e ela não chega a ser afetada. Contudo, acima dos 6-7 anos, a criança já está bastante desenvolvida, não depende tanto da mãe e muitas vezes vai querer se apresentar como um herói, um modelo para a mais nova.

O filho único e o primogênito, que foi filho único por um determinado período, são mais orientados pelos pais, normalmente sem experiência no tratamento com crianças. O filho único é orientado só pelos pais com os quais cresce. Sente

84. Id. *Ibidem*, p. 366.

dificuldade de adaptação e normalmente torna-se muito dependente. Sente dificuldade de entrosamento com outras crianças pois em casa não teve irmãos com quem buscar um maior relacionamento. Em sala de aula podem surgir problemas de desajustamento social com reflexos na aprendizagem. Normalmente torna-se uma criança tímida, egoísta, e busca sempre ser o centro das atenções. Sente dificuldade de prestar colaboração ativa, não é persistente e se desinteressa facilmente. Normalmente o que acontece com o filho único é que o cuidado, amor e orientação por parte dos pais são demasiados, o que o torna com frequência egoísta e possessivo e isto é prejudicial à sua saúde mental. Facilmente o filho único, por falta de persistência e de colaboração, fracassa com muita facilidade e essas vivências de insucesso condicionam os distúrbios de aprendizagem que geralmente se estendem a todas as disciplinas e se manifestam pela perda geral de motivação pela aprendizagem. Além disso, pode surgir fuga na doença ou outros sintomas neuróticos⁸⁵.

No caso de famílias grandes, podem surgir os distúrbios de aprendizagem porque aí as condições sócio-econômicas, podem se apresentar sob um aspecto negativo. Notam-se problemas de acomodação e são inevitáveis problemas entre os irmãos. Por isso, pesquisas feitas por Busemann (1932) mostram que crianças com 2-3 irmãos podem ter realizações escolares superiores a crianças de famílias com 5-6 ou mais irmãos.

Com o primogênito que pode ter os mesmos problemas do

85. CORRELL, W. & SCHWARZE, H., opus cit., p. 139.

filho único podem surgir outros problemas, como o de ter que compartilhar com o irmão o amor e cuidados que antes desfrutava sozinho. Com isto surgem duas situações: uma de revolta e sentimento de fracasso e outra de querer suplantar todas as dificuldades o que redundaria numa situação de insegurança emocional, com sérios reflexos na aprendizagem escolar quando não encontrar resultados satisfatórios. O primogênito pode, na escola, tentar se aplicar muito mais do que os irmãos mais novos o que poderá resultar num clima emocional perigoso para a sua autoconfiança se não conseguir com frequência vivências de sucesso.

Além do primogênito, podem surgir problemas também com o segundo e terceiro filhos e assim por diante, pois o segundo filho pode responder com agressões às tentativas de dominação do mais velho. Se o mais velho vence, como normalmente é o caso, geralmente o filho mais novo responde com resignação e desânimo⁸⁶. Segundo Correll e Schwarze (1974), o terceiro filho pode se colocar numa situação de expectador passivo entre o primogênito e o segundo. Esta passividade pode se fixar e propiciar dificuldades de aprendizagem na escola.

Um problema também sério dentro da constelação familiar para o surgimento de distúrbios de aprendizagem e de comportamento é o desempenhado pela distribuição dos sexos na série de irmãos. Segundo pesquisas em Mussen, Conger e Kagan (1977), as crianças com irmãos tinham mais traços masculinos

86. Id. *Ibidem*, p. 136.

do que as crianças com irmãs. As meninas que tinham irmãos eram mais atiradas, audaciosas, ambiciosas e agressivas. Por outro lado, os meninos que tinham irmãs mais velhas eram mais calmos, menos agressivos e menos ousados. Além disso uma criança, em face de uma série de irmãos do outro sexo, corre o perigo de ser privilegiada ou hostilizada pelos irmãos, com reflexos na sua sociabilidade e no rendimento escolar.

Em toda e qualquer família com duas ou mais crianças é inevitável um certo grau de rivalidade entre os irmãos. Os pais podem tentar aliviar essas rivalidades, mas não evitá-las totalmente. Devem tratar as crianças de modo igual, sem prerrogativas para este ou aquele e evitar as comparações que levam à competição e ao ódio.

Como o envolvimento emocional entre os irmãos é grande, o falecimento de um pode

precipitar na criança o luto e o sofrimento, a depressão e a ansiedade, o 'acting-out' delinquencial ou o retraimento e a regressão (Stone e Church, 1973) - prevalece mais quando as crianças têm idades relativamente próximas e quando estão todos dentro da faixa etária da média meninice (Spock, Stone e Church, 1970). 87

Esta é também uma circunstância a que o professor deve estar atento em sala de aula quando do surgimento de distúrbios de aprendizagem.

Outros fatores que podem gerar distúrbios de aprendi

87. MUSSEN, P.H.; CONGER, J.J. & KAGAN, J., id. ibidem, p. 367.

zagem são as formas erradas de educação familiar, pois segundo Correll e Schwarze (1974), talvez 65% de todos os problemas de aprendizagem são originados desses fatores. É de suma importância que, em casos de distúrbios de aprendizagem em sala de aula, o mestre leve em consideração ou busque informar-se sobre o estilo de educação que predomina na família dessa criança, pois *é pelo estilo de educação familiar que são basicamente determinadas as expectativas e as formas de comportamento da criança na escola*⁸⁸.

A educação ideal seria aquela baseada no amor, na coerência e na paciência dos pais. Com isto mais facilmente a criança iria para a escola com uma sadia autoconfiança, espontaneidade e predisposição para a aprendizagem. Mas, como a criança está muitas vezes sujeita a formas erradas de educação no lar, é útil fazermos uma análise rápida dessas formas típicas de educação por parte dos pais.

A educação autoritária ou restritiva pode ser exercida por ambos os pais ou somente por um. Mesmo um dos pais pode ser ora autoritário, ora permissivo o que é prejudicial. De qualquer modo,

a situação na qual a mãe algumas vezes se descontrola ante a dependência da criança e em que algumas vezes responde de modo meigo e protetor ou em que se torna irritada, mas não obstante dá atenção ao filho, proporcionando-lhe o que deseja, é a situação idealmente planejada para produzir conflitos na criança. Por um lado, a criança

88. CORRELL, W. & SCHWARZE, H., opus cit., p. 141.

antecipa conseqüências desagradáveis para o seu comportamento e esta antecipação produz ansiedade. Por outro lado, ela ao mesmo tempo antecipa, uma recompensa. Quando uma criança tem um impulso de ser dependente, o impulso torná-la-á tanto ansiosa quanto esperançosa; o medo da irritação materna pode, temporariamente, fazê-la inibir esse impulso, mas a esperança de obter a atenção da mãe, por intermédio de um comportamento dependente, ainda está lá. Se eventualmente, o comportamento dependente realmente se manifesta, será excepcionalmente intenso, irritando em dobro a mãe e tornando-se impossível de ser ignorado (Sears, R.R., 1963). 89

Há necessidade de que os pais tenham uma linha de ação o mais coerente possível. Toda e qualquer variação no comportamento paterno com os filhos pode gerar insegurança, já que a criança espera uma determinada reação e se houver muitas variações ela se tornará intranquã, ansiosa e insegura.

Descobriu-se, de acordo com Mussen, Conger e Kagan (1977), que as crianças de lares autoritários tendem a ser mais dependentes, menos amistosas e criativas, mais hostis em suas fantasias e muito ou pouco persistentes. Pior será quando a própria hostilidade dos pais é disfarçada e a criança no final sempre se sentirá culpada. A pouca permissividade ou pouca possibilidade de comportamento autônomo e punições frequentes, podem levar a criança à auto-punição, acidentes, tendências suicidas, bem como à timidez, baixa auto-estima, falta de confiança ou de motivação. Uma criança com estas características, dificilmente poderá conseguir bons resultados em sala de aula.

89. Cfr. MUSSEN, P.H.; CONGER, J.J. & KAGAN, J., opus cit., p. 319.

Os pais autoritários tentam conformar e controlar o comportamento e as atitudes da criança, de acordo com um conjunto padronizado de conduta. As virtudes importantes são a obediência, o respeito pela autoridade, pelo trabalho e pela ordem. Alguns meios punitivos e quase violentos são usados para conseguir a disciplina da criança; não se estimulam as interações verbais. 90

Não podemos confundir pais autoritários com pais rigorosos. Esses tentam dirigir o comportamento da criança com meios racionais, estimulam a comunicação verbal, a auto-expressão, a independência. Tais pais, além disso, são amorosos e receptivos, o que não acontece com os autoritários que tudo querem determinar por si sós e exigem obediência cega. É o que diz Jean Viollet (1967):

a prática exclusiva do sistema autoritário provoca o medo, suprimindo a confiança. E, sem esta, não há formação do coração nem da consciência. O autoritarismo coloca a criança num estado de desconfiança permanente; impele-a à dissimulação e à mentira. Tende a criar-lhe uma mentalidade de escravo; torna-a inquieta e medrosa, pois ela acha-se sempre alerta. Quando não faz escravos, faz revoltados. A criança, dotada de uma forte personalidade exaspera-se, na medida em que é diminuída, passando a alimentar uma surda hostilidade contra seus educadores. 91

Mesmo em se tratando de pais autoritários, os comportamentos das crianças poderão ser diferentes: uma poderá ser levada a distúrbios emocionais por falta de amor e ternura; outra, se possuir natureza forte, poderá resistir à opressão com

90. MUSSEN, H. Paul, opus cit., p. 96.

91. VIOLLET, J., opus cit., p. 72.

comportamentos agressivos, atitudes de teimosia ou tentativas de fuga; mas, se for passiva e sensível, reagirá com fuga para o mundo da fantasia e uma incapacidade geral para concentrar-se por muito tempo em um trabalho planejado. Ela será continuamente desviada por sua fantasia e por seus desejos reprimidos. Em ambas as situações, as crianças são levadas a distúrbios de aprendizagem.

Numa forma de educação mimada, o excesso de amor e carinho é prejudicial ao desenvolvimento da criança, o que facilmente poderá levar ao fracasso na vida prática, na escola e no mundo profissional. Os avós muitas vezes prejudicam a educação dos netos, pois eles são normalmente mais condescendentes com eles do que os pais. As crianças mimadas têm comportamentos que as levam à rejeição pelos colegas, uma vez que são tidas como *dedo-duros, adúladores, valentões e queridinhos do mestre*⁹². A insegurança interna dessas crianças faz com que elas ajam com teimosia e agressões contra todos os que se opõem aos seus desejos. A criança poderá ter uma tendência de identificar no mestre a parte mimadora paterna, situação que entra em contradição com a vida real da escola, na qual o mestre deve ministrar uma educação que não condiz com uma atitude mimadora. A criança pode reagir contra esta circunstância, sentir-se frustrada e tornar-se agressiva, teimosa, resignada ou passiva. O professor não deve mimá-la quando ela tem que fazer alguma coisa, pois isto a levaria a adquirir distúrbios de

92. CORRELL, W. & SCHWARZE, H., opus cit., p. 167.

aprendizagem e facilmente acabaria abandonando a escola.

Junto da educação chamada mimada, podemos falar também daquela atitude da mãe de querer ser super-protetora, não permitindo que o filho faça nada, açambarcando-o completamente. A criança não consegue desenvolver uma atitude de fortaleza interna porque está acostumada a que os outros o façam por ela. Esta atitude de super-proteção da mãe muitas vezes se alterna com outras atitudes de irritabilidade, rejeição ou afastamento. A criança fica impressionada negativamente pelos contrastes que percebe na conduta da mãe. A mãe demonstra ter uma personalidade forte; em seguida sua conduta é carinhosa e preocupada; mas logo depois, demonstra uma atitude ansiosa e irritadiça que faz com que a criança torne-se totalmente dependente. Vê seus filhos como uma extensão dela mesma e está intimamente ligada a eles, não lhes concedendo nenhuma liberdade pessoal. A conduta da mãe apresenta vários erros: em primeiro lugar, uma irritabilidade; em segundo, ao mesmo tempo que a mãe quer e pede uma conduta independente do filho, inconscientemente ela o está forçando a ser dependente: ela gostaria de orgulhar-se do comportamento independente e responsável do filho, mas não permite que ele o tenha. Assim inibe o desenvolvimento da sua auto-confiança e independência. Os filhos de mães super-protetoras se ressentem desta dependência. Em terceiro lugar, as demonstrações de carinho e afeto são exageradas e excessivas. A mãe super-protetora se utiliza do afeto para recompensar as atitudes que a agradam e punir aquelas que a desagradam ou desafiam. Se a mãe exige tantas coisas incompatíveis do filho, é

natural que a sua auto-confiança não seja a mais adequada, pois está sendo forçado a ser duas ou mais pessoas ao mesmo tempo. O filho não se considera a si mesmo como uma pessoa completa, única e independente. Isto contribui para que ele adquira um sentimento de inquietude e de frustração. Nunca terá segurança daquilo que faz. E em sala de aula, onde não tem a proteção da mãe já que o professor deve se dedicar a todos igualmente, ele se sentirá inseguro o que pode levá-lo a distúrbios de aprendizagem.

A forma de educação chamada desigual que é entendida como aquela educação na qual um dos cônjuges procede de uma maneira rígida, enquanto o outro procede de uma maneira benévola é tão prejudicial quanto as anteriores.

Esse tipo errôneo de educação familiar talvez seja o mais pernicioso. Esta educação geralmente gera uma grande insegurança na criança porque cria uma dicotomia de comportamento, e ela irá agir de uma maneira perante o pai e de forma diferente perante a mãe, surgindo sentimentos ambíguos. Na escola, isto leva a uma incapacidade para um trabalho que exige constância e cria problemas de entrosamento, o que poderá levá-la a ser rejeitada pelos colegas. Tal criança poderá reagir de maneira agressiva e talvez busque na aprendizagem um reconhecimento maior. Mas, se as esperadas vivências de sucesso não aparecerem, ela se desestimulará facilmente e poderá tornar-se preguiçosa.

Constitui também educação desigual a atitude dos pais que adotam determinado tipo de educação e que passam logo em

seguida, para o seu extremo oposto, criando um sentimento de insegurança e ambivalência na criança. Ela acaba por não saber como agir perante os pais, notando-se uma tendência para a dissimulação e a mentira, pois, *como os pais constantemente mudam seu método de educação exercendo com isso uma educação desigual, a criança não pode habituar-se a uma forma estável de contato com os adultos*⁹³.

Esse tipo de educação desigual pode-se dar não só no lar, como também no campo da educação escolar quando, por exemplo, um professor é extremamente rigoroso e autoritário, enquanto outro é o oposto, é bonzinho. As atitudes das crianças serão diferentes: com o professor rigoroso e autoritário, as crianças serão disciplinadas, tímidas, inseguras, nervosas e até agressivas, enquanto que, com o professor bonzinho elas tentarão extravasar tudo o que ficou reprimido, gerando naturalmente a indisciplina com sérios problemas de aprendizagem.

A forma de educação erotizante é outro tipo de educação familiar que pode trazer problemas de distúrbios,

é sabido que o interesse sexual na criança se manifesta muito antes da puberdade. É também conhecido que a criança, muito antes da puberdade tem e manifesta necessidades sexuais, ainda que de forma diversa. 94

O ritmo de desenvolvimento sexual de uma criança pode ser estimulado ou retardado por determinados métodos de educação

93. Id. Ibidem.

94. Id. Ibidem, p. 150.

ção. Se houver uma aceleração do amadurecimento sexual através de uma educação erotizante, poderá ocorrer uma discordância entre o desenvolvimento geral da personalidade e o desenvolvimento sexual em particular. O que vai acontecer é que a personalidade vai se desenvolver mais lentamente do que o desenvolvimento sexual, possibilitando o surgimento de conflitos internos que são normais no púbere. E, neste caso, a atenção da criança em idade escolar é desviada para os problemas sexuais, o que impossibilitará uma aprendizagem tranqüila. Surgem brincadeiras sexuais, como a masturbação, que são freqüentes nessa época, originando um sentimento de culpa que intensificará ainda mais os conflitos e insegurança interna. Mais ainda: a criança por um sentimento erótico, pode identificar o mestre com o pai criando mais um motivo de intranqüilidade de onde surgem decepções e insegurança.

No lar uma criança pode estar recebendo uma educação promotora de ambição. A ambição como característica da personalidade geralmente se baseia numa incapacidade real ou imaginária, interna ou externa que se procura compensar com um exagerado desejo de afirmação e grandes aspirações.

Os pais dos meios sociais privilegiados têm uma expectativa muito maior do êxito escolar de seus filhos. Para alguns, a carreira universitária é a única meta possível e desejável. ... É verdade que, para pais mais pobres, a escola representa também um meio de promoção social. Mas a aspiração de futuro que eles têm para seus filhos é muito menor. 95

Isso não se passa só nas famílias do meio urbano pois no meio rural também os pais muitas vezes esperam dos filhos um resultado muito superior às suas possibilidades:

as famílias rurais de Garibaldi têm, com relação aos filhos, níveis de aspiração mais elevados do que na realidade poderiam proporcionar aos mesmos, determinando a existência de uma defasagem entre o nível ideal e o nível real. 96

Via de regra, a educação promotora de ambição se baseia numa profunda frustração dos pais que, por não terem conseguido resultados espetaculares na vida, acham que seus filhos devem se tornar modelos, através de ameaças e severidade ou louvores e adulações. Os dotes, as capacidades e as experiências vivenciadas da criança não são consideradas.

Pesquisa realizada por Klein (1958, p. 374),

indica que 'quando os pais exageram em suas ambições e expectativas em relação à criança, visando satisfazer suas próprias necessidades narcisísticas, e são incapazes de aceitar suas limitações, suas reações ao fracasso escolar podem se tornar de intensidade oprimente' desenvolvendo - se na criança um medo agudo da escola e de tudo que se relaciona com ela. 97

A nossa própria sociedade é toda ela caracterizada por uma competição desenfreada e mesquinha. O desejo de sobressair-se, fazer melhor do que os rivais, torna-se muito cedo

96. GABOARDI, L. de Lima, Aspirações educacionais e ocupacionais da família rural. Tese de Mestrado, UFRGS, IEPE, 1971, p. 16.

97. KIGUEL, S.M. Moojen, opus cit., p. 53.

uma tendência quase universal e é bem provável que a rivalidade seja um componente da maioria das relações sociais.

Para se determinar o nível de aspiração, é preciso que se estabeleçam as metas que se espera alcançar. Neste caso é o próprio sujeito quem estabelece o grau de aspiração e não outra pessoa por ele. Com o surgimento de fracassos a criança desanima e abandona a escola.

A seguir, apresentam-se alguns dos resultados mais consistentes que surgiram dum longa série de estudos sobre o grau de aspiração.

1 . O êxito leva normalmente a aumentar o grau de aspiração (Lewin et al., 1944).

2 . O fracasso resulta geralmente numa diminuição do grau de aspiração (Lewin et al., 1944 ; Child e Whiting, 1949).

3 . Às vezes o fracasso resulta numa reação de fuga ou esquiva e assume a forma dum recusa a estabelecer novos graus de aspiração (Lewin et al., 1944; Child e Whiting, 1949).

4 . Os efeitos do fracasso sobre o grau de aspiração são mais variados que os do êxito (Sears, 1940, 1941; Lewin et al., 1944; Child e Whiting, 1949).

5 . Quanto mais forte é a experiência do êxito, tanto maior é o aumento subsequente do grau de aspiração (Lewin et al., 1944; Crombach, 1963).

6 . Quanto maior o fracasso, menor o subsequente grau de aspiração (Lewin et al., 1944; Crombach, 1963).

7 . As crianças com confiança em si (as que tiveram êxito no passado) estabelecem graus de aspiração mais realistas que as crianças com falta de confiança em si (Sears, 1940; Lewin et al., 1944; Crombach, 1963).

8 . A confiança em si pode referir-se ao esforço numa área particular e afetar somente o grau de aspiração nessa área. Crianças que são boas na leitura e fracas em aritmética estabelecerão, após um fracasso num teste verbal, metas razoáveis, mas após um fracasso num teste com números baixam aquém da realidade as metas na área da aritmética (Sears, 1940, 1941).

9 . As crianças confiantes preferem tarefas algo difíceis e estabelecem graus de aspiração que envolvam algum risco (McClelland, 1957).

10. Os que procuram resultados, mas se sentem inseguros, estabelecem metas muito acima dos resultados passados (Steiner, 1957).
11. O êxito e a esperança de novos êxitos aumentam a atração duma atividade (Gebhard, 1948).
12. O fracasso e a antecipação do fracasso diminuem o interesse e atração de atividades de natureza semelhante (Gebhard, 1948). 98

Pelo que podemos perceber, as aspirações intelectuais aumentam ou diminuem conforme o próprio conceito e os êxitos e fracassos que a criança tiver. Todas as pessoas, como também as crianças, gostam de desafios que apresentam condições de êxito, como também um certo risco de fracasso.

Mas este risco de fracasso não pode ser tão grande, que a criança chegue a perder a esperança de êxito, como opinam Messick e Solly, 1957; Gewintz, 1959; Solly e Murohy, 1960⁹⁹. Sobrecarregar continuamente a criança com exigências irá provocar uma baixa de rendimento e o sentimento de auto-estima poderá ficar abalado com os fracassos freqüentes, podendo surgir distúrbios.

Na própria escola, o professor pode exercer uma forma de educação promotora de ambição com as chamadas classes-modelo. A criança deve ser estimulada a assumir uma atitude corajosa e tomar consciência da própria capacidade.

O tipo de educação negligente que muitas vezes é adotado no lar também pode ter reflexos prejudiciais nos filhos.

98. SAWREY, J., & Telford, W. Charles, Psicologia educacional. Livros Técnicos e Científicos S/A, Rio de Janeiro, 1979, p. 441 a 443.

99. Id. Ibidem, p. 443.

Pode, por um lado, ser uma educação desprovida de amor, mas, por outro lado, pode também tratar-se de uma educação que descura e repele¹⁰⁰. As crianças precisam de amor, atenção e ternura. Alguns pais que não são calorosos ou que rejeitam o fi-lho podem provocar nele comportamentos agressivos e descontrolados. Segundo pesquisas de Glueck e Glueck, 1950, 1934; Gold, 1970; Johnson, 1959,

os pais de uma porcentagem significativa de delinquentes são negligentes e não calorosos, ou seja, não conseguem exercer um controle parental apropriado ou são muito inconsistentes no uso da disciplina... Os relacionamentos entre crianças delinquentes e seus pais são muitas vezes caracterizados por hostilidade mútua e por falta de coesão familiar e de objetivos comuns. 101

Não é diferente o pensamento de Meyers (1944), Sears, Macoby e Lewin (1957) a respeito dos pais negligentes com relação à educação dos filhos

Até mesmo 'crianças não-delinquentes, aquelas cujos pais são rejeitadores e negligentes, têm maior probabilidade de engajar-se em "acting-out" agressivo do que as demais crianças'. A ausência de calor parental (ou rejeição) engendra sentimentos hostis, ao passo que um uso negligente, arbitrário ou inconsistente de controles encoraja a expressão de tais sentimentos. 102

Faltando o amor, ternura e calor, as crianças podem se transformar em tipos masoquistas, pouco produtores, teimo-

100. CORRELL, W. & SCHWARZE, H., opus cit., p. 152.

101. MUSSEN, H. Paul; CONGER, J.J.; KAGAN, J., opus cit., p. 356.

102. Id. Ibidem.

sas e conflitantes. O mestre deve ser amigável, buscar relacionamento com essas crianças e fazer com elas sintam que são reconhecidas e consideradas. Deve buscar descobrir em que campo elas são mais talentosas e dar oportunidades para provarem o que sabem e para poderem se distinguir. A atividade do mestre só terá êxito quando os pais são conquistados para uma colaboração ativa.

Vimos então que, em última análise, os distúrbios de aprendizagem em grande parte são o produto de um ambiente que não ajudou a criança a fazer uma boa adaptação à escola. Isto acontece porque o sistema educacional estima incorretamente as capacidades da criança por questões de método, currículos e programas, ou porque as circunstâncias familiares ou sociais afetam adversamente a capacidade da criança para aprender.

Sabemos que as crianças de meios pobres não são capazes de ir tão bem na escola como as suas companheiras de classe média. Algumas vezes, isso é atribuído à falta intrínseca de capacidade, outras vezes, à privação cultural, mas os professores e todos aqueles que lidam com a vida escolar geralmente concordam que essas crianças de certo modo são diferentes. Muitos fatores interferem na vida dessas crianças, como vimos, principalmente na vida das que saíram do meio rural e se matricularam em escolas urbanas. Elas sentem dificuldades, pelo menos no início, de participar e ajudar cooperativamente nas atividades das outras crianças. De início permanecem bastante tempo isoladas, pelo menos o suficiente para interferir no rendimento escolar dos primeiros bimestres.

Vimos que, pela sua própria formação, tanto as famílias quanto as crianças têm dificuldades de ambientação em relação a ambientes que lhes são desconhecidos e até hostis, como é o caso das grandes cidades.

Por outro lado eles (os pais) se sentem desarmados diante de uma escola que temem enfrentar e cujo julgamento não ousam colocar em questão. Por isso aceitam com resignação decisões escolares que influem decisivamente no futuro profissional de seus filhos. 103

IV - ESTUDO DE CASO, SUJEITOS, MATERIAL E
PROCEDIMENTO

1. ESTUDO DE CASO

Este estudo de caso coletivo foi realizado em escolas da rede estadual de 1º grau da cidade de Viçosa, Minas Gerais.

O Estudo de Caso Coletivo consistiu em uma comparação entre os resultados dos componentes dos sujeitos dos grupos de migrantes rurais consigo mesmo e entre este e o grupo de sujeitos não-migrantes, através de dados referentes ao interesse de nosso estudo. Verificou-se se o Grupo A, formado de sujeitos migrantes rurais teve o seu rendimento escolar afetado negativamente na escola urbana, como possível indicador de distúrbios de aprendizagem, pela mudança de ambiente escolar. E comparou-se este grupo A com o Grupo B formado por sujeitos que estudaram sempre na mesma escola urbana.

Investigaram-se duas hipóteses de relação causal¹ verificando-se se sob uma série de influências determinadas pela condição de serem migrantes (causa), ocorreriam determinadas situações (efeito) com essas crianças. Comparamos os resultados escolares das crianças nas escolas rurais com os obtidos por elas em nova situação ambiental. E finalmente fizemos uma

1 . SELLTIZ, C., JAHODA, M., DEUTSCH, M. & COOK, S.W., Métodos de pesquisa nas relações sociais, Trad. por Dante Moreira Leite, São Paulo. EPU/EDUSP, 5ª Reimpressão, 1975, cap. 4.

comparação destes resultados com os obtidos por outras crianças não-migrantes.

O Estudo de Caso Coletivo foi sobre possível distúrbio de aprendizagem gerado pela mudança de ambiente escolar, do meio rural para o meio urbano. Foram comparadas as fichas de avaliação dessas crianças, antes e depois que migraram para o meio urbano, com fichas de avaliação do grupo de crianças não-migrantes do meio urbano da amostra :

GRUPO A - Sujeitos Migrantes Rurais

GRUPO B - Sujeitos Não-Migrantes

Procurou-se também, através de entrevistas, verificar a situação dessas crianças antes e depois de migrarem de escolas rurais para escolas urbanas.

A partir dos resultados das fichas de avaliação e das entrevistas, analisou-se a possível relação entre o fato de ser migrante escolar rural e o fato de apresentar distúrbios de aprendizagem.

2. SUJEITOS

Foram escolhidos dois tipos de população: sujeitos migrantes rurais e sujeitos não-migrantes, para se detectar a relação entre mudança de ambiente como possível gerador de distúrbios de aprendizagem. Assim,

GRUPO A - Sujeitos Migrantes Rurais: estudantes do 1º grau da rede estadual de ensino de Minas Gerais e da rede municipal de ensino de Viçosa, Paula Cândido, Porto Firme e Teixeira, do sexo masculino e feminino, com idades entre 9 anos e 11 meses a 14 anos e 7 meses, que cursaram a primeira, segunda e terceira séries em escolas rurais dos municípios acima referidos, e que no ano de 1981 estavam cursando a quarta série em escolas urbanas, situadas na cidade de Viçosa, pertencentes à rede estadual de ensino.

GRUPO B - Sujeitos Não-Migrantes: estudantes do 1º grau da rede estadual de ensino de Viçosa, Minas Gerais, do sexo masculino e feminino, que em 1981 estavam cursando a quarta série do 1º grau e que estudaram sempre na mesma escola. Foram escolhidos alunos que tiveram média igual ou o mais aproximada possível aos alunos que vieram de escolas rurais, nas três primeiras séries do 1º grau e que freqüentam as mesmas salas de aula dos sujeitos do Grupo A.

A amostra ficou constituída por 35 sujeitos, sendo 20 do Grupo A (migrantes rurais) e 15 do Grupo B (não-migrantes). Isto deveu-se ao fato de que foram arroladas todas as crianças que se enquadravam com as características exigidas do Grupo A.

Porém na constituição do Grupo B o número foi menor devido ao fato de que numa das escolas pesquisadas não foram encontrados alunos que preenchessem os requisitos exigidos para o Grupo B, por ter a escola mudado de bairro e estar funcionando neste local há poucos anos e com alunos novos. Verificando-se as fichas escolares, não foi possível encontrar nenhum aluno que tivesse cursado as três séries anteriores na mesma escola e em 1981 estivesse cursando a quarta série do 1º grau.

Quanto ao problema da rede de ensino ser Municipal ou Estadual, dependeu da origem dos alunos migrantes rurais. No tocante à quarta série do 1º grau, optou-se pelas escolas sediadas em Viçosa e que pertencem todas à rede estadual de ensino de Minas Gerais.

Na Tabela 4.1, abaixo inserida, encontramos a distribuição dos sujeitos em seus respectivos grupos.

TABELA 4.1

Distribuição da Amostra

	Total de Sujeitos
GRUPO A - Sujeitos Migrantes Rurais	20
GRUPO B - Sujeitos Não-Migrantes	15

O critério para a escolha dessa amostra decorreu do objetivo deste trabalho: uma análise para se verificar em que medida a mudança de ambiente escolar por parte de crianças do meio rural para o meio urbano pode ser um possível fator gerador

dor de distúrbios de aprendizagem.

3. MATERIAL

O material utilizado tanto para o levantamento dos sujeitos da pesquisa, quanto para a coleta dos dados acadêmicos, foi o arquivo escolar através de cópia xerográfica das fichas de histórico escolar padronizada da rede estadual de ensino de Viçosa, Minas Gerais (anexo 2).

Para uma melhor compreensão dos problemas ambientais, procedemos a entrevistas com todos os alunos migrantes rurais (anexo 3), com os não-migrantes (anexo 4), com as ex-professoras dos alunos migrantes rurais (anexo 5) e com as professoras atuais da 4ª série (anexo 6).

4. PROCEDIMENTO

Inicialmente fomos a todas as escolas situadas na sede do Município de Viçosa que são em número de 8 e procedemos ao levantamento, através das fichas escolares, das crianças que vieram transferidas de escolas do meio rural para a urbana. Assim conseguimos detectar 20 casos de crianças que satisfaziam as exigências do nosso trabalho, com exclusão portanto de duas escolas, nas quais não encontramos alunos que preenchessem os quesitos exigidos pelo nosso estudo.

Em seguida constituímos, também pelas fichas escolares, o Grupo B com alunos que atendessem às pretensões do nosso trabalho, sendo escolhidos só aqueles que tivessem estudado sempre na mesma escola e que tivessem notas iguais ou bastante aproximadas às dos equivalentes do Grupo A que estivessem na mesma sala de aula e cursando a quarta série.

Fizemos ao todo 66 entrevistas, sendo 20 com alunos migrantes rurais, 15 com os alunos não-migrantes, 22 entrevistas com as ex-professoras dos alunos migrantes rurais e, finalmente, 8 com as atuais professoras da 4.^a série do 1.^o grau dos alunos migrantes rurais e não-migrantes, sujeitos da nossa pesquisa. Além dessas entrevistas, fizemos mais uma com a Inspectora Estadual de Ensino de Viçosa, a respeito da mudança do currículo e do programa de ensino para o meio rural de Minas Gerais.

Com relação à repetência, a própria ficha escolar já apresenta o ano da reprovação.

É necessário ressaltar aqui que as notas que foram atribuídas aos alunos por suas professoras, podem servir de vieses, pois elas são medidas indiretas, subjetivas e idiossincráticas. Mas de qualquer modo os resultados acadêmicos são mais um dado que pode ser aproveitado para melhor ilustrar e corroborar a parte teórica, bibliográfica deste trabalho, que é a mais importante. Basta verificar também que os dados acadêmicos estão colocados numa proporção imperfeita, pois, estamos comparando os resultados acadêmicos de três anos (1.^a, 2.^a e 3.^a série do 1.^o grau) com os dos três bimestres de 1981 da 4.^a série do 1.^o grau.

V - RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

1. RESULTADOS BRUTOS

Para uma visão geral dos dados obtidos através das fichas escolares, com as médias finais para a aprovação dos alunos nos anos anteriores e nos três bimestres do ano de 1981, serão apresentadas duas tabelas - uma dos sujeitos migrantes rurais e outra de sujeitos não-migrantes - nas quais foram registradas : soma total das três séries anteriores e notas dos três bimestres (março/abril; maio/junho; agosto/setembro) de 1981 e soma total dos bimestres e repetências.

Na tabela 5.1 estão registrados os dados acadêmicos a respeito dos sujeitos migrantes rurais que fizeram parte do estudo. Na tabela 5.2 estão registrados os dados acadêmicos referentes aos sujeitos não-migrantes. Esses dados serão analisados estatisticamente no item seguinte deste capítulo.

TABELA 5.1

GRUPO A - SUJEITOS MIGRANTES RURAIS

	Soma total das três séries	Notas dos Bimestres de 1981			Soma total dos Bimestres	Repetências
		1º Bim.	2º Bim.	3º Bim.		
1	18,5	4,2	5,2	6,1	16,5	R
2	18,0	5,7	5,9	6,2	17,8	R
3	18,5	5,3	5,6	6,4	17,3	R
4	18,8	4,0	4,9	5,7	14,6	R
5	18,5	4,5	5,1	6,2	15,8	R
6	19,6	6,1	6,8	7,1	20,0	R
7	18,2	8,3	8,6	8,1	25,0	R
8	19,8	6,1	7,8	7,1	21,0	R
9	23,2	6,1	5,5	5,6	17,2	
10	21,4	5,1	6,9	7,0	19,0	
11	20,2	7,9	8,6	7,9	24,4	
12	26,3	6,8	7,2	7,6	21,8	
13	22,9	6,7	6,4	6,9	20,0	
14	22,4	4,0	5,1	6,3	15,4	
15	21,0	6,8	7,0	7,5	21,3	
16	20,7	6,3	6,9	6,4	19,6	
17	21,0	7,2	7,5	7,1	21,8	
18	27,4	8,3	8,1	8,4	24,8	
19	15,3	5,1	4,0	5,0	14,1	
20	25,2	7,2	7,8	7,1	22,5	

TABELA 5.2

GRUPO B - SUJEITOS NÃO - MIGRANTES

Equivalência com o Grupo A	Soma total das três séries	Notas dos Bimestres de 1981			Soma total dos Bimestres	Repetên- cias
		1º Bim.	2º Bim.	3º Bim.		
6	19,5	6,9	6,4	6,8	20,1	
7	18,2	7,8	7,9	8,2	23,9	
8	19,7	6,3	7,5	7,1	20,9	
9	22,9	7,5	6,7	6,9	21,1	
10	21,9	7,6	7,6	8,1	23,3	
11	20,1	7,1	7,6	7,8	22,5	
12	26,7	9,5	9,1	9,6	28,2	
13	22,8	8,3	8,6	8,1	25,0	
14	22,8	7,5	7,9	7,5	22,9	
15	18,5	8,3	8,1	7,8	24,2	
16	20,6	6,9	7,7	7,5	22,1	
17	22,8	8,3	8,6	8,1	25,0	
18	26,3	9,2	9,2	9,3	27,7	
19	18,4	7,6	8,5	7,6	23,7	
20	27,1	9,6	9,5	9,2	28,3	

2. RESULTADOS ESTATÍSTICOS

Para uma visão geral dos dados obtidos neste trabalho apresentamos o gráfico 5.1 mostrando a diferença entre a média das três séries do 1º grau (situação PRÉ) do grupo (migrantes) e do grupo B (não-migrantes) e a média dos três bimestres de 1981 (situação PÓS) dos dois grupos, verificamos que nesta segunda situação houve uma maior diferença, sendo o grupo A para menos e o grupo B para mais.

FIGURA 5.1

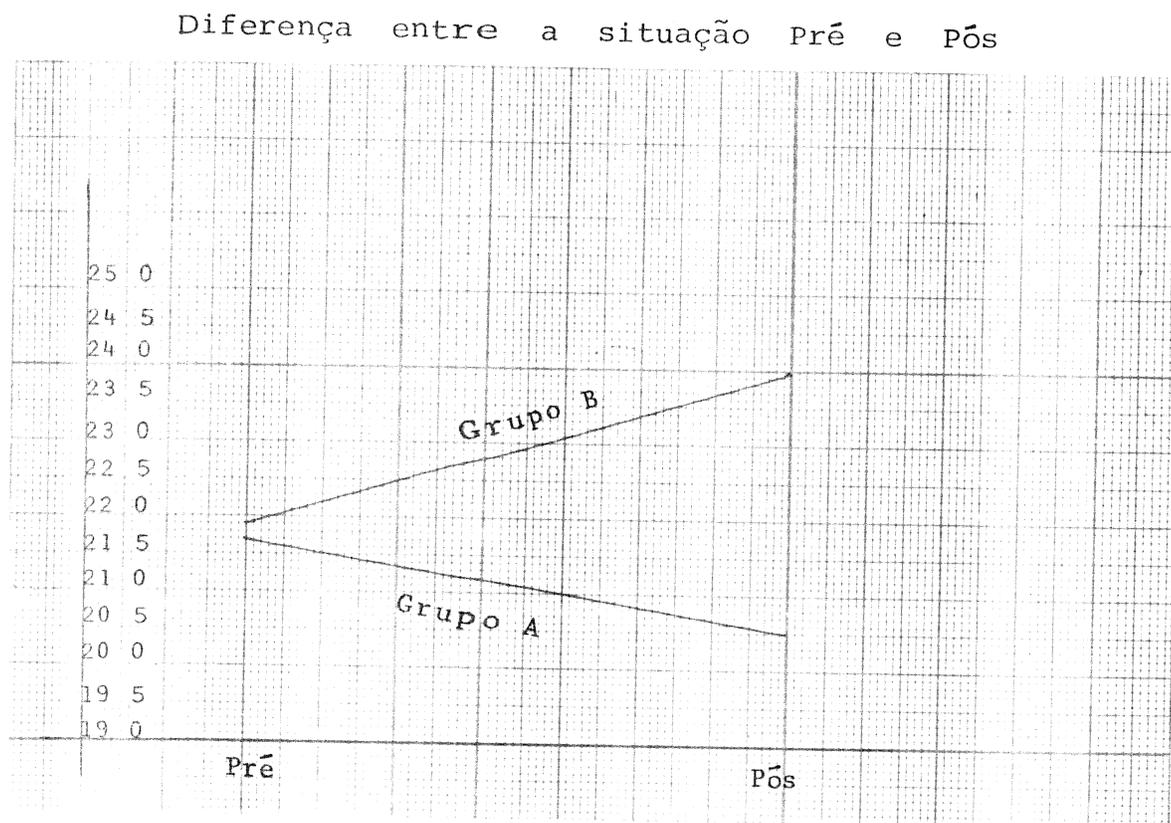


Fig. 5.1 - Situação Pré (média das três séries anteriores) grupo A (migrantes $M= 21,7$, grupo B (não-migrantes) $M= 21,9$. Situação Pós (média dos três bimestres de 1981), grupo A, $M= 20,5$ e grupo B, $M= 23,92$.

Na análise estatística desta pesquisa optou-se pelo "Teste T de Student", pois é o que melhor se aplica, em se tratando de um pequeno número de sujeitos (menos de 100). Para teste de hipótese, pode-se comparar dois grupos através de suas médias, concluindo-se daí se a hipótese formulada é confirmada ou rejeitada¹.

O teste t de Student foi utilizado na análise das médias acadêmicas tanto para o Grupo A (sujeitos migrantes rurais), quanto para o Grupo B (sujeitos não-migrantes). Na Figura 5.1 verificamos que o Grupo A apresentou uma $M = 21,7$ e o Grupo B $M = 21,9$, com uma diferença insignificante, como resultante da média dos três anos anteriores.

Quando utilizamos o teste t de Student para duas medidas independentes, houve o seguinte resultado : na situação PRÉ, $t = 0,175$, e $gl = 28$ com diferença não significativa. Porém, na situação PÓS resultou $t = 3,21$ com $gl = 28$ mostrando que a diferença entre os grupos nesta nova situação é significativa ao nível de $<.01$.

Também para analisar as diferenças entre a situação Pré e Pós foi utilizado o teste t de Student para duas medidas relacionadas, resultando em uma variação para $t = 2,00$ para o Grupo A e $t = 1,02$ para o Grupo B, com $gl = 14$, sendo a diferença não significativa em ambos os casos.

1 . RODRIGUES, A. A pesquisa experimental em psicologia e educação. Petrópolis, Editora Vozes, 1976.

3. ANÁLISE DOS DADOS E DAS ENTREVISTAS

3.1 - Análise Estatística

A nossa hipótese de que o rendimento escolar é afetado pela mudança de ambiente escolar do meio rural para o meio urbano dependeu de uma análise estatística dos resultados obtidos pelos dois grupos, nas três primeiras séries do 1º grau e nos três bimestres de 1981, de acordo com os resultados estatísticos calculados no item anterior. A diferença na situação Pós entre os grupos foi significativa, confirmando a h.1 da pesquisa. Donde se conclui que podemos afirmar que os sujeitos do Grupo A, procedentes de escolas do meio rural, apresentam um rendimento prejudicado em relação aos sujeitos do Grupo B, alunos de escolas do meio urbano.

Na Figura 5.1 temos o mesmo número de sujeitos (15 para cada grupo). O Grupo A teve média 21,7 em PRÉ, enquanto o Grupo B teve média 21,9, diferença mínima de 0,2, o que é insignificante. Quando porém, tomamos a situação PÓS, verificamos que esta diferença se ampliou bastante. O Grupo A baixou para 20,5 enquanto o Grupo B subiu para 23,92. Não sendo ainda muito grande esta diferença (3,42), todavia, ela é sintomática. Houve uma melhora por parte daqueles que permanecem sempre no mesmo ambiente escolar e, em contraposição, um prejuízo por parte daqueles que mudaram de ambiente escolar, em relação à própria situação anterior.

Não se trata aqui de uma prova cabal de que a mudança de ambiente escolar do meio rural para o meio urbano é fa

tor gerador de distúrbio de aprendizagem, porém, é circunstancialmente uma causa indicativa de que de algum modo o rendimento escolar foi prejudicado.

Na Figura 5.2, colocamos a posição de 20 sujeitos migrantes, com a inclusão de cinco para os quais não foi possível constituir o grupo controle de não-migrantes, conforme vimos atrás. Esses 5 sujeitos migrantes, já estão repetindo a quarta série do 1º grau na mesma escola urbana para onde se transferiram ao migrarem do meio rural. Nos três bimestres de 1981 apresentaram uma pequena melhora, em relação à própria situação anterior. Porém, no grupo, como repetentes, acabaram prejudicando ainda mais a média dos três bimestres de 1981.

FIGURA 5.2

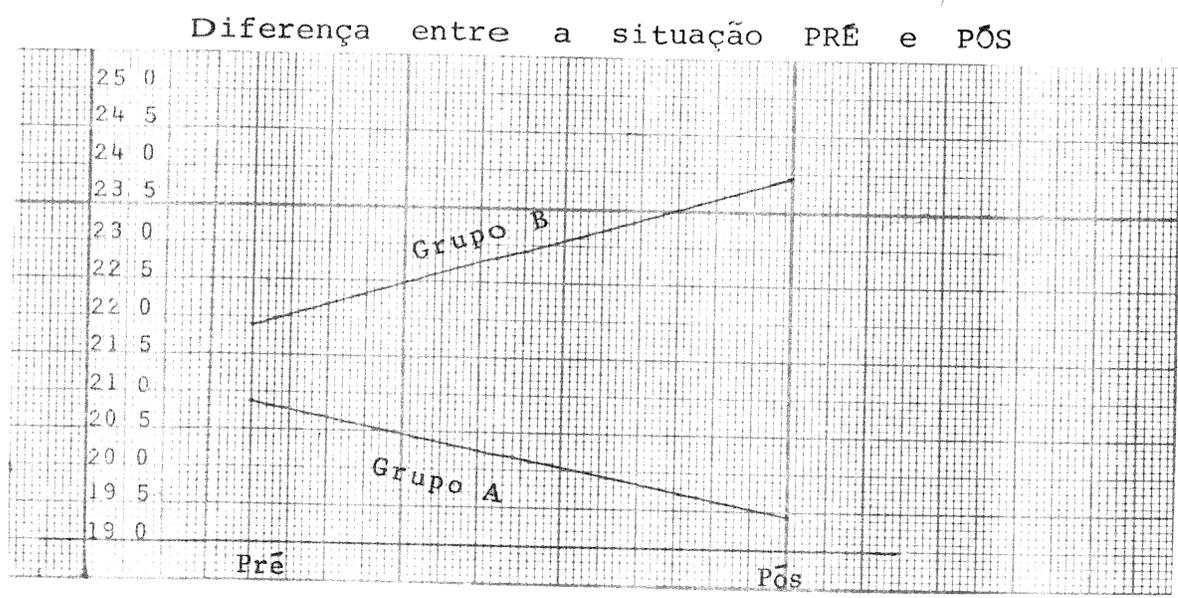


Fig. 5.2 - Situação PRÉ (média das três séries com 20 sujeitos migrantes rurais) Grupo A, M = 20,89, Grupo B, M = 21,9. Situação PÓS (média dos três bimestres de 1981) Grupo A, M = 19,49 e Grupo B, M = 23,92.

O Grupo A baixou de PRÉ, $\bar{M} = 20,89$ (média das três séries) para PÓS, $\bar{M} = 19,49$ (média dos três bimestres de 1981). O Grupo B obteve em PRÉ, $\bar{M} = 21,9$ e em PÓS, $\bar{M} = 23,92$.

Com a inclusão desses 5 sujeitos migrantes houve um maior distanciamento na situação PÓS, passando para 4,43 a diferença entre os dois grupos, portanto bem significativa.

Uma reprovação é um indicador bastante forte para mostrar que a mudança de ambiente é uma possível causa geradora do mal desempenho acadêmico. Em 20 sujeitos migrantes, nós temos 8 que estão repetindo a quarta série do 1º grau (Tabela 5.1 p. 125). Mesmo após esta repetência o desempenho desses alunos não pode ser considerado bom, pois, só um melhorou. Os outros pioraram em relação à própria situação anterior ou tiveram um melhora insignificante.

Uma criança das novas migrantes (Tabela 5.1 nº 19 da lista, p. 125) pela média dos três bimestres de 1981 já está reprovada, pois a média para aprovação é de 5 pontos, e ela está com 4,7.

3.2. Análise das Entrevistas

Pela análise da entrevista com a Inspetora de Ensino podemos verificar que o ensino ministrado até hoje no meio rural de Viçosa, MG, não está de acordo com os interesses da criança deste meio. É um ensino transplantado do meio urbano para o meio rural (Anexo 7).

Podemos inferir da entrevista que há uma proposta de ensino que está sendo implantada paulatinamente, atingindo por

enquanto a terceira série do 1º grau. Para um bom resultado da aplicação deste programa muito depende da preparação que as professoras rurais irão receber. Este programa não interferiu na aprendizagem das crianças, objeto de nosso estudo, por se encontrarem na quarta série. Os alunos tiveram um ensino tradicional e de conteúdo transposto da cidade para o campo.

Pelas entrevistas das crianças migrantes rurais, pouca diferença podemos notar entre a escola rural e a urbana. Houve uma certa igualdade de preferências. A nível individual a escola pode interferir na aprendizagem, não porque as crianças gostem mais da escola rural ou da urbana, mas por outros fatores. Podemos inferir uma conclusão generalizada de que se houve um número equivalente de preferências pelas escolas (nove alunos preferem a antiga escola rural e dez a nova escola urbana) e se, ainda assim, houve uma redução nos resultados acadêmicos, foi sem dúvida a mudança de ambiente uma causa de distúrbio de aprendizagem.

Outro ponto que serve de base para esta inferência é que 5 alunos gostavam mais das antigas professoras e 14 responderam que preferiam as atuais professoras urbanas. Esta situação seria um fator favorável à diminuição de distúrbios de aprendizagem. Mas, como houve repetências e os resultados acadêmicos foram menores, isto está a confirmar a nossa hipótese de que a mudança de ambiente escolar é um fator gerador de distúrbio de aprendizagem.

No tocante ao problema dos ex-colegas ou colegas atuais, as preferências se dividem igualmente. Portanto,

este aspecto também é indicativo da dificuldade de que se resente a criança ao mudar de ambiente social e escolar (Anexo 8).

Das entrevistas com as ex-professoras e as atuais, podemos verificar que as crianças migrantes rurais são participativas em sala de aula e de bom relacionamento com os colegas (25 professoras em 41 dizem que essas crianças são participativas e 30 em 41 dizem que as crianças têm bom relacionamento) fatores esses que justificariam a não-existência de distúrbios de aprendizagem. Mas, como houve interferência nos resultados acadêmicos, podemos afirmar que a mudança escolar do meio rural para o urbano interfiriu negativamente na aprendizagem das crianças.

O conceito que as professoras fazem da escola e do aluno rural é na sua totalidade negativo e o pior possível, tal como : A Escola Rural é carente de tudo, de material, de assistência, são abandonadas. O ensino é fraco e os programas os mesmos da cidade. As classes são heterogêneas, e normalmente duas ou três sêries funcionam numa mesma sala. Faltam bibliotecas. Muitas terminam dizendo que em tais condições a escola não pode funcionar.

No conceito dessas professoras os alunos do meio rural são tímidos, complexados, desconfiados, desinteressados e carentes de tudo. As crianças são obrigadas a trabalhar cedo na lavoura e por isso faltam às aulas. São mal alimentadas e mal vestidas. O vocabulário é muito restrito, em casa não têm com quem conversar e os pais muitas vezes são analfabetos. As

condições financeiras são baixas. Parece que dão pouco valor ao estudo e os horizontes são limitados. (Anexo 9).

Em toda esta situação não podemos nos esquecer do perigo do rotulamento fulano é da roça, o que é prejudicial para a aprendizagem e para toda a atividade escolar².

No tocante à situação da escola urbana e do aluno citadino, as professoras foram quase unânimes em afirmar que ela tem melhores condições materiais, propicia maiores facilidades para as professoras, com serviço de Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional.

Por outro lado o aluno da cidade possui melhores condições de estudo, com todo o material escolar e é melhor alimentado. Pertence a um meio social mais elevado, está mais preparado quando vai para a escola pois frequentou muitas vezes o maternal ou Jardim. Os pais dão mais valor ao estudo e as crianças são mais interessadas. (Anexo 9).

O conceito que as professoras fazem da escola e do aluno urbano é mais positivo do que o da escola e do aluno do campo. Este é um aspecto que deve ser levado em consideração quando da classificação ou não de alunos com distúrbios de aprendizagem ou mesmo de alunos excepcionais³.

Para algumas professoras os alunos do meio rural são bem diferentes, são mais fracos e quando vêm para a cidade sen

2 . SCHNEIDER, Dorith Wolf. Classes esquecidas: Os alunos excepcionais do Estado da Guanabara. Tese de Mestrado na UFRJ, Museu Nacional, RJ, 1974, p. 18.

3 . SCHNEIDER, Dorith Wolf, opus cit., cap. 1.

tem dificuldades de adaptação e saem prejudicados no estudo, pois não conseguem acompanhar os colegas da cidade cujas experiências anteriores de vida são muito diferentes.

Pelo que podemos perceber pelas entrevistas das professoras e ex-professoras, a mudança de ambiente escolar do meio rural para o urbano pode ser fator de distúrbio de aprendizagem.

VI - CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Pelos resultados apresentados, analisados estatisticamente e pelas entrevistas, podemos concluir que a mudança de ambiente escolar, do meio rural para o meio urbano, reflete negativamente no rendimento escolar e pode ser uma das possíveis causas geradoras de distúrbio de aprendizagem.

Não podemos afirmar que esta conclusão seja válida para todas as regiões do Brasil, tendo em vista o limitado número de sujeitos que participaram do nosso estudo. Mas, se pensarmos em termos de uma realidade brasileira, é bem provável que as diferenças de uma região para outra, na sua quase totalidade, não sejam tão significativas a ponto de impossibilitar uma possível generalização.

Vimos que o ambiente de uma criança exerce um papel importante no seu processo de desenvolvimento, determinando praticamente boa parte do seu comportamento futuro. Uma criança com problemas de adaptação ambiental, de meio sócio-econômico-cultural deficitário, apresentará problemas de aprendizagem ao ser matriculada em nova escola com métodos, professores e situação ambiental nova embora mais rico em estimulações para essa criança migrante que vem de ambiente desestimulante em termos de ensino.

Diante das poucas alternativas para um desenvolvimento sadio, não é difícil mostrar as diferenças em termos de ren

dimento escolar e profissional, entre uma criança que vem de um meio social rústico, como é o meio rural e as crianças provenientes de ambientes mais favorecidos, com maiores chances de realizações escolares. Vimos que este é também um dos motivos do êxodo rural para a cidade.

Muitos dos problemas sociais não solucionados dificultam ainda mais a adaptação dos seres humanos. A educação poderia concorrer mais eficazmente para uma formação mais humana e sem elitismo. Porém, sem os meios materiais necessários e muitas vezes sem uma suficiente preparação do pessoal nela empregado, torna a escola limitada na sua ação, principalmente aquelas escolas perdidas no campo ou onde não existem interesses imediatos por parte das autoridades.

Muitas reformas educacionais já se fizeram e seria necessário que outras fossem feitas ou que pelo menos, se levassem a cabo aquelas que estão sendo implantadas, visando às reais necessidades da população. Não vamos aqui defender dois sistemas educacionais, um para o meio rural e outro para o urbano. Mas defendemos que cada um tenha bem marcantes algumas características que lhes são peculiares e que se estudem as situações regionais, com horários especiais, programas e currículos adequados aos reais interesses de sua população. Exemplo disto é o Horário Concentrado experiências realizada no meio rural de Passo Fundo - RS¹.

1 . SHUTZ, Paulo & CHESTERFIELD, Ray A. Horário concentrado: Uma alternativa educacional para o meio rural de Passo Fundo - RS. Porto Alegre, U.F.R.G.S., 1978.

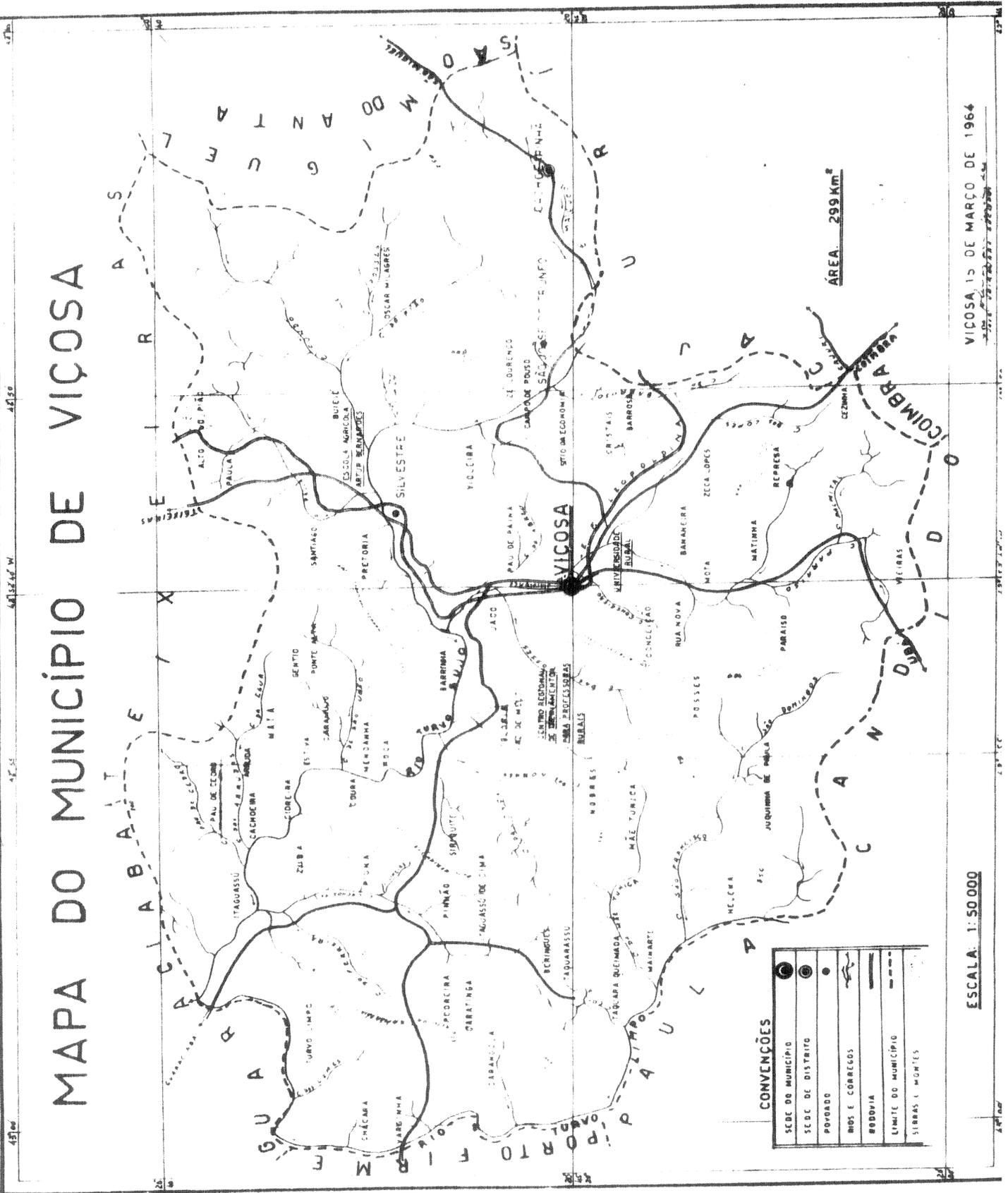
Pela pesquisa, embora o número de sujeitos tivesse sido pequeno e regionalizado, pudemos comprovar o rebaixamento do rendimento escolar, com repercussão na aprendizagem nas crianças migrantes rurais. Isto acarreta algumas implicações :

- A - As crianças migrantes rurais apresentam um rebaixamento no rendimento escolar quando comparado com o das crianças citadinas que estudaram sempre no mesmo ambiente escolar.
- B - Para se evitar essa situação, seria necessário que houvesse uma maior assistência às crianças que mudassem de ambiente escolar e principalmente as migrantes rurais, utilizando-se por exemplo, de classes especiais, horários extras de aula, de ensino personalizado ou individualizado, o que daria maior chance de se atender o próprio ritmo de aprendizagem com melhores resultados.
- C - Seria necessário que se ampliassem e se intensificassem ainda mais os estudos e pesquisas com relação ao problema da mudança ambiental escolar do campo para a cidade. Neste particular o Departamento de Educação e a Universidade Federal de Viçosa devem empenhar seus esforços para contribuir com o aperfeiçoamento do ensino rural e urbano no contexto social no qual estão inseridos.

A N E X O S

- 1 - MAPA DE VIÇOSA E BREVE HISTÓRICO
- 2 - HISTÓRICO ESCOLAR PADRONIZADO
- 3 - MODELO DE ENTREVISTA COM ALUNOS MIGRANTES RURAIS
- 4 - MODELO DE ENTREVISTA COM ALUNOS NÃO-MIGRANTES
- 5 - MODELO DE ENTREVISTA COM AS EX-PROFESSORAS
- 6 - MODELO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA 4.^a SÉRIE DO 1.^o GRAU
- 7 - ENTREVISTA DA INSPETORA DE ENSINO
- 8 - ENTREVISTAS DE ALUNOS MIGRANTES
- 9 - ENTREVISTAS DE EX-PROFESSORAS E PROFESSORAS DA 4.^a SÉRIE DO 1.^o GRAU

MAPA DO MUNICÍPIO DE VIÇOSA



CONVENÇÕES

	SEDE DO MUNICÍPIO
	SEDE DE DISTRITO
	POVOADO
	RBS E CORREGOS
	RODOVIA
	LIMITE DO MUNICÍPIO
	SERRAS E MORTES

ÁREA: 299 Km²

ESCALA: 1:50.000

VIÇOSA 15 DE MARÇO DE 1964

1. HISTÓRICO

Viçosa localiza-se na zona da Mata de Minas Gerais. Parte da população descende dos africanos, do grupo Bantu, originário de Angola e Moçambique.

Por sua tradição no Ensino Superior do Brasil, é conhecida como cidade Universitária. Não só deste particular se revelou ao País, uma vez que, na área de Ensino de 1ª e 2ª graus, oferece excelentes e bem dotados educandários, por onde passaram grandes homens.

Em virtude de sua grande estrutura educacional, pode-se afirmar que este Município apresenta uma população com ótimo nível cultural, facilitando, assim o desenvolvimento acelerado da Terra do Presidente Bernardes, mormente nos setores de Comércio, de indústria, de construção Civil e de Agropecuária.

O Município é cortado pela BR-120 e pela Rede Ferroviária Federal, além de possuir um campo de pouso asfaltado, em excelentes condições de funcionamento, tornando fácil o acesso aos grandes centros brasileiros. Viçosa se encontra a 224 km de Belo Horizonte, 400 km do Rio de Janeiro e 700 km de São Paulo.

O "Campus" da UFV dista 1,5 km do centro da cidade, que possui boa rede hoteleira, cinemas, clubes sociais, jornais, uma estação de rádio, duas estações repetidoras de televisão, um hospital, (outro em construção), um posto de saúde, várias clínicas, cinco estabelecimentos de crédito e ainda é sede do Escritório Regional da EMATER - M.G. A água que serve

à cidade é tratada dentro dos padrões especificados pelo Ministério da Saúde, sendo o Serviço Autônomo de Água e Esgoto administrado pela Fundação Serviço de Saúde Pública daquele Ministério. A energia elétrica é fornecida pela CEMIG e o serviço telefônico está entregue à TELEMIG. Assim, pode-se concluir que Viçosa oferece a seus habitantes ótimas condições de vida, digna de uma cidade bastante desenvolvida.

2. ASPECTOS FÍSICOS

Incrustado na serra de São Geraldo, o Município se estende por território bastante acidentado, cortado pelos rios Turvo Sujo e Turvo Limpo, até perfazer uma área de 299 km², limitada pelos Municípios de Teixeiras, Guaraciaba, Paula Cândido, Cajuri, Coimbra, Porto Firme, São Miguel do Anta.

A cidade, cercada de pequenas elevações, fica à altitude de 649 m e tem sua posição determinada pelas coordenadas de 20º 45' 20" de latitude sul e 42º 52' 40" de longitude W.Gr. o clima é ameno, não ultrapassando as temperaturas extremas : máxima de 35,4ºC, e mínima de 3ºC, com as médias de 25,6º e 13,2ºC, e a precipitação pluviométrica de 1.265,8mm.

3. POPULAÇÃO

29.332 habitantes

4. ASPECTOS CULTURAIS

A Universidade Federal de Viçosa conta com 18 cursos de graduação, 13 de pós-graduação e 5 de Doutorado; 9 estabelecimentos de 5.^a a 8.^a série do 1º grau e 2º grau; 31 unidades escolares de 1.^a a 4.^a série do 1º grau; 4 associações culturais e 6 biblio-

tecas; 1 jornal; 1 estação radiodifusora; 2 torres repetidoras de TV; 3 cinemas; 10 associações desportivo-recreativas.

5. ASPECTOS ECONÔMICOS

A base econômica de Viçosa repousa nas atividades agropecuárias. Representam parcela importante as culturas de milho, feijão, produtos hortícolas, frutas cítricas e café, assim como a criação de gado vacum para produção de leite, corte e a criação de suínos, para consumo local.

6. COMÉRCIO E BANCOS

A Praça de Viçosa está constituída por 7 estabelecimentos atacadistas, 202 varejistas, 3 agências bancárias e 2 agências das Caixas Econômicas (federal e estadual).

Exporta calçados, couros, cadernos e impressos, café, frutas e produtos hortigranjeiros, para Belo Horizonte, Juiz de Fora, Ponte Nova e outras cidades de Minas Gerais, Bahia, Espírito Santo e Rio de Janeiro.

7. COMUNICAÇÕES

Os serviços postais-telegráficos, em Viçosa, estão a cargo das 4 agências da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (uma postal-telegráfica na cidade, uma postal na Universidade Federal de Viçosa e nos distritos de Silvestre e Cachoeira de Santa Cruz).

8. ASSISTÊNCIA SOCIAL

A Escola Agrícola Arthur Bernardes, em regime de patronato pertence à Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, e é adminis-

trada pela Associação Brasileira de Educandários Lassalistas. Mantém, além da Educação Integrada (ao nível das 4 primeiras séries do 1º grau), Ensino Supletivo, cursos de habilitação profissional, tais como carpintaria, barbearia, eletricidade, sapataria, selaria, olaria, música e curso prático de agricultura. Funciona como internato, comportando cerca de 300 alunos. Localiza-se na zona rural do distrito de Silvestre, distando da cidade 8 km.

9. RELIGIÃO

Os Católicos tem à sua disposição a matriz de Santa Rita de Cássia, Matriz Nossa Sra. de Fátima, a igreja do Senhor dos Passos e as capelas de São Sebastião, Nossa Sra. do Carmo, São Tomás de Aquino e Bom Jesus. Os protestantes tem templos às ruas P.H. Rolfs, Dr. José Noberto e Conceição. Os espíritas se reúnem no Centro Espírita Camilo Chaves, à rua Gomes Barbosa.

10. EDUCAÇÃO

10.1. ENSINO SUPERIOR

A nível de Graduação: Administração de Empresas, Agrimensura, Agronomia, Ciências (licenciatura e bacharelado em Biologia, Física, Matemática e Química), Ciências Econômicas, Economia Doméstica (licenciatura), Engenharia Agrícola, Educação Física (licenciatura), Engenharia Civil, Engenharia Florestal, Engenharia de Alimentos, Letras (licenciatura), Medicina Veterinária, Nutrição, Pedagogia (licenciatura), Tecnólogo em Cooperativismo, Tecnólogo em Laticínios e Zootecnia.

A Nível de Pós-Graduação - Mestrado: Ciência Florestal, Ciên-

cia e Tecnologia de Alimentos, Economia Rural, Engenharia Agrícola, Extensão Rural, Fisiologia Vegetal, Fitopatologia, Fitotecnia, Genética e Melhoramento, Microbiologia Agrícola, Sociologia Rural, Solos e Nutrição de Plantas e Zootecnia.

Doutorado: Economia Rural, Fitopatologia, Fitotecnia, Genética e Melhoramento e Zootecnia.

10.2. ESCOLAS

O município conta atualmente com 20 Escolas Estaduais sendo uma de 2º grau, duas de 5ª a 8ª série do 1º grau e as restantes com o ensino Pré-Escolar e de 1ª a 4ª série do 1º grau.

Quanto ao aspecto físico temos a considerar em 1980:

- 7 escolas (zona urbana) funcionam em prédio próprio
- 2 escolas (zona urbana) funcionam em prédio alugado
- 2 escolas (sede de distrito) funcionam em prédio próprio
- 4 escolas (zona rural) funcionam em prédio próprio
- 4 escolas (zona rural) funcionam em prédio cedido
- 1 escola (zona rural) funciona em prédio alugado
- sendo 45% em ótimo estado de conservação
- sendo 30% em médio estado de conservação
- sendo 25% em péssimo estado de conservação

Quanto à situação dos professores consideramos, em nº, em regime de IPSEMG:

P 1 A (efetivo nas 4 primeiras séries do 1º grau)	<u>150</u>	profes- sores,
P 4 A (efetivo nas 4 últimas séries do 2º grau)	<u>15</u>	profes- sores,
P A 1 (convocado nas 4 primeiras séries do 1º grau)	<u>88</u>	profes- sores,

P A 3 (convocado nas 4 últimas séries do 1º grau) 50 profes-
sores,

P A 6 (convocado no 2º grau) 7 profes-
sores.

Em 1980, consta o município de Viçosa com 12 Escolas Municipais situadas em zona rural, exceto duas e ministram ensino de 1ª a 3ª série ou de 1ª a 4ª série do 1º grau, conforme condições físicas e humanas das Escolas.

- 2 escolas (zona urbana) funcionam em prédio próprio
 - 7 escolas (zona rural) funcionam em prédio próprio
 - 2 escolas (zona rural) funcionam em prédio cedido
 - 1 escola (zona rural) funciona em prédio alugado
- sendo:

- 25% das escolas em ótimo estado de conservação
- 41% das escolas em médio estado de conservação
- 34% das escolas em péssimo estado de conservação

Quanto à situação dos professores, consideramos em nº, em regime de IPSEMG:

- Professor habilitado efetivo 3 professores
- Professor habilitado convocado 9 professores
- Professor leigo efetivo 5 professores
- Professor leigo convocado 9 professores

O Município conta atualmente com 4 escolas particulares:

1. Colégio Normal Na. Sra. do Carmo, ministra ensino de 1º grau (5ª a 8ª série) e 2º grau (Magistério), de 1º grau (1ª a 4ª série), ainda mantêm uma Escola Maternal com 1º, 2º e 3º períodos para atendimento às crianças de 2 a 6 anos.

Possui atualmente 15 professores de 1º grau e 13 professores de 2º grau, todos em regime de C.L.T.

Colégio Raul de Leoni, ministra ensino de 1º grau (5.^a a 8.^a série) e 2º grau (Auxiliar de Laboratório e Análises Químicas).

Possui atualmente 8 professores de 1º grau e 12 professores de 2º grau, todos em regime de C.L.T.

Colégio de Viçosa, ministra ensino de 1º grau (5.^a a 8.^a série) e 2º grau (Auxiliar de Contabilidade). Possui atualmente 17 professores de 1º grau e 31 professores de 2º grau, todos em regime de C.L.T.

Ginásio Santa Rita, ministra o ensino de 1º grau (5.^a a 8.^a série) e funciona em prédio alugado e só atende ao sexo feminino. Possui 19 professores em regime de C.L.T.

Escolas Maternais

1. Escola Maternal "Pica-pau Amarelo"

(atende crianças de 2 a 6 anos) entidade particular

2. Escola Maternal "Pinguinho de Gente"

(atende crianças de 2 a 6 anos) entidade particular

10.3. OUTROS CURSOS

Em Viçosa existem, o Centro de Treinamento de Professores Rurais, localizado na Colonia Vaz de Mello, este funciona em virtude de convênio dos governos federal e estadual, tendo como finalidade preparar e aperfeiçoar profissionais de ensino rural. O Instituto Cultural Brasil-Estado Unidos de utilidade pública Estadual e Municipal e ainda o Star English Course.

11. ÓRGÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Funciona na sede da Prefeitura Municipal de Viçosa em sala própria.

Há uma técnica responsável pelo órgão e uma auxiliar.

O equipamento do órgão está em fase de reorganização e promete estar à altura do município que possui 12 escolas municipais. O mobiliário, bem tradicional, satisfaz às exigências pedagógicas e administrativas.

O município, através do O.M.E. (Órgão Municipal de Educação) está desenvolvendo atualmente um projeto da Secretaria de Estado da Educação, EMATER e Secretaria de Estado da Saúde - o PRODEMATA.

A receita do município no ano de 1979 foi de 16.241.306,56, sendo aplicado no setor de Educação a importância de 1.437.158,54.

cedido pela Prefeitura Municipal de Viçosa
Órgão Municipal de Educação
Viçosa, 22 de junho de 1980.

Maria das Graças Sant'Ana
Chefe do Órgão Municipal de Educ.



(NOME DO ESTABELECIMENTO)

(SITUAÇÃO LEGAL)

ENDEREÇO

(MUNICÍPIO) (ESTADO)

CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DE SÉRIE DO 1º GRAU

CERTIFICAMOS QUE _____ NATURAL DE _____ ESTADO DE _____

NASCIDO (a) AOS _____ DE _____ DE 19____ FILHO(A) DE _____ E DE _____

_____ CONCLUIU A _____ SÉRIE DO 1º GRAU CONFORME HISTÓRICO ESCOLAR

_____, Município - Data _____ ASSINATURA DO(A) SECRETÁRIO(A) Nº REG. OU AUT.

_____, Assinatura do(a) aluno(a) _____ ASSINATURA DO(A) DIRETOR(A) Nº REG. OU AUT.

HISTÓRICO ESCOLAR

Estabelecimento _____		Município _____							
Estado _____		C.H. Anual _____							
Mínimo para promoção _____		Dias letivos anuais _____							
19____ 1ª SÉRIE	VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO	EDUCAÇÃO GERAL NÚCLEO COMUM E ARTIGO 7º				APROVEITAMENTO GLOBAL	SITUAÇÃO DO ALUNO	OBSERVAÇÕES	
		COM E EXPR.	ESTUDOS SOCIAIS	CIÊNCIAS	ENSINO RELIGIOSO				ED. FÍSICA
	APROVEITAMENTO								
	CARGA HORÁRIA								
	FALTAS (H.O.R.A.S.)								
Estabelecimento _____		Município _____							
Estado _____		C.H. Anual _____							
Mínimo para promoção _____		Dias letivos anuais _____							
19____ 2ª SÉRIE	VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO	EDUCAÇÃO GERAL NÚCLEO COMUM E ARTIGO 7º				APROVEITAMENTO GLOBAL	SITUAÇÃO DO ALUNO	OBSERVAÇÕES	
		COM E EXPR.	ESTUDOS SOCIAIS	CIÊNCIAS	ENSINO RELIGIOSO				ED. FÍSICA
	APROVEITAMENTO								
	CARGA HORÁRIA								
	FALTAS (H.O.R.A.S.)								
Estabelecimento _____		Município _____							
Estado _____		C.H. Anual _____							
Mínimo para promoção _____		Dias letivos anuais _____							
19____ 3ª SÉRIE	VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO	EDUCAÇÃO GERAL NÚCLEO COMUM E ARTIGO 7º				APROVEITAMENTO GLOBAL	SITUAÇÃO DO ALUNO	OBSERVAÇÕES	
		COM E EXPR.	ESTUDOS SOCIAIS	CIÊNCIAS	ENSINO RELIGIOSO				ED. FÍSICA
	APROVEITAMENTO								
	CARGA HORÁRIA								
	FALTAS (H.O.R.A.S.)								
Estabelecimento _____		Município _____							
Estado _____		C.H. Anual _____							
Mínimo para promoção _____		Dias letivos anuais _____							
19____ 4ª SÉRIE	VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO	EDUCAÇÃO GERAL NÚCLEO COMUM E ARTIGO 7º				APROVEITAMENTO GLOBAL	SITUAÇÃO DO ALUNO	OBSERVAÇÕES	
		COM E EXPR.	ESTUDOS SOCIAIS	CIÊNCIAS	ENSINO RELIGIOSO				ED. FÍSICA
	APROVEITAMENTO								
	CARGA HORÁRIA								
	FALTAS (H.O.R.A.S.)								
Estabelecimento _____		Município _____							
Estado _____		C.H. Anual _____							
Mínimo para promoção _____		Dias letivos anuais _____							
ASSINATURA DO(A) SECRETÁRIO(A) Nº REG. OU AUT. _____									
ASSINATURA DO(A) DIRETOR(A) Nº REG. OU AUT. _____									
MUNICÍPIO E DATA DA EXPEDIÇÃO _____									

3 - MODELO DE ENTREVISTA COM ALUNOS MIGRANTES RURAIS

(aluno) nome :

1. Objetivo da entrevista : explicação
2. O que você acha da escola de onde você veio ? (porque)
3. O que você acha da sua escola atual ? (porque)
4. O que você acha de sua ex-professora ? (porque)
5. O que você acha da sua professora atual ? (porque)
6. O que você acha dos seus ex-colegas ? (porque)
7. O que você acha dos seus colegas atuais ? (porque)
8. Você gosta de todas as matérias ? (porque)

4 - MODELO DE ENTREVISTA COM ALUNOS NÃO-MIGRANTES

(grupo controle) nome :

1. Objetivo da entrevista : explicação
2. O que você acha da sua escola ? (porque)
3. O que você acha da sua professora ? (porque)
4. O que você acha dos seus colegas ? (porque)
5. O que você acha dos colegas novos ? (porque)

5 - MODELO DE ENTREVISTA COM AS EX-PROFESSORAS

1. Objetivo da Entrevista : explicação
2. Professora: o que você poderia dizer a respeito do aluno _____ ? em sala de aula (Participação, aplicação= o que é avaliável para se dar nota, e relacionamento com os colegas).
3. O que você pensa da escola do meio rural e do meio urbano ?
4. O que você pensa do aluno do meio rural e do meio urbano ?
(porque) .

6 - MODELO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA 4.^a SÉRIE DO
1º GRAU

1. Objetivo da Entrevista : explicação
2. Professora: o que você poderia dizer a respeito do aluno _____ ? em sala de aula (Participação, aplicação= o que é avaliável para se dar nota, e relacionamento com os colegas).
3. O que você pensa da escola do meio rural e do meio urbano ?
4. O que você pensa do aluno do meio rural e do meio urbano ?
(porque).

7 - ENTREVISTA DA INSPETORA DE ENSINO

O Estado de Minas Gerais tem o programa oficial para o 1º grau. É apresentado em 4 volumes onde são citadas as áreas de determinada matéria e, dentro das áreas, o conteúdo programático a ser vencido na série.

A zona urbana de Viçosa segue este programa oficial.

A zona rural, preocupação do governo, tem passado por programas experimentais. Em 1979 foi sugerido para a 1ª série - zona rural, uma proposta curricular onde havia sugestões de atividades para alcançar tal conteúdo programático. Em 1980, esta proposta curricular foi sugerida para a 2ª série - zona rural e, em 1981, para a 3ª série - zona rural. Em termos de conteúdo é semelhante ao programa oficial e o que o enriquece são as atividades sugeridas e específicas para aluno de meio rural com o aproveitamento das condições meio-ambiente, fauna, flora, vegetação, relevo etc. rurais.

Nele, o professor, tem uma visão melhor da dosagem sobre cada conteúdo do programa.

8 - ENTREVISTAS DE ALUNOS MIGRANTES

1. Aluno R. L. F.

Eu gostava da escola onde estudava. Lá a gente tinha mais liberdade para brincar mais no terreiro, a gente tinha mais colegas, as colegas todas eram primas.

Da escola atual eu gosto. A professora M. F. era boa, também a J. A professora atual, daqui também é boa, porque ela não briga comigo, porque tem muitas professoras que brigam com os alunos, Tem muitas professoras que é ruim prá os alunos. Ela é boa. A D. F. e D. J. também eram boas porque não brigavam com os alunos. Os colegas são todos bons os da escola de lá como os de cá são todos iguais. Lá eu estudei mais tempo 1º, 2º e 3º ano por isso eu gostava mais, eu me acostumei.

Com os colegas atuais vou bem com todos. De vez em quando eles implicam comigo, mas eu não dou confiança, porque eles ficam chamando eu de namorada deles, e eu não gosto de ser chamada assim.

Eu gosto de todas as disciplinas e tenho mais dificuldades com trabalhos sociais, sentia dificuldades por causa das perguntas, a professora mandava estudar e eu estudava e chegava aqui e não sabia nada e agora eu não estudo e sei tudo. No início tinha dificuldade agora não.

2. T. C. C. F.

A escola de onde eu vim é boa. Era boa porque as pro

fessoras eram muito boas. A escola que eu estudo agora é tam bém muito boa. É boa porque a professora é boa, todo mundo aqui é bom. A D. I. era bem boa, a D. C. era boa. A D. I era boa porque não gostava que fizesse bagunça e a D. C. era a mesma coisa. A professora atual M. H. é a mesma coisa, eu gosto dela porque é boa. Ensina tudo com explicação, tudo bom, nunca tem nada de explicação ruim nem nada. A D. I. e D. C. também são boas.

Os colegas eram bons, os daqui também. Mas eu gosto mais dos de lá. Eu tinha mais costume (conhecimento), lá eu estudei 4 anos, todos juntos.

3. E. F. A.

A escola São José do Triunfo era pobre, não tinha as sim, muito dinheiro para construir um pátio e para o ensino. Gostava muito da escola por causa dos meus colegas. Os profes sores eram muito bons. A escola Nossa Senhora do Carmo é muito desenvolvida, tem recursos, mais do que a escola que eu estuda va. Gosto da escola daqui porque tem as quadras de basquete , de futebol de salão. Gosto de jogar.

A professora M. E. é mais ou menos, gostava dela mas ela gostava de bater, em mim não batia, mas batia nos meus co legas. Ela é minha prima. M. G. é muito boa, ela quando a gen te tinha algum erro e eu não sabia ela explicava. A professora M. C. era assim mais brincalhona, fazia mais brincadeiras. Eu gostava mais dela porque brincava mais. Mas a que ensina me-

lhor é M. das G. A professora atual M. C. S. é ótima, ensina a matéria, explica muito bem explicado, quando a gente não entende ela explica novamente.

Os ex-colegas eram pobres assim, mas eram muito inteligentes também, eles ajudavam a gente quando estava precisando. Os colegas atuais são muito bons quando a gente precisa eles ajudam e emprestam alguma coisa prá gente.

Não gosto muito de comunicação por causa da leitura pois tenho dificuldade na leitura.

4. N. M. A. M.

A escola era muito boa, porque lá a gente morava pertinho, ensina a gente muito bem. A escola atual é muito boa também, porque aqui ensina muito e tem muitas coisas a fazer. Gosto mais da nova escola porque aqui a gente tem mais refor-ço, ensina mais a gente e tem muitas outras coisas como educação física, na roça não tinha, aqui tem.

A D. R. M. Q. era muito boa, ensinava a gente, D. M. M. Q. era a mesma coisa. D. L. M. F. era a mesma coisa das outras. Gostava mais da D. L. porque não brigava com a gente, não batia na gente. A D. M. ficava braba com a gente. D. E. é muito boa, mas nova, não sei muito a respeito dela. D. J. é uma ótima professora, gosto mais dela, porque não briga e não fica braba com a gente, não grita nem fala mal da gente.

Os colegas de Piúna eram muito bons com a gente, os colegas atuais são todos ótimos. Gosto mais dos colegas daqui.

Gosto de todas as matérias, a mais difícil é estudos sociais, tem muitas coisas para ler e fazer.

5. A. L. da S.

A escola era muito boa, porque a professora ensinava a gente. A nova escola é a mesma coisa, porque todas as escolas que eu vim, eu aprendia. Aqui eu aprendo "mais melhor" do que na roça, porque lá não era muito adiantada a escola de lá. Aqui está dentro da cidade é melhor. Eu prefiro estudar aqui na escola S. Rita de Cássia. Minha ex-professora era boa e meio ruim, porque ela deixava a gente brigar dentro da sala. Naquele tempo eu era pequeno, aí ela deixava os outros me bater. Ela não ligava. A D.L. é boazinha, ela ensina os alunos bem. A D. C. é a melhor professora que eu já tive, é a atual professora. Ela trata bem, ela é madrinha da minha sobrinha, por isso eu acho ela boazinha.

Os ex-colegas eram bons, os colegas daqui do Sta. Rita, tudo é bonzinho. Os daqui são mais inteligentes, ativos, sabe comportar com os outros colegas, comigo mesmo. Gosto de todas as disciplinas, mas tenho mais dificuldades com integração social porque é mais difícil.

9 - ENTREVISTAS DE EX-PROFESSORAS E PROFESSORAS DA 4.^a SÉRIE DO
1.^o GRAU

N. M. foi ótima aluna, não me deu nenhum trabalho. Era aplicada, cumpridora dos deveres, tinha bom relacionamento com os colegas. Tirava nas provas as melhores notas. Participava de todas as "atividades" da escola.

A escola do meio rural tem menos material. As professoras tem menos ainda. As crianças possuem um nível social baixo. A escola do meio urbano possui melhores condições, já tem mais material. As crianças tem um meio social elevado. O aluno possui todo material escolar. Em casa tem a ajuda dos pais. Assim torna mais fácil a aprendizagem.

O aluno do meio rural é mais sacrificado do que o do meio urbano. Tem aluno do meio rural que mora distante da escola, e talvez toma apenas uma xícara de café. O pai não possui um vocabulário bom. Na ocasião de plantações costuma tirar o menino da escola para candeiar bois. Algumas crianças quando vão para a escola nunca foleram livros. Não possui rádio. Tem alguns alunos que não conhece a cidade. No meio rural o esforço maior é da professora.

Para o aluno do meio urbano tudo é mais fácil. O grupo possui mais material. A criança quando vai para a escola já está bastante preparada. O pai tem um meio social mais elevado. A criança anda bem menos. Possui todo material escolar. Tem a ajuda dos pais em casa. O menino não falta as aulas. Não precisa da ajuda do filho em casa. A criança vai para a escola

bem alimentada, ainda leva a merendeira.

2. Ex-professora da 1.^a e 2.^a séries do 1º grau

N. F. de R. é um menino bastante nervoso, mas participava direitinho, caprichoso. Ele até um certo ponto porque houve um problema em casa, aí começou assim a não querer, dificilmente vir à escola. Precisava a gente estar adulando era problema entre o pai e a mãe. Neste período ele piorou muito em sala.

Provas, redações, trabalhos para o jornal serviam para a avaliação, tudo a gente contava, mais as provas. Mas também os outros trabalhos a gente contava.

O relacionamento com os colegas era bom, só que às vezes ele era bastante brigador.

Eu acho que o meio rural, eu conheço esta daqui. Aqui a gente tem mais costume com os alunos, não sei se porque moro aqui conheço todo mundo. Os meninos vêm demais aqui. Acho que a gente dá mais valor a eles. Eu acho que o meio urbano, os meninos que vão para lá, acho que eles esquecem, estão deixando os meninos um pouco esquecidos, acho que aqui a gente tem a convivência com eles, com a família deles. Acho que isto ajuda muito e que a gente tira muito valor a isso.

Acho que a escola rural é uma escola pequena, bastante criticada, porque é assim misturada 2º e 3º, não tem prédio, é uma escola bastante sacrificada, tanto para as professoras quanto para os alunos. Isso prejudica eles bastante e o meio

urbano é uma escola mais ampla com mais alunos. Os meninos que saem do meio rural eles têm total liberdade no meio urbano, se sentem diferentes dos outros. No meio urbano os alunos não tem liberdade como no meio rural, para eles que já estão acostumados com a escola.

3. Ex-professora da 2.^a série do 1º grau

N. M. A. M. tem uma participação excelente, ativa, dinâmica. Obteve ótimos resultados de uma maneira geral. Fazia perguntas, observava, relatava. Fazia todos os trabalhos e exercícios, foram os melhores trabalhos feitos por aluna até hoje. Relacionamento ótimo, era a aluna que melhor se relacionava em sala de aula.

A avaliação era feita através de provas, exercícios e trabalhos de vez em quando, freqüência, participação etc.

A escola rural é bastante diferente da escola urbana: razões - a escola não tem um certo conforto, não tem material para os alunos, não atende a todas as necessidades dos alunos. O meio rural oferece muito pouco. A escola urbana tem ajuda em todos os aspectos, os pais ajudam porque conhecem mais. No meio rural às vezes os pais são analfabetos.

Os alunos do meio urbano têm mais facilidades para aprendizagem. Na roça tem que andar muito, má alimentação. No meio urbano já existem maiores facilidades. Haveria mais necessidade de se desse maior ajuda para solucionar os problemas da escola rural, falta de material, merenda escolar etc.

4. Ex-professora da 3.^a série do 1.^o grau

C. R. da S. C. tem boa participação. Boas condições. Segundo a família o menino não era inteligente. Mas pelo contrário ele era inteligente. Os pais achavam que ele não dava para o estudo, era para negócios. Tinha uma participação muito ativa. A família não aceitava muito a sua criatividade. Um pouco preguiçosa, mas muito capaz, precisava que se explorasse um pouco mais. O problema não era da criança era do meio. Não tinha incentivo nenhum.

A avaliação consistia em provas, exercícios, trabalho em grupo (criação de hortas), exposição de hortaliças. Relacionamento bom, se dava bem com todos.

A escola rural é uma escola abandonada pelas autoridades. Só a professora que trabalha sozinha e esta ainda é apreciada pelas autoridades por exigências impossíveis (programas da cidade no meio rural). Os programas que são colocados no meio rural e que seriam do meio rural, não tem condições suficientes para ser implantados. Às vezes as professoras são preparadas outras vezes não.

A escola urbana tem um pouco mais de assistência, onde trabalhei a mudança de escola da rural para a urbana foi fenomenal, pelos meios que encontrei agora e antes não tinha. Na escola urbana o professor pode fazer melhor trabalho do que na escola rural. Mas o professor tem menos interesse pelo ensino do que pelo "Status" e posição social. É preciso vontade de trabalhar, o diploma não influencia tanto, é preciso "dom" para lecionar é preciso vocação. No geral a escola urbana teria

melhores condições de ensino e aprendizagem do que a escola do meio rural.

1. Professora da 4.^a série do 1º grau

A. A. de O. teve uma diferença de ambiente. Mas ele não é realmente tímido, em alguns aspectos por exemplo com as crianças ele até brinca. Ele gosta de fazer gracinhas em sala de aula, as crianças notam que ele é um pouco diferente. Porque ele, não por causa da timidez dele de roça, do meio rural, absolutamente, mas mais assim pelo tipo dele, que é um menino assim, de fazer gracinhas mesmo na sala de aula. Às vezes os meninos ficam até pondo o apelido nele de Clodovil. Mas eu não acho que ele tenha assim modos efeminados absolutamente. Mas ele tem uns trejeitos que chamam a atenção. Mas não no sentido de efeminado, absolutamente.

Quanto ao estudo de fato há uma diferença com relação às crianças daqui, ele tem mais dificuldades assim de expressar, e não assim totalmente em idéias quanto à criatividade em redação, não, até que ele tem idéias. Agora a dificuldade maior eu acho que é, assim de básica em questão de ensino mesmo por exemplo, uma redação ele tem dificuldade em pontuação. Ele não tem noção, o pensamento dele vai sendo até criativo, mas seguido, sem observar nenhuma parada, parágrafos. Então ele tem essa dificuldade, mas eu sinto que isso é questão de ensino. A letra dele não é uma letra bem talhada, mas não é letra ilegível, a gente consegue ler bem.

A avaliação a gente faz através da observação em sala de aula. A gente dá exercícios, explica e o aluno faz alguns exercícios para verificar se está tudo certo. Ele tem um pouco de dificuldade de concentração, ele não é assim um menino que concentra. Tem facilidade em raciocinar, não é que ele seja menos inteligente, absolutamente. Ele até que tem uma inteligência razoável. Mas ele não tem assim um raciocínio, parece que ele não exercitou o raciocínio. Eu acredito assim em que no meio rural, o raciocínio seja mais prático, coisa que exige assim mais concentração ele tem dificuldades. Ele não se concentra está sempre distraído, sempre brincando. Eu tenho a impressão que isto também deve ser meio, porque na escola rural geralmente uma professora para as turmas de níveis diferentes então talvez o menino que tenha mais facilidade brinque. Dê oportunidade de brincar mais, então acho que ele ainda não conseguiu desligar disso, tanto é que eu o coloco na frente e ele está sempre prá trás, ele é lento, não porque seja lento não, é realmente interesse fundamental ele estar ali pertinho dele. Ele tem facilidade de escrever normalmente, mas se distrai com facilidade.

Quanto à escola rural e urbana eu já tive oportunidade de orientar escola rural, porque já trabalhei na prefeitura como orientadora do ensino rural. Eu era chefe de gabinete do prefeito e ocupava os dois cargos prá não me desligar do ensino e então tive a oportunidade de orientar algumas professoras rurais. Então eu acho que é natural mesmo o ambiente do meio rural, essa dificuldade que a criança traz, porque geralmente

são leigas. Ultimamente tem tido mais professoras com nível médio de ensino, embora superior ainda não. Então ele tem tido essa dificuldades, é uma criança que exige mais atenção e como a classe é grande a gente não pode dar atenção que ele precisasse. Ele precisa de uma atenção bem individual. Acredito que se ele tivesse mais atenção da gente individualmente ele teria talvez se desenvolvido até mais, mas acontece que a gente dá o máximo que pode a uma criança o ensino assim. Ele não é uma criança desambientada porque veio do meio rural e foi colocado no meio urbano, eu acho que isso não faz com que pesasse para ele não, essa mudança de ambiente. Eu acho que é maneira dele de ser é que faz com que ele talvez não acompanhe a maior parte da classe em seu desenvolvimento. Ele uma diferença assim muito grande que precisa ser tratada. Em 1971 a 73 haviam três escolas rurais municipais, havia também estaduais, mas a gente não tinha muito relacionamento, a não ser para ajuda. As escolas rurais municipais não tinham carteiras, quadro-negro. As crianças sentavam no chão, às vezes não tinham nem cobertura. As salas então em tempo de chuva era aquela dificuldade. Então o prefeito me pediu que orientasse essa parte. Com ajuda das professoras estaduais, com quem eu tinha bom relacionamento, porque sou professora estadual, e havia facilidade de contato, então organizamos os programas de ensino e também olhamos o ambiente físico da criança. Nós então construímos na época 4 escolas rurais, com banheiros para as crianças - meninos e meninas e professoras, cozinha com pias inoxidáveis. Mandamos colocar carteiras em todas as três escolas, então fize-

mos carteiras individuais para todas as crianças. Isso foi uma maravilha. Construímos 4, concertamos três e ainda ficaram seis que eram melhorzinhas para depois. Mandamos fazer quadro-negro desses panorâmicos, estantes e distribuimos todo mês os livros didáticos nas mãos delas. Compramos, porque não adiantava nada a gente dar as coisas sem equipá-las também, e até cadernos de planos a gente entregou prá elas, para não haver desculpas. E todo mês elas vinham à prefeitura receber instruções. A gente também de outras professoras, a gente organizava discussões em turmas, horas de estudo para elas durante o mês, então elas se atualizavam. Eu não sei no momento (há 10 anos) como estão essas escolinhas (Paraiso - Nobre - Posses - eu até já esqueci o nome delas - Boa Sorte etc). Alguns lugares não tinham realmente condições de ensino.

2. Professora da 4^a série do 1º grau

N. M. A. M. tem um bom relacionamento, trata os colegas bem, não é muito comunicativa, é um pouco tímida. Participa em sala de aula, faz cartazes comemorativos, faz trabalhos, pergunta em sala de aula.

A avaliação é feita pelas provas bimestrais, e também são avaliados os trabalhos e arquições, recebe pontos pelas diversas atividades (leitura boa) para estimular a leitura.

A escola rural, a criança começa a trabalhar aos 7 anos, dá pouca condição aos alunos, tem poucos recursos para ajudar o aluno e este tem poucos recursos, menos experiências

do que os alunos do meio urbano. O aluno do meio rural parece que tudo o que adquire é na escola. Tem menos ajuda em casa e isto dificulta a atividade da professora rural, por falta de leitura e ajuda em casa. A criança do meio rural tem uma vida um pouco limitada e tem dificuldades para integrar-se em novo ambiente escolar. Vai para a escola urbana com poucos conhecimentos. Porque lecionava para a 1.^a, 2.^a e 3.^a séries na mesma sala e isto dificulta a ação da professora. O que dificulta a aprendizagem do aluno, pois a professora não pode dar assistência direito aos alunos.

3. Professora da 4.^a série do 1º grau

A aluna que vem de fora até se ambientar ela demora mais tempo a ambientar. Então tudo isso traz problema para ela. A T. não é uma aluna que participa, se eu não dirigir a palavra a ela é como se ela estivesse neutra na sala. Então ela exige que eu tenha muita atenção com ela, sempre tenho que estar ali atenta com ela. Ela veio de fora, parece ser um pouco tímida. Se ela não fosse tímida eu acho que ela logo iria se entrosar, igual eu tenho uma que já se entrosou com a turma toda desde os primeiros dias. Mas T. tem mais dificuldade de entrosamento, e isto atrasou muito nela. Ela tem aprendizagem lenta, mas é esforçada. Tudo agora depende da gente, sabendo que é novata aqui dentro do prédio, é seu primeiro ano, não tem problema, procurei saber, eu também sou novata, é o 1º ano que dou aula aqui. Procurei conhecer a turma e comecei a dar mais

atenção a essas meninas. Agora, tem uma outra como já te falei quase não precisa de atenção mesmo para ela, ela já é desinibida mesmo.

A avaliação é feita através das provas, avaliação de todas as matérias, todo final do mês e eu avalio muito o dever, pelo dever eles têm nota de participação, todo tipo de avaliação. A matéria que é lançada eu sempre faço um tipo de arquição-individual, oral, assim no meio de todos faço perguntas, de vez em quando chamo um aluno na frente, perto de mim ali, outras vezes um menino vai transmitir para os outros aquilo que foi falado no dia anterior, da matéria. Todo tipo de avaliação é aplicado. Mas o mais comum mesmo é no fim do mês a prova mesma escalada. Mas muitas vezes eu nem sigo porque eu dou, eu vou dividir aquilo ali que eu quero dar a nota para avaliar um dever, a participação, tudo isso então nem sigo muito a prova final.

Eu acho que a escola rural geralmente tem menos condições né ? de fornecer material para o aluno, merenda. Acho que tudo isso prejudica na criança, a criança já é mais, ela é por condições financeiras inferior, tudo isso atrapalha na criança. Eu sei porque já dei aula na escola normal para turma excelente, então são meninos de condições financeiras boa mesmo, então era uma turma superexcelente, que exigia que tudo o que pedia estava ali pronto. Mas por tudo isso acho que influenciava demais, eu acho que influencia. Esse menino lá do meio rural chegou com seus dois caderninhos, pronto, não tem incentivação porque não tem o material, não tem nada para dar diferente pa

ra ele.

4. Professora da 4.^a série do 1º grau

R. L. F. é ótima aluna, participa das aulas, sempre atenta. Tudo o que peço para fazer, trabalho, trabalho que eu dou em sala de aula, participa. Tem vontade de fazer, tem vontade de acertar também. Ela tem um pouco de dificuldade em comunicação, eu percebo, porque ela erra demais, troca letras sabe, então é essa dificuldade, comunicação.

O sistema de avaliação é bimestral, as provas, mas a escola exige que a gente dê uma outra avaliação, assim por exemplo, os meninos não teriam que fazer prova em novembro, a próxima prova seria em dezembro (final) porque fizeram a última do bimestre, mas a diretoria exige que a gente dê prova todo mês. Tudo serve para a avaliação - trabalhos, exercícios, pesquisas. A aluna tem um ótimo relacionamento com os colegas. Não me dá trabalho de espécie algum. Eu já lecionei em escolas nas zonas rurais. Eu sei perfeitamente avaliar, a gente percebe assim uma transformação radical na criança mesma, no desenvolvimento dela, na aprendizagem, no interesse. É completamente diferente na zona rural e urbana. Na zona rural são crianças mais tímidas, mais dificuldades para assimilar. Agora as da cidade são mais vivas, tem mais interesse. As crianças do meio rural são completamente diferentes das crianças do meio urbano. A gente percebe logo que elas são diferentes. A criança do meio rural não tem tanto interesse, elas não têm essa

criatividade que a criança da cidade tem. Então falta para eles é ambiente, falta uma televisão, falta participarem de outros grupinhos, terem mais amigos, assim né, então isso tudo contribui muito. A professora tem que ajudar em classe essas crianças que vêm transferidas da escola rural para a urbana. Procurar desinibir a criança para ela se sentir mais a vontade, sentir que o meio dela é outro que ela tem que integrar.

BIBLIOGRAFIA

- 1 . ARANTES, V. José. *Dificuldades de aprendizagem em menores institucionalizados*. Tese de Mestrado, UNICAMP, 1980.
- 2 . BALDWIN, L. Alfred. *Teorias de desenvolvimento da criança*. São Paulo, Pioneira, 1973.
- 3 . BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A Reprodução*. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1975.
- 4 . BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) e outros. *A questão política da educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- 5 . BRASIL, Departamento de Ensino Supletivo. Coordenação de Planejamento. *Educação para o meio rural; ensino de 1º grau*. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.
- 6 . BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. Secretaria Geral III Plano setorial de educação, cultura e desporto; 1980-1985. Brasília, MEC/DDD, 1980.
- 7 . BRICKLIN, B. & BRICKLIN, P. M. *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. México, Editorial Pax, 1971.
- 8 . BRUECCKNER, L. J. & BOND, G. L. *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Madrid, Ediciones Rialph S/A, 1974.
- 9 . CALDEIRA, Clovis. *Menores no meio rural*. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, INEP/MEC, 1960.
10. CAMPOS, Dinah M. de Souza. *Que fatores são responsáveis pe*

la reprovação na escola primária brasileira ? Rio de Janeiro, MEC/CNEA, 1960.

11. CEAS. Centro de Estudos Migrat6rios. *Migraç6es, capitalismo no Brasil. Alagamar e Acre.* N9 65, janeiro-fevereiro 1980 - Salvador, Bahia.
12. CORRELL, W. & SCHWARZE, H. *Dist6rbios de aprendizagem.* Trad de Nestor Dokhorn, S6o Paulo, EPU/EDUSP, 1974.
13. DAVIS, Robert et al. *Sistema de aprendizagem.* S6o Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1974.
14. GABOARDI, L. de Lima. *Aspiraç6es educacionais e ocupacionais da fam6lia rural.* Tese de Mestrado, U.F.R.G.S., IEPE, 1971.
15. GIRALDINI, Maria N. *Caracter6sticas de sociabilidade em criançãs de meio urbano e de meio rural.* Tese de Mestrado, U.F.R.G.S., 1971.
16. GIRARDI, Z6lia. *Relaç6es entre integraç6o escola-comunidade e a evas6o e repet6ncia na zona rural.* Tese de Mestrado, U.F.R.G.S., 1978.
17. HARPER, Babette et al. *Cuidado escola! desigualdade, domesticaç6o e algumas sa6idas.* S6o Paulo, Brasiliense, 1980.
18. JOHNSON, Homer H. & SOLSO, Robert L. *Uma introduç6o ao planejamento experimental em psicologia: Estudo de Casos.* S6o Paulo, EPU, 1975.
19. JORNAL DO BRASIL, Caderno Especial. *Censo de 1980.* 31 de maio de 1981. Rio de Janeiro, 1981.
20. JORNAL, O Estado de S6o Paulo. *Na Alta Sorocabana, o drama*

do ensino isolado. Domingo, 29 de novembro de 1981.

21. KIGUEL, Sônia M. Moojen. *Avaliação de sistema das dificuldades de aprendizagem em crianças de 1.^a, 2.^a e 3.^a séries do 1º grau de quatro classes sócio-econômicas.* Tese de Mestrado, U.F.R.G.S., 1976.
22. KRYNSKI, S. e colaboradores. *Deficiência mental.* Rio de Janeiro, Livraria Ateneu S/A, 1969.
23. LEÃO, A. Carneiro. *Fundamentos de Sociologia.* São Paulo, Edições Melhoramentos, 1954.
24. LINDGREN, H. Clay. *Psicologia na sala de aula.* Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos Editora, 1977.
25. LUNDIN, R. W. *Personalidade: uma análise do comportamento.* São Paulo, EPU, 1977.
26. McFARLAND, H. S. N. *Teoria psicológica & prática educacional.* Porto Alegre, Editora Globo, 1977.
27. MORSE, W. C. & WINGO, G. M. *Psicologia e ensino.* São Paulo Livraria Pioneira Editora, 1978.
28. MORSE, W. C. & WINGO, G. M. *Leituras de psicologia educacional.* São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1979.
29. MOULY, G. J. *Psicologia educacional.* São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1974.
30. MUSSEN, H. P., CONGER, J. J. & KAGAN, J. *Desenvolvimento da personalidade da criança.* São Paulo, Editora Harper e Row do Brasil LTDA., 1977.
31. MUSSEN, H. Paul. *O desenvolvimento psicológico da criança.*

Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975.

32. PITTENGER, O. Ernest & GOODING, C. Thomas. *Teoria da aprendizagem na prática educacional*. São Paulo, EPU/EDUSP, 1977.
33. QUEDA, Oriovaldo & SZMRECSÁNYI, Tomás. *Vida rural e mudança social*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1973.
34. RODRIGUES, A. *A pesquisa experimental em psicologia da educação*. Petrópolis, Editora Vozes, 2^a edição, 1976.
35. ROSS, Alan O. *Aspectos psicológicos da aprendizagem e dificuldades na leitura*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1979.
36. SAWREY, J. & TELFORD, W. Charles. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos S/A, 1979.
37. SCHAIN, Richard J. *Distúrbio de aprendizagem na criança*. São Paulo, Editora Manole, 1978.
38. SCHNEIDER, Dorith Wolf. *Classes esquecidas*. Tese de Mestrado, U.F.R.J., Museu Nacional, 1974.
39. SELLTIS, C., JAHODA, M., DEUTSCH, M. & COOK, S. W. *Método de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo, EPU/EDUSP 1975.
40. SHÜTZ, Paulo & CHESTERFIELD, Ray A. *Horário concentrado : uma alternativa educacional para o meio rural de Passo Fundo - RS*, U.F.R.G.S., Porto Alegre, 1978.
41. SILVA, Ruth Ivoty Torres da. *A escola primária rural*. Porto Alegre, Editora Globo, 1970.

42. SOUZA, Clarilza Prado de. *A recuperação da escola*. Brasília, MEC/SEPS, 1980.
43. VIOLLET, J. *Pequeno tratado de pedagogia*. São Paulo, Edições Paulinas, 1967.
44. WITER, G. P., PATTO, M. H. S. & COPIT, M. S. *Privação cultural e desenvolvimento*. São Paulo, Pioneira, 1975.

R E S U M O

TÍTULO : DESTINO ESCOLAR DE MIGRANTES RURAIS: UM ESTUDO SOBRE MUDANÇA DE AMBIENTE, DO MEIO RURAL PARA O MEIO URBANO COMO POSSÍVEL FATOR DE DISTÚRPIO DE APRENDIZAGEM.

AUTOR : ROBERTO JOSÉ CYPRIANO

Este estudo de caso coletivo foi composto de 20 alunos migrantes rurais (Grupo A) e 15 não-migrantes (Grupo B) todos pertencentes à rede estadual de ensino de Viçosa, Minas Gerais, matriculados e frequentando a 4.^a série do 1º grau no ano de 1981.

O objetivo básico deste trabalho, foi verificar se a mudança de ambiente escolar do meio rural para o urbano, influencia negativamente o rendimento escolar dos migrantes do Grupo A, o que poderia constituir um possível fator de Distúrbio de Aprendizagem.

Procurou-se dar ênfase neste trabalho à fundamentação teórica, visando mostrar, a partir de vários autores e principalmente Correll e Schwarze (1974) na sua obra " Distúrbios de Aprendizagem ", como o ambiente de uma criança exerce um importante papel no processo de aprendizagem.

Verificou-se, conforme levantamento bibliográfico e conclusão deste estudo de caso, que a mudança de ambiente escolar em geral e a mudança de ambiente escolar do meio rural para o urbano em particular, é uma possível causa de Distúrbio de Aprendizagem, definido como "uma queda no rendimento da aprendizagem abaixo do nível indicado pelo talento e desenvolvimento psico-intelectuais do indivíduo" (cf. Correll e Schwarze opus cit., p. 3).

Levou-se em consideração para a formação dos grupos o seguinte: o Grupo A foi constituído por sujeitos que tinham estudado até a 3.^a série do 1º grau em escolas rurais e que no

ano de 1981 estivessem matriculados e frequentando a 4.^a série em escolas situadas na cidade de Viçosa; o Grupo B foi constituído por sujeitos que tivessem média equivalente aos sujeitos do Grupo A ou bem aproximadas, que estudaram sempre em escolas urbanas e estivessem na mesma classe do seu correlato do Grupo A.

Após a coleta dos dados, médias acadêmicas dos três anos anteriores (1.^a, 2.^a e 3.^a série do 1º grau) e dos três bimestres de 1981, procedeu-se ao tratamento estatístico para verificar se a variação existente teria sido significativa.

Concluindo, pode-se afirmar que os sujeitos do Grupo A apresentaram diminuição no rendimento escolar, possivelmente por causa da mudança de ambiente escolar, como tentamos mostrar tanto pela revisão bibliográfica quanto pelos dados acadêmicos, quando analisados estatisticamente pela utilização do Teste T de Student.

A partir deste estudo não podemos fazer uma generalização para todas as regiões do Brasil, pois foi um estudo um tanto quanto limitado. Porém, podemos apontar alguns fatos : a necessidade de estudos e pesquisas mais amplas e profundas a respeito da influência da mudança de ambiente escolar na aprendizagem e principalmente pesquisas sobre a mudança do meio rural para o urbano praticamente inexistentes no Brasil; e a necessidade de maior atenção aos alunos que se encontram nesta situação pela utilização de ensino personalizado a fim de que melhor se atenda as suas limitações e ritmo de aprendizagem.